



HAL
open science

Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante

Flora Nex

► **To cite this version:**

Flora Nex. Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante : proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents. Médecine humaine et pathologie. 2011. hal-01878207

HAL Id: hal-01878207

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01878207>

Submitted on 20 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ de NANCY
Faculté de Médecine
Ecole d'Orthophonie
Professeur : SIMON C.

Mémoire en vue de l'obtention du
Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

**DEVELOPPEMENT DU LANGAGE BILINGUE CHEZ
LES ENFANTS DE FAMILLE MIGRANTE**

Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et
élaboration d'un livret destiné aux parents

Présenté par Flora NEX
Le 29/06/2011

Président du Jury :

DUDA Richard, Professeur des universités

Directrice du mémoire :

ANTHEUNIS Paulette, Orthophoniste

Assesseurs :

DERLON Brigitte, médecin pédiatre de P.M.I ; ERCOLANI-BERTRAND
Françoise, Orthophoniste et enseignante de l'Ecole d'Orthophonie

Sommaire

REMERCIEMENTS	9
INTRODUCTION	10
PARTIE THEORIQUE	12
Chapitre I LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION	13
1. Le langage.....	13
1.1. Terminologie.....	13
1.1.1. Un abus de langage ?.....	13
1.1.2. De l'universel au spécifique.....	14
1.2. Acquisition et développement du langage : du LAD au LASS.....	16
1.2.1. Facteurs de développement du langage	17
➤ Un cerveau mature.....	18
➤ Un appareil phonatoire adéquat.....	19
➤ Une perception visuelle et auditive adaptées.....	20
➤ Des capacités cognitives développées	21
➤ Des compétences-socles mises en place grâce, entre autres, à l'intervention de l'adulte	22
➤ Un bon équilibre psycho-socio-affectif	24
Conclusion	24
1.3. Du premier mot à la première phrase.....	25
1.3.1. La compétence langagière ou le modèle tridimensionnel de BLOOM et LAHEY	25
1.3.2. Perception et production	27
1.3.3. La reconnaissance des mots.....	33
1.3.4. A chaque bébé son style.....	34
➤ De production.....	34
➤ De compréhension	36
1.3.5. 0-3 ans : période critique ?.....	37
Conclusion	37
2. La prévention.....	38
2.1. Facteurs liés à la famille et à l'environnement de l'enfant	38
➤ Facteurs affectifs et relationnels.....	39
➤ Qualité des apports langagiers.....	39

2.2.	Prévention primaire pour le bon développement du langage	40
➤	Liens entre le développement du langage oral et l'accès au langage écrit	40
➤	Du trouble du langage oral vers le trouble du langage écrit ?	41
➤	Illettrisme : du trouble des apprentissages à la « pathologie sociale »	42
➤	Les difficultés socioculturelles mises en cause.....	43
➤	La nécessité de prévenir.....	44
2.3.	Les préventions	45
2.3.1.	Définitions	45
➤	La prévention primaire.....	45
➤	La prévention secondaire	46
➤	La prévention tertiaire.....	46
2.3.2.	Prévention primaire et Petite Enfance : qui fait quoi ?.....	46
➤	Protection Maternelle Infantile.....	46
➤	Interventions de l'orthophoniste	47
➤	Les caractéristiques de la prévention primaire auprès des familles	49
➤	Les conditions nécessaires	51
	Conclusion	52
 Chapitre II : DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ET BILINGUISME		54
1.	Le bilinguisme.....	54
1.1.	La personne bilingue	54
1.1.1.	De la bilingualité aux bilingues : définitions.....	55
➤	Selon l'âge d'acquisition.....	57
➤	Selon le statut des deux langues	57
➤	Selon les deux niveaux de compétence dans les deux langues	58
➤	Selon l'organisation cognitive	58
1.1.2.	Bilingualité et âge d'acquisition : existe-t-il une « période critique »?.....	59
	Conclusion	60
2.	Processus d'acquisition et développement du langage chez l'individu bilingue	61
2.1.	Perception	61
2.2.	Production	62
➤	Influence de la langue de l'environnement.....	62
➤	De jeunes bilingues compétents	63

2.3.	Différenciation des langues.....	63
2.4.	Intervention de la variable de l'âge d'acquisition et du degré de maîtrise de L2.....	65
➤	Point de vue neuropsychologique : le cerveau bilingue	65
➤	Point de vue linguistique : transferts de L1 à L2	66
	Conclusion	68
2.5.	Mécanismes d'acquisition de L2	69
2.5.1.	Input linguistique.....	69
2.5.2.	Variables cognitives et processus affectifs.....	69
	Conclusion	71
3.	Les caractéristiques du développement langagier et cognitif bilingues	72
3.1.	La compétence plurilingue	72
➤	L'interlangue.....	72
➤	L'influence de la LM et les transferts	72
➤	Modèles cognitifs de la bilinguïté.....	73
➤	L'alternance des codes	75
➤	Les emprunts adaptés	76
3.2.	Etre enfant bilingue : un atout ?	77
➤	Des effets de balancier	77
➤	Des difficultés à évaluer	78
➤	Les avantages du bilinguïse.....	79
➤	Quand le bilinguïse va mal : bilinguïse non harmonieux	79
➤	Conditions socioculturelles et développement bilingue	80
➤	Pathologies du langage chez l'enfant bilingue	81
	Conclusion	82
Chapitre III : BILINGUISME CHEZ L'ENFANT DE MIGRANTS		83
1.	Les enfants de famille migrante	83
1.1.	La vulnérabilité de l'enfant de famille migrante	83
➤	Les enfants de famille migrante d'âge scolaire : études épidémiologiques	84
	Conclusion	85
1.2.	La migration : un évènement traumatique	85
1.2.1.	Ces enfants de l'entre deux.....	86
1.2.2.	Conflit de loyauté, clivage	87

1.2.3.	Mutisme extra-familial	88
1.2.4	Retard de langage ou multilinguisme affectif ?.....	88
1.2.5.	Psychopathologie et troubles du langage	89
	Conclusion	90
2.	Langue, culture : la question de l'identité.....	90
2.1.	Culture et identité culturelle	90
2.2.	Langue et culture.....	92
2.3.	Enculturation, acculturation et assimilation	92
2.3.1.	Enculturation	92
2.3.2.	Acculturation	93
2.3.3.	Le piège du culturalisme et de l'ethnocentrisme	93
	Conclusion	94
3.	Les facteurs socio-structuraux, socio-psychologiques et le contexte socioculturel de la bilinguïté	94
3.1.	Facteurs socio-structuraux	94
3.2.	Facteurs socio psychologiques	95
3.2.1.	Le statut des langues	95
3.2.2.	Les fonctions langagières	96
3.2.3.	Bilinguïté soustractive = semi-linguïsmes ?	97
	Conclusion	98
4.	En route vers un bilinguïsmes harmonieux	98
4.1.	La loi GRAMMONT-ROUJAT : séparation des langues	98
4.2.	Selon MAHLSTEDT S. : 11 facteurs de réussite.....	99
4.3.	Selon ABDELILAH-BAUER B. : les conditions favorables à l'émergence d'un bilinguïsmes harmonieux	101
4.4.	Selon HAMERS J.-F et BLANC M. : valorisation des langues et des cultures	102
4.4.1.	Valorisation de la langue : bilinguïté additive	102
4.4.2.	Valorisation de la culture : bilinguïté biculturelle	103
5.	Approche transculturelle.....	104
5.1.	Construction d'un cadre culturellement pertinent : les apports de l'ethnopsychiatrie	104
5.2.	Le décentrage	105
5.3.	Quelle attitude de prévention pour les familles migrantes ?	105
5.3.1.	Recommandations du Rapport SOMMELET	105
5.3.2.	La représentation de l'enfant.....	107

5.3.3.	Ateliers Coup de pouce Langage : « mieux parler pour ensuite apprendre à lire ».....	108
5.4.	Quelle clinique orthophonique auprès des enfants de famille migrante ?.....	109
5.4.1.	De l'évaluation	109
5.4.2.	... à la prise en charge des difficultés.....	109
5.5.	Quelle pédagogie éducative pour les enfants de migrants ?.....	111
5.5.1.	Le mythe du handicap bilingue	111
5.5.2.	Valorisation des langues maternelles à l'école	116
➤	Les EL.C.O.	116
➤	Les résultats d'une éducation bilingue.....	116
➤	Le « conte bilingue » à l'école	117
	Conclusion	118
	Promotion pour le développement harmonieux plurilingue chez l'enfant de famille migrante en 4 points.....	118
PARTIE PRATIQUE.....		120
Chapitre I PRESENTATION DE LA DEMARCHE DE TRAVAIL		121
1.	Naissance du projet.....	121
1.1.	Un constat	121
1.2.	Prévention primaire : pour qui et comment ?.....	121
2.	Evaluation des besoins	122
2.1.	Rencontre avec les orthophonistes libérales du secteur	123
2.2.	Rencontre avec Mme la Directrice de l'école maternelle du secteur	125
2.3.	Rencontre des membres de l'association Femmes Relais	125
2.4.	Invitation de parents à une rencontre sur le thème : « Mon enfant grandit avec plusieurs langues. »	126
	Conclusion	128
3.	Présentation de l'action et de ses objectifs	128
3.1.	Le conte bilingue	128
➤	Qu'est-ce qu'un conte ?	129
➤	Qu'est-ce qu'un conte bilingue ?	130
➤	Pourquoi utiliser le conte bilingue dans le cadre d'une action de prévention pour le développement bilingue chez des enfants de famille migrante ?	130

➤ Quels sont les intérêts du conte bilingue pour le développement de l'enfant, notamment l'enfant de famille migrante?	131
Conclusion	133
3.2. Les limites du conte bilingue	133
➤ Du point de vue des parents	133
➤ Du point de vue de l'enfant.....	133
➤ Du point de vue du support.....	134
Conclusion	134
4. Déroulement de l'action.....	134
4.1. La population.....	135
4.2. Le choix des contes bilingues	135
➤ Contes bilingues turc-français	135
➤ Contes bilingues arabe-français	135
➤ Contes bilingues berbère-français.....	135
4.3. Membres de la famille et dynamique des langues	136
4.4. Lecture du conte.....	136
4.5. Elaboration d'une plaquette d'information	137
5. Evaluation de l'action de prévention	138
Conclusion : hypothèses de travail.....	139
Chapitre II RESUME DES SEANCES ET ANALYSE DES QUESTIONNAIRES	141
1. Résumé des séances.....	141
1.1. M., 5 ans	141
1.2. Sa., 4 ans.....	143
1.3. Is., 4 ans 7 mois	144
1.4. Se., 2 ans 3 mois	145
1.5. A., 2 ans 3 mois.....	146
1.6. I., 2 ans 7 mois	147
1.7. W., 2 ans 5 mois	149
Conclusion	150
2. Analyse des questionnaires.....	151
Discussion	153
Conclusion	155

BIBLIOGRAPHIE	157
ANNEXES.....	162
1. Plaquette version française	163
2. Plaquette version turque.....	165

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier DUDA Richard pour m'avoir fait l'honneur de présider mon jury.

Mes remerciements s'adressent ensuite à ANTHEUNIS Paulette pour m'avoir permis de travailler dans le champ de recherche de mon mémoire, pour m'avoir fait confiance mais aussi pour m'avoir guidé dans l'approfondissement de mes réflexions.

Je souhaite également remercier ERCOLANI-BERTRAND Françoise pour sa disponibilité et ses encouragements tout au long de mon travail.

Je remercie ensuite DERLON Brigitte pour le regard qu'elle a pu m'apporter concernant le sujet de ce mémoire.

Merci aussi à COLOMBO Marie-Christine pour m'avoir permis d'intervenir au sein du CMS de Toul Croix de Metz.

Un grand merci à MARCHAL Catherine pour son aide tout au long de cette année, les idées qu'elle m'a apportées, la confiance dont elle m'a témoignée et son enthousiasme face au projet de diffusion de la plaquette.

Merci à Cathy, Yurdagul et Serpil pour leur aide précieuse dans l'élaboration et la traduction de la plaquette.

Merci à BEILER Anne et à ses petits patients qui m'ont inspiré ce sujet.

Merci aux enfants et à leurs familles pour tout ce qu'ils m'ont appris et apporté.

Je remercie ma famille pour son soutien tout au long de mes études.

Un remerciement particulier à mes amis pour leur bonne humeur sans faille, et à la promotion 2007-2011 avec laquelle j'ai été heureuse de passer ces quatre années.

Enfin, merci à Clément qui a su croire en moi et en mon ambition professionnelle.

INTRODUCTION

Parmi les petits patients que les orthophonistes accueillent chaque jour, les enfants de familles venues « d'ailleurs » tiennent une place de plus en plus importante. Les professionnels font alors la rencontre d'enfants porteurs d'une expérience langagière d'un autre monde. bercés par la langue et la culture de leurs parents, les enfants de migrants devront néanmoins connaître et s'approprier celles du pays d'accueil. Pour certains, c'est seulement au moment de franchir la porte de l'école qu'ils y sont confrontés. Afin d'assurer les apprentissages et la scolarisation, les institutions françaises misent beaucoup sur le développement et la maîtrise de la langue de la société. Ces enfants pourraient alors devenir les détenteurs d'une double langue/culture. Or, rares sont ceux qui sont encouragés dans leur bilinguisme.

Les recherches actuelles montrent que les enfants, du fait de leur plasticité cérébrale, sont entièrement capables de développer plusieurs langues simultanément. Par ailleurs, être bilingue conférerait à l'individu concerné un certain nombre d'avantages cognitifs. Cependant, la crainte des confusions entre les langues et le « mythe du handicap bilingue » restent des valeurs encore fortement prégnantes en France. Dans beaucoup d'autres sociétés, le monolinguisme n'est pourtant pas la norme. La mondialisation, les individus en perpétuels mouvements, ne font qu'augmenter les contacts entre les langues. Aujourd'hui à travers le monde, être bilingue ou plurilingue n'est plus une exception.

Lorsqu'une langue est apprise en tant que langue seconde, le bilinguisme censé se développer par la suite ne va pas toujours de soi. Certains enfants, en effet, éprouvent des difficultés à « équilibrer » les langues en contact dans leur environnement. Ceci aux dépends du maintien de la langue maternelle et/ou du développement de la langue d'accueil. Plusieurs études ont d'ores et déjà confirmé l'importance du maintien et de l'enrichissement de la langue maternelle dans le développement d'un bilinguisme harmonieux. Cependant, par peur de l'échec scolaire ou parce que l'entourage leur a conseillé, bon nombre de familles, migrantes notamment, ont choisi d'abandonner la langue de leurs origines. Dans des cas moins extrêmes, certains parents ont peu conscience du rôle que peut jouer la langue (ou les langues) de la famille.

D'une part, le rôle si primordial des parents dans le développement du langage de leur enfant n'est plus pleinement assuré. D'autre part, les enfants de migrants, vulnérables psychologiquement au vu de l'histoire migratoire que porte en elle leur famille, se retrouvent face à un choix parfois impossible : la langue « du dedans » ou la langue « du dehors ».

Comment alors parvenir à rendre le bilinguisme de l'enfant de migrants le plus harmonieux possible et donc permettre un développement du langage et de la communication satisfaisant ? L'orthophoniste y a-t-il (elle) un rôle à jouer ? Si oui, lequel ? C'est à ces questions que nous tenterons de répondre tout au long de ce mémoire. Dans une première partie théorique, nous nous appuyerons sur des recherches issues de domaines scientifiques variés. Dans une deuxième partie pratique, nous détaillerons et analyserons l'expérimentation que nous avons menée auprès de familles migrantes dans le cadre d'une action de prévention.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre I LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION

1. Le langage

« Chaque enfant est un monde à lui seul et il a le droit en tant que tel à une attention spécifique et personnalisée. »

(BAILLEUL M.V., 1999)

Dans ce premier chapitre, nous tenterons d'abord de définir le langage quotidien de l'espèce humaine. Il existe plusieurs prises de position sur les fondements du langage. Elles peuvent diverger ou être en accord sur certains points. Ainsi, il est possible de considérer le langage selon sa place dans le règne du vivant, selon les règles communes à toutes les langues ou encore selon sa genèse. Ensuite, nous traiterons de l'acquisition et du développement normal de la communication et du langage ce qui nous amènera à nous questionner sur les déficits de ce développement qui peuvent parfois apparaître. Enfin, nous nous intéresserons à la prévention du développement déficitaire du langage et de la communication et à ses enjeux.

1.1. Terminologie

1.1.1. Un abus de langage ?

Si l'on souhaite traiter du langage en tant que moyen de communication interpersonnelle, il est important de prendre soin de le différencier d'autres types de langage comme le « langage animal ».

Celui-ci peut être fait de gestes comme par exemple le langage dansé des abeilles. Décrivant une danse en 8, ce langage renseigne à propos la distance de la prochaine fleur sur laquelle trouver de la nourriture. Dans d'autres cas, le langage animal est crié (ou chanté) chez certains insectes également dans le but d'avertir. Des oiseaux et des singes peuvent émettre des signaux vocaux grâce à un appareil comparable au larynx humain. Ces cris et ces chants ont

une fonction d'appel, d'alarme, de demande. Suite aux expériences menées auprès des chimpanzés, on a pu observer la capacité de certains d'entre eux à apprendre à utiliser des morceaux de plastique dans le but d'exprimer des demandes auprès de leurs éducateurs.

Ces formes de langage chez l'animal, qu'elles soient apparemment innées ou même acquises grâce aux apports de l'homme, ne peuvent égaler le langage humain. Car lui seul est créateur à l'infini et capable de s'adapter à toutes les situations de communication transcendant ainsi l'ici et le maintenant.

En 1967, le linguiste et neurologue E.H. LENNEBERG posait déjà l'hypothèse de la prédisposition biologique à l'acquisition du langage humain. Selon lui, la faculté d'apprendre et d'utiliser la langue ne dépend pas de l'intelligence de l'organisme ni du volume du cerveau, mais elle ne dépend que d'une chose: l'organisme en question doit être un organisme humain. Qu'est-ce alors que le langage ? Pourquoi la communication entre individus est-elle si particulière ?

1.1.2. De l'universel au spécifique

Au début du XXème siècle, DE SAUSSURE F., linguiste suisse, avance la théorie d'un langage articulé constitué d'une multitude de sons (les phonèmes) qui forment à leur tour des unités de sens (les morphèmes, appelés également « signes »). Renvoyant à un référent (l'objet ou le concept en question), et organisés entre eux selon des relations de sens, les signes sont par ailleurs mus d'une organisation syntaxique à l'intérieur des phrases. Comme l'affirme DE BOYSSON-BARDIES B., « toutes les langues ont **en commun** des principes fondamentaux » (DE BOYSSON-BARDIES B., 1996, p.13) et ce sont, entre autres, ces universaux que l'on vient de décrire.

Ce qui permet ensuite de distinguer les langues, ce sont les éléments qui leurs sont **spécifiques**. Prenons les exemples du nombre de phonèmes dans une langue ou encore l'ordre correct des mots. Il existe en tout 37 phonèmes en français (19 sont vocaliques : [a], [ã], [e], [c], [o], etc., 3 sont semi-vocaliques : [j], [w], [y] et les 18 autres sont consonantiques : [p], [t], [k], etc.). L'anglais en possède 49. Dans cette langue, l'adjectif précède traditionnellement le nom auquel il se rapporte. En français, les mots dans une phrase suivent plus souvent l'ordre Sujet-Verbe-Objet (SVO) et ne peuvent pas être rangés dans l'ordre SOV. Ceci est en revanche correct dans la langue birmane. L'individu a donc à sa disposition un système de

signes qui lui permet de former des énoncés à l'infini. Ces signes sont pour la plupart « arbitraires » : rien de ce qui fait l'objet [voiture] ne le prédisposait à être nommé /vwatyr/. Aucun lien justifié ne peut être fait entre le signe et l'objet ou le concept auquel il réfère.

Ainsi, SANDER PEIRCE C., un des pères de la sémiologie moderne avec DE SAUSSURE F., insiste sur la nature symbolique du langage humain. En effet, lorsque nous parlons et **quelle que soit la langue utilisée**, nous avons recours à des symboles qui renvoient à des objets, ceci à travers des conventions d'ordre culturel. Au contraire, les « signes » utilisés par les chimpanzés dans les expériences scientifiques ne sont que des indices ou des icônes utilisés pour désigner les choses qui apparaissent dans l'environnement de l'animal. Parler, en langage humain, c'est donc manipuler des symboles qui entretiennent entre eux des relations logiques.

Le langage est bien pour l'homme une aptitude, une disposition naturelle à exprimer ses pensées, ses connaissances sur le monde, qui se développe au fil des ans. Il s'agit d'une réalisation momentanée, d'un acte individuel formulé à partir de « règles » définies par la langue du locuteur en question. DE BOYSSON-BARDIES B. insiste en disant qu'il s'agit d'une « faculté propre à l'homme d'avoir un langage fondé sur une combinatoire de signes arbitraires. » (DE BOYSSON-BARDIES B., 1996, p. 14)

Chaque langue possède en effet un système de signes et une organisation qui lui sont propres. Par extension, le langage est donc « une aptitude à parler une langue. »¹

Notons que le langage n'est pas exclusivement oral, c'est-à-dire que notre voix n'est pas le seul outil à notre disposition. En effet, la complexité du langage oral humain vaut également pour le langage gestué appelé « langage des signes ». Comme son nom l'indique, il articule des signes composés d'unités plus petites appelées chérèmes. Ces signes sont, là encore, reliés par une syntaxe propre à ce langage. Enfin dans certaines sociétés, l'homme peut aussi avoir recours au langage écrit, cette « trace » de l'oral dont nous reparlerons plus bas. Le langage est une forme de communication utilisée par l'être humain ; c'est-à-dire qu'elle permet l'échange d'informations entre individus. Par ailleurs, faite de gestes, de mimiques, de

¹ JISA H., mars 2003, « L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme »

postures et d'expressions, la communication non-verbale est fortement liée au langage oral et à son apprentissage.

Comme l'ont postulé plusieurs linguistiques innéistes à l'instar du linguiste et philosophe américain CHOMSKY N., l'homme est génétiquement équipé pour avoir recours au langage. Mais qu'en est-il alors du petit de l'homme ? *Quand, comment s'installe et se développe la langue maternelle chez l'enfant?*

1.2. Acquisition et développement du langage : du LAD au LASS

Tous les êtres humains auraient dès la naissance cette faculté à développer un langage. Pour CHOMSKY N., nous sommes prédisposés à apprendre les règles si complexes de la langue de notre environnement. Ces règles sont les **universaux du langage** dont quelques uns ont été décrits plus haut et que le linguiste nomme « grammaire universelle » (CHOMSKY N., 1968). Cependant, il ne fait qu'en supposer l'existence puisqu'aucune étude scientifique n'a, à ce jour, prouvé l'existence de cette « structure » dans le cerveau humain. Cette mystérieuse « boîte noire », le LAD (Language Acquisition Device traduit par « système d'acquisition du langage »), est constituée des règles linguistiques de la langue courante de la communauté.

PIAGET J. s'est opposé aux concepts de l'innéisme. Selon le point de vue constructiviste, l'apparition et le développement du langage ne peuvent avoir lieu que si **l'individu est équipé cognitivement** : les structures logiques et la pensée symbolique sont les pré-requis nécessaires. Il considère ainsi le langage comme un mode d'expression de la pensée symbolique au même titre que le jeu par exemple.

Depuis, les recherches en neurobiologie et les techniques d'imagerie cérébrale aidant, l'on connaît désormais beaucoup mieux le rôle des zones cérébrales impliquées dans le traitement du langage comme l'aire de Broca et l'aire de Wernicke. Dans les années 1980, **l'approche connexionniste** a avancé l'hypothèse de réseaux de neurones impliqués dans les phénomènes mentaux et comportementaux.

Si ce « don » de parole existe comme le décrit de BOYSSON-BARDIES B. dans son ouvrage, s'il dépend uniquement du fait de la nature humaine de l'organisme comme l'a affirmé E.H.

LENNEBERG, nous allons voir que l'interaction d'un certain nombre de facteurs internes et externes à l'être humain sont plus que nécessaires au bon développement du langage.

1.2.1. Facteurs de développement du langage

Dans l'histoire de l'humanité, si l'on se réfère à la **vision chomskyenne** de l'acquisition du langage, tout semblerait s'être passé comme si le cerveau de l'Homo sapiens sapiens avait subi une modification génétique permettant l'apparition du langage et créant ainsi une « version améliorée » de ses prédécesseurs. On peut adopter, comme le linguiste PINKER S., un tout autre point de vue défendant la **théorie évolutionniste**. Au départ simple protolangage fait de signes vocaux et gestuels, le langage est devenu un outil cognitif de plus en plus puissant qui, du fait de la sélection naturelle, est venu s'inscrire génétiquement dans nos circuits cérébraux. L'apparition de la syntaxe permettant d'échanger des informations plus claires qu'un simple « étiquetage » des objets et des actions, est ce qui aurait rendu le langage plus riche. Mais comme nous l'avons vu plus haut, c'est surtout **la nature symbolique** qui fait du langage humain sa particularité. Ainsi, DEACON T., chercheur sur les origines du langage, veut aller plus loin que l'évolution du langage en termes de fonctions grammaticales innées et insiste sur la coévolution entre le cerveau et le langage. S'il existe des **structures langagières universelles**, c'est du fait de certaines tendances naturelles découlant des capacités mentales de l'être humain. Par ailleurs, c'est parce que l'être humain s'est de plus en plus socialisé, que les hommes et femmes ont dû coopérer, qu'ils ont eu besoin d'un langage de plus en plus complexe rendant possibles les abstractions véhiculées de manière symbolique.

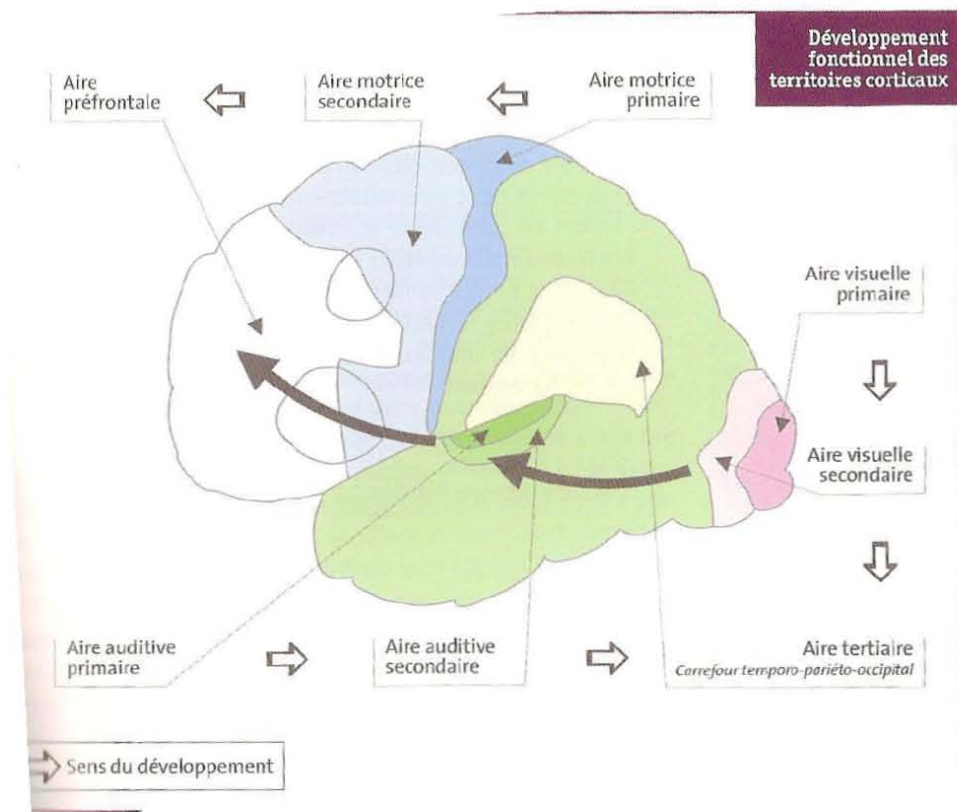
Facteurs internes et facteurs externes à l'individu

Même si la tendance actuelle des neurologues est à la considération de l'aptitude langagière de l'homme en tant que « module » bien identifié de son cerveau (JOURNET N., 2010, p. 125), on ne peut l'isoler de l'ensemble de **la maturation cérébrale** après la naissance ni du **développement des capacités motrices, caractéristiques physiques, cognitives** ou encore du **développement psychoaffectif** de l'individu. Le domaine que nous allons désormais étudier concerne la **phase pré-linguistique** du langage par laquelle passent tous les enfants avant leurs premières productions de mots. Elle dure en moyenne jusqu'à l'âge de 12-18 mois. (DELAHAIE M. 2004, p. 16)

➤ Un cerveau mature

Les études, basées sur les données du cerveau adulte, restent approximatives mais on peut tout de même avancer que « le babillage » ne débiterait que lorsque les **voies thalamo-corticales (auditives) et cortico-bulbaires (motrices)** seraient myélinisées, c'est-à-dire au deuxième semestre de la vie. On entend par babillage la faculté qu'a le nouveau-né à jouer avec sa voix en contrôlant différents paramètres (hauteur, intensité, caractéristiques vocaliques ou consonantiques, etc.) Le contrôle de ses propres productions devient compliqué voire impossible s'il n'existe pas ce « feed-back » auditif que possède les personnes entendant. D'ailleurs, les enfants sourds ne bénéficiant que d'une perception des sensations kinesthésiques lors de leurs productions vocales vont, petit à petit, abandonner ce type de babillage.

Par ailleurs, le langage proprement dit ne se développe que lorsque le cortex associatif tertiaire temporo-pariétal et préfrontal et les structures qui sous-tendent l'attention et la mémoire de travail sont devenus fonctionnels. Comme nous le préciserons plus bas, le langage (oral comme écrit) est composé de deux versants : la perception et la production. Ainsi, le cerveau réceptionne les informations sonores du langage (et les informations visuelles du langage écrit) au niveau d'**aires cérébrales dites « primaires »** puis leur perception (prise de conscience de la sensation et de ses caractéristiques) s'opère au niveau d'**aires cérébrales « secondaires »**. La compréhension du langage s'effectue au niveau d'**aires cérébrales « tertiaires »**. Elle nécessite l'intervention des capacités de mémoire et d'attention qui permettent l'intégration de nouveaux apprentissages.



1. Développement fonctionnel des territoires corticaux, CHEVRIE-MULLER, NARBONA J., 1999, p. 13-17

Les relations entre le langage et les structures cérébrales sont indéniables, elles font l'objet de cette discipline appelée neuropsycholinguistique.

➤ Un appareil phonatoire adéquat

Le développement du langage est également en lien avec la physiologie de l'appareil phonatoire. Par ce terme, on désigne l'ensemble des organes sollicités pour l'émission des sons de la parole. Lors de la phonation, un peu à la manière d'un instrument à vent, l'air qui sort des poumons fait vibrer les cordes vocales situées dans la cavité du larynx. Puis les organes mobiles (langue, lèvres, voile du palais, ...) et les résonateurs (cavité buccale, fosses nasales, ...) interviennent pour modifier le son.

Or, on sait qu'au cours des six premiers mois de la vie, surviennent des changements de taille et de situation des différents éléments cet appareil phonatoire. La configuration du tractus vocal ressemble plutôt à une pente douce alors que chez l'adulte il forme un angle droit. Par ailleurs le larynx, plus haut chez l'enfant va subir une « descente » progressive jusqu'à se rapprocher d'une conformation adulte à l'âge de deux ans.

Ainsi l'espace pharyngé (résonateur important) est réduit chez le petit enfant dont la cavité buccale, plus courte, est presque entièrement occupée par la langue. Nous pouvons donc dire qu'**avant deux ans, le système articulaire n'est pas encore mûr**. Ainsi à cet âge, les enfants ne sont pas en mesure de produire des sons diconsonantiques comme /gr/, /fl/ ou /pr/. Pour produire les sons d'un mot, l'individu doit pouvoir gérer des instructions neuromusculaires complexes.

➤ **Une perception visuelle et auditive adaptées**

A l'origine du langage est la **perception**. Perception auditive des sons dont ceux de la parole, perception visuelle des objets auxquels il faudra donner un nom, perception des mouvements du corps qui seront interprétés, perception des signes écrits qui accompagneront l'être humain toute sa vie.

DE BOYSSON-BARDIES B., nous rapporte des études qui ont enregistré l'activité motrice et cardiaque du fœtus pour démontrer la capacité à discriminer in-utero la voix de la mère parmi d'autres ainsi que les variations d'intensité et de prosodie. En effet, le système auditif du fœtus est normalement fonctionnel et se rapproche de celui des adultes vers la trente-cinquième semaine de gestation. De plus, in-utero, la prosodie mais aussi l'intensité et la constitution des phonèmes est assez fidèle à ce que l'on peut percevoir ex-utero. L'auteur conclue en affirmant qu'il existe alors une « **familiarisation avec la langue maternelle [...] dans les derniers mois de la vie prénatale** ». Ainsi, le bébé est préparé aux caractéristiques des sons de la parole mais aussi aux caractéristiques prosodiques de la langue parlée dans son environnement. « Un modelage des voies sensorielles » et un « calibrage perceptif » ont alors bien lieu avant que le bébé ne vienne au monde.

La parole que nous percevons est un flux continu de sons. Aucun individu dans aucune langue ne parle à la manière d'un robot en découpant les sons ou segments de phrases. Pourtant, tout petit déjà, le nourrisson est capable de « discriminer les sons qui forment l'ossature des langues parlées autour de lui ». Plusieurs expériences, par le biais de la méthode de succion non nutritive, révèlent cela. Il s'agit de mesurer le taux de succion d'un enfant à qui l'on présente différents stimuli. C'est ainsi que l'on a pu remarquer que les nourrissons de

quelques jours de vie savaient **discriminer certaines caractéristiques des sons de la langue** (comme le mode d'articulation : par exemple, le son /p/ est occlusif alors que le son /f/ est fricatif). Les bébés de 4 mois sont capables de distinguer /ba/ de /pa/. En effet, lors du changement de stimulus auquel l'enfant a été soumis pendant une période d'habituation, on remarque que le taux de succion augmente. Le bébé est donc capable de discriminer des segments mais il est aussi **attentif à la prosodie de la langue** : il réagit vivement à la **présentation d'une autre langue que sa langue maternelle**. Ainsi, le système perceptif du nourrisson est « préparé pour traiter les sons du langage ». (DE BOYSSON-BARDIES B., 1996)

➤ **Des capacités cognitives développées**

Chaque langue découpe le monde en objets, actions, événements, qu'elle nomme et catégorise. Selon DE BOYSSON-BARDIES B., ces « partitions du monde ne sont pas arbitraires » et l'individu les déduit de ses perceptions. Avant de pouvoir mettre des sons, un nom sur les objets, le nourrisson doit être capable de se représenter l'objet en tant que tel. L'auteur rapporte que dès 3 mois $\frac{1}{2}$, le nourrisson commence à se construire des connaissances sur les propriétés physiques des objets (caractère de solidité, de gravité, animé ou inanimé, déplacements) et sur la géométrie dans l'espace. C'est encore une fois en observant les réactions de bébés face à des stimuli, cette fois-ci visuels, que les chercheurs ont été amenés à cette conclusion. Ainsi, des déductions sur le mode visuel sont faites et bien souvent, les premiers mots qui apparaîtront seront « attribués à des représentations préexistantes d'objets, d'actions, ou d'événements ».

Les bébés sont compétents : ils sont attentifs, ils regardent, écoutent, mémorisent. Ceci leur permet de faire des catégorisations sur le monde avant même de le parler. L'équipement cognitif de l'enfant participe donc au bon développement du langage. Un bébé qui grandit, ce sont des constructions et des remaniements constants au niveau cérébral, physique mais aussi cognitif. Ainsi, le petit de l'homme sera facilité dans ses apprentissages. Il nous reste encore à parler d'une aide précieuse : l'adulte.

Nous allons voir dans quelles mesures l'adulte permet à l'enfant observateur, auditeur mais aussi partenaire de l'interaction, d'extraire des modèles et des régularités de la langue à laquelle il est exposé.

➤ **Des compétences-socles mises en place grâce, entre autres, à l'intervention de l'adulte**

Soulignons que si le bébé est capable d'intuitions sur le monde, il a par ailleurs besoin que l'on vienne les confirmer, les enrichir. Ainsi, il est important de tenir compte des influences d'ordre social, de l'éducation pour expliquer le développement du langage chez l'enfant. C'est grâce aux **expériences de l'enfant avec une langue particulière** mais également grâce aux **interactions avec l'adulte** que le langage est assuré de pouvoir se développer. Nous connaissons ces tristes exemples d'enfants sauvages chez qui aucun langage élaboré n'a pu émerger et nous savons par ailleurs que certains troubles durables d'acquisition du langage naissent de conditions psychologiques ou sociales déficientes. Ainsi, certaines souffrances psychologiques entraînent parfois des mutismes passagers. Au contraire, un **environnement stimulant** confère à l'enfant un **développement affectif favorable** à la mise en place du langage.

Pour ABDELILAH-BAUER B., linguiste diplômée en psychologie sociale, le langage (hors cas pathologiques comme l'autisme) naît d'une **nécessité de communiquer** des besoins puis plus tard de faire part de ses idées et ses émotions. D'ailleurs, à partir de 7-8 mois de vie, DE BOYSSON-BARDIES B. note que les mères parlent plus du monde extérieur et s'intéressent plus à l'activité de l'enfant alors qu'auparavant leur discours était plutôt centré sur les sensations internes de l'enfant.

L'appétence à la communication existe donc si l'individu bénéficie de relations interpersonnelles dans lesquelles l'enfant est reconnu comme un **interlocuteur à part entière**. Ainsi, l'appropriation du langage lui est facilitée par les apports de l'adulte et la qualité de cet **input**. Il existe différentes stratégies maternelles (bien souvent inconscientes) pour permettre à l'enfant d'entrer dans le langage.

A travers le **motherese**, ce « parler bébé » caractéristique dans lequel les mères exagèrent l'intonation et la prosodie, simplifient les phrases, le bébé bénéficie d'une aide pour extraire un mot nouveau dans une phrase. Quand elle s'adresse à son enfant, la mère (ou son substitut) peut utiliser la stratégie prosodique qui consiste à mettre de l'emphase sur le mot en question, ou bien elle a recours à la stratégie syntaxique. Cette dernière stratégie permet, elle aussi, l'extraction du nouveau mot ainsi placé en fin de phrase. DE BOYSSON-BARDIES B. relève aussi cette particularité chez des mères dont la grammaire de la langue ne permet pourtant pas une telle configuration de phrase. En turc par exemple, placer un nom à la fin n'est pas correct.

Les interactions enfant-adulte sont de véritables échanges au cours desquels le petit d'homme découvre la **communication sociale**. A **tour de rôle**, parent et enfant imitent les gestes et les productions vocales de l'autre. L'enfant est renforcé, soutenu, encouragé dans ses productions que l'adulte interprète comme porteuses d'intention. Ensemble, par l'initiative de l'un ou de l'autre, ils vont **porter conjointement leur attention** sur un objet de leur environnement et l'adulte va proposer d'y mettre un nom. On verra souvent l'enfant **pointer du doigt** ou utiliser des gestes pour diriger l'attention de l'adulte. C'est notamment grâce à cet « étiquetage » permis par l'attention conjointe des deux partenaires que l'enfant va pouvoir construire son **premier vocabulaire**. TOMASELLO M. regroupe toutes ces capacités sous la fonction « lecture de l'intention » (*intention reading*).

Enfant et adulte sont alors **partenaires d'un échange** dans lequel l'enfant « forme sa conscience. » L'adulte « taille à sa mesure » des « outils (signes, parole) » [...] « au sein de structures dans lesquelles les deux partenaires sont indispensables » (CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J., 2007).

TOMASELLO M. parle d'une « capacité cognitive générale » de l'enfant dans sa première année. Elle permettrait à la fois le « support des échanges », de « créer des relations avec le monde des objets et des événements et de réaliser des transactions avec l'adulte pour s'approprier progressivement les systèmes symboliques et outils nécessaires pour **penser, vivre en société, se construire une conscience.** » (TOMASELLO M., 2003)

➤ Un bon équilibre psycho-socio-affectif

Dès la naissance, un bébé est capable d'exprimer ses besoins par des cris ou des pleurs. Ces manifestations sont interprétées par l'adulte qui s'occupe de lui. Ainsi, l'enfant mesure les effets de son comportement auprès d'autrui, il sait communiquer des intentions. C'est le début de **l'élan à l'interaction** : petit à petit l'enfant initie des demandes de plus en plus précises auprès de l'adulte. Nous avons vu l'importance des stimulations sensorielles et sociales pour le bon développement du langage. Précisons qu'à elles seules elles ne peuvent toujours assurer le bon développement de l'enfant, la variable « affection » est à prendre en compte.

En effet comme le souligne DELAHAIE M., une **carence affective** « a pour conséquence le défaut de participation de l'enfant à un système affectif de communication, condition déterminante de son développement ». (DELAHAIE M., 2004, p. 47) Pour communiquer, l'enfant a besoin d'être reconnu comme interlocuteur à travers les regards que lui offre sa mère (ou son substitut) lors des premières interactions. Communiquer va bien au-delà de l'échange d'informations, c'est aussi être capable d'échanger des idées, des émotions, des affects, c'est-à-dire être capable de les exprimer mais également savoir les interpréter, leur donner sens.

Conclusion

Nous comprenons alors mieux en quoi consiste cette « prédisposition génétique » au langage et quelles sont ses conditions de réalisation. Pour CHOMSKY N., l'enfant est programmé pour apprendre sa langue. Mais pour cela, encore faut-il qu'il soit « équipé » physiquement et cognitivement de façon à pouvoir intégrer correctement les informations de son environnement. Ainsi comme le précise DELAHAIE M., « l'évolution du langage chez l'enfant est la résultante des interactions entre des capacités innées et l'influence de l'environnement. » (DELAHAIE M., 2004, p. 43) Nous avons vu que le cerveau de l'enfant se « sculptait » sous l'influence de l'expérience interne et externe. Le bébé engrange ainsi des connaissances sur le monde qu'il va avoir envie de communiquer.

Dans toutes les sociétés, même si les façons de s'adresser à l'enfant sont parfois différentes selon les cultures et les familles comme nous le verrons plus tard, **c'est l'environnement humain qui est indispensable à l'acquisition et au développement du langage**

(CHEVRIE-MULLER C., NARBONA, 2007 J.). Ainsi apparaît la notion de soutien à l'acquisition du langage défendue par le psychologue BRUNER. J. L'auteur ne nie pas l'existence du LAD de CHOMSKY N. mais suppose qu'il faut aussi un LASS (Language Acquisition Support System) ou « Dispositif de soutien à l'acquisition de langage ». Par ce terme, il désigne l'entourage immédiat de l'enfant et surtout la mère qui développent des **conduites d'étayage pour soutenir et stimuler les comportements de l'enfant**. C'est l'interactionnisme social soutenu par VYGOTSKY L. et BRUNER J. Enfant et adulte sont deux partenaires actifs dans leurs interactions, ils s'approprient un mode spécial de communication verbale et ce, de manière générale **à travers les sociétés**. Chacun a un rôle important à jouer dans le développement du langage.

1.3. Du premier mot à la première phrase

Nous venons de passer en revue les conditions d'accès au langage oral. Il convient désormais de décrire plus précisément la structure complexe de ce système. Pour ce faire, nous allons relever les différentes étapes par lesquelles passe l'enfant au cours des premières années du développement langagier. Définissons tout d'abord les différentes **fonctions** que recouvre le langage.

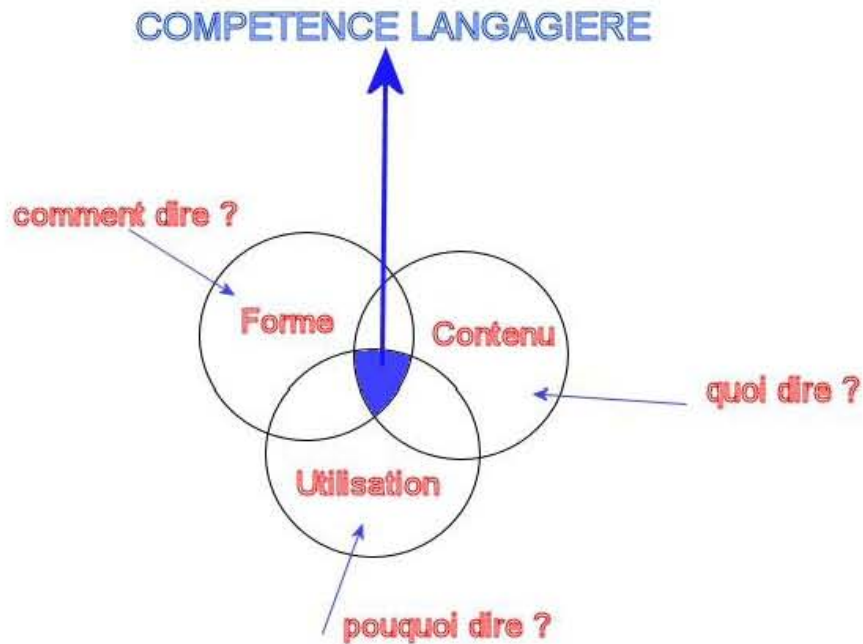
1.3.1. La compétence langagière ou le modèle tridimensionnel de BLOOM et LAHEY

Nous l'avons vu, au fil de ses interactions avec l'adulte, l'enfant apprend à nommer. Mais la fonction du langage ne s'arrête pas là : l'individu devra être capable d'exprimer des idées comme ses connaissances sur les objets, les événements et les relations qu'ils entretiennent. Par ailleurs, il devra également être capable d'exprimer ses sentiments, besoins et désirs. Ces aspects du langage forment ce que l'on appelle le « **contenu** », ou en d'autres termes le « **quoi dire ?** ».

Nous savons aussi que le langage est un « code ». L'individu s'exprime à l'aide de moyens verbaux : parole, mots, phonèmes, syllabes, syntaxe et non verbaux (postures, gestes, mimiques, intonations. Il s'agit ici de la « **forme** » ou du « **comment dire ?** »

La dernière compétence à acquérir pour maîtriser le langage est savoir communiquer dans un but précis. Le locuteur va apprendre à nommer, obtenir des informations, influencer, convaincre. Pour ce faire il devra être capable de s'adapter au contexte et à son interlocuteur selon une régie de l'échange bien rôdée. Nous venons de décrire ce qui est appelé « **utilisation** » du langage : « **dans quel but dire ?** »

Tous ces actes de communication que l'enfant va s'approprier au cours de son développement sont des **savoirs langagiers** acquis une fois pour toute sa vie (ABDELILAH-BAUER B., 2008). Ils relèvent du langage en général, leur développement est donc le même pour tous les enfants, **quelle que soit la langue ou les langues de leur environnement**. Il faut les différencier des **savoirs linguistiques** qui concernent la manière d'exprimer les actes de communication dans une langue donnée. Ils sont « liés aux particularités de chaque langue et à la spécificité de leur maniement socioculturel. » (DEPREZ C., 1999, p. 110)



2. Modèle tridimensionnel d'après BLOOM L. et LAHEY M., 1988 (COQUET F., 2004, p. 17)

1.3.2. Perception et production

Deux conditions sont nécessaires à la maîtrise de la parole : sa perception/compréhension et sa production. Elles représentent les deux versants du langage oral. Chaque niveau d'organisation du langage est concerné à la fois par l'aspect perception et par l'aspect production du langage. Ainsi, RONDAL J.-A. décline les sous-systèmes langagiers selon une approche **modulaire**. Nous allons donc étudier comment évoluent les deux versants du langage chez l'enfant selon différents niveaux : **phonologique, lexical, morphosyntaxique, pragmatique et discursif**.

	PERCEPTIONS (auditive et visuelle) / COMPREHENSION	PRODUCTION / EXPRESSION / COMMUNICATION
Avant la naissance	<ul style="list-style-type: none"> - Réactions à la voix - Distinctions de changements acoustiques - Réactions préférentielles à la voix de la mère 	
Durant les 2 premiers mois	<ul style="list-style-type: none"> - Discrimination catégorielle des contrastes de la parole - Discrimination et préférence pour la voix de la mère et pour la langue maternelle - Sensibilité à des indices prosodiques et rythmiques - Attention aux bruits environnants - Mise en place du regard et poursuite visuelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Productions vocales contraintes par la physiologie de son conduit vocal et par ses états physiologiques : cris, pleurs, sons végétatifs et réactionnels de malaise et de confort - Parfois imitation précoce à <u>2 mois</u> (quand l'adulte reproduit devant lui un son que le bébé vient d'émettre) - Module ses pleurs en fonction des besoins qu'il veut communiquer
Entre 2 et 5 mois	<ul style="list-style-type: none"> - Capacités à catégoriser les sons en dépit de variations d'intonation - Reconnaissance d'une syllabe dans des énoncés différents - Capacité de détecter des changements dans les schémas d'intonation - Suit des yeux un objet ou une personne qui se déplace devant lui. - Acuité visuelle : 1/10ème et augmente de 1/10ème tous les 3 mois - Poursuite visuelle (objet déplacé à 180°) - Appréhension du sens de ce qui se passe au cours des situations routinières (le bain, la promenade, la tétée) 	<ul style="list-style-type: none"> - Premiers rires et petits cris de joie - Ne vocalise qu'en position couchée - Vocalisations avec fermeture et ouverture de la bouche - Syllabes archaïques formées de sons vocaliques et quasi-consonantiques plutôt gutturaux - <u>3 mois</u> : imitation de la mélodie ou du son émis par l'adulte quand ils appartiennent au répertoire de l'enfant - Réactions face aux intonations, mimiques et à l'intensité de la voix <p><i>L'enfant suscite la communication</i></p>

		<p><i>par ses rires, ses pleurs et ses sourires. On peut observer un tour de rôle dans les vocalisations au cours des nombreuses interactions avec sa mère.</i></p> <p><i>Il développe ses capacités de demande non-verbales (tonus, motricité), d'élan à l'interaction (demande de communication avec autrui)</i></p>
--	--	--

De 5 à 7 mois	<ul style="list-style-type: none"> - Préférence pour le motherese - Catégorisation des voyelles selon la langue maternelle - Détection des indices prosodiques des propositions dans différentes langues - Possibilité d'établir des correspondances entre des voyelles et des mouvements de la bouche - Il se retourne vers un bruit produit hors de sa vue. - Regarde attentivement la personne qui lui parle - Il reconnaît les objets et les personnes à distance et les suit du regard. Il peut fixer un petit objet. - Il sait anticiper des activités routinières. - Commence à réagir au « non » - Il reconnaît son prénom. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>5 mois</u> : vocalisations maîtrisées, début du contrôle de la phonation = babillage rudimentaire - Caractéristiques prosodiques (mélodie et rythme se mettent en place) - Jeux de variations et d'imitation d'intonations - Capacité de répondre à la voix humaine en regardant le visage de celui qui lui parle - <u>7 mois</u> : début du babillage canonique = productions répétitives (redupliqué [mamama] ou différencié [pataka] avec alternance rythmique de consonnes et de voyelles) - Syllabes consonne-voyelle bien formées = protosyllabes - Début d'épisodes d'attention conjointe - Nouvelles capacités de demandes non-verbales <p><i>Sa relation préférentielle est avec l'adulte.</i></p> <p><i>Il regarde dans la direction du regard de sa mère et développe une attention conjointe.</i></p>
De 8 à 10	- Détection de frontières	Emergence de l'espace

mois	<p>syntagmatiques (= entre les mots et groupes de mots)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préférences pour des formes de mots respectant l'accentuation (stress) et les contraintes phonotactiques de la langue de l'environnement capacité à reconnaître des mots dans des phrases après entraînement sur ces mots - Début de la compréhension des mots en contexte 	<p>vocalique à 10 mois = étape clé du développement prélinguistique : production de voyelles tendant vers celles de la langue maternelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Babillage canonique enrichi par des séquences variées de syllabes - Contours d'intonation influencés par la langue maternelle - Le babillage des enfants de différents environnements linguistiques peut être discriminé - Capacité de tour de rôle et d'échange - Commence à utiliser des gestes symboliques, fait « non » de la tête
De 10 à 12 mois	<ul style="list-style-type: none"> - Détection des frontières de mots - Réorganisation des catégories perceptives selon la structure phonologique de la langue maternelle - Reconnaissance des mots connus hors du contexte - Il reconnaît les images d'objets dans un livre et se reconnaît dans le miroir. - Ses capacités de poursuite visuelle sont définitivement développées. Son acuité visuelle est de 4/10. - Compréhension d'une trentaine de mots en contexte, de phrases simples et les expressions simples - Apprentissage de mots par association à des référents 	<ul style="list-style-type: none"> - Sélection d'un répertoire de consonnes et d'un répertoire de syllabes adaptés à la langue maternelle - Babillage varié et séquences longues et intonées, « comme si l'enfant racontait » - Capacité à utiliser le pointage, à reconnaître la mimique des autres - Commence à mimer des actions sur les objets par imitation - Il communique avec 80% de gestes.
De 12 à 15 mois	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension de petites phrases simples 	<ul style="list-style-type: none"> - Apparition du répertoire consonantique (à considérer selon la communauté)

		<p>linguistique), en français : « f », « v », « l »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apparition des premiers mots (= productions stables en relation avec des situations) - Babillage mixte = commencent à produire des mots à l'intérieur de babillage
De 15 à 18 mois	<ul style="list-style-type: none"> - Il reconnaît les bruits familiers - Comprend 100 à 150 mots (principalement des noms) 	<ul style="list-style-type: none"> - Il utilise 7 à 20 mots de vocabulaire en simplifiant leur forme. - Premières holophrases (= « mot-phrase ») ou juxtapositions de deux mots - Echanges conversationnels de plus en plus riches avec l'enfant - Répond à des consignes verbales, à des phrases courtes
De 18 à 24 mois	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension de plus de 200 mots - La poursuite oculaire est développée. Son acuité visuelle est de 6/24. 	<ul style="list-style-type: none"> - Répétitions, imitations de mots - Production de +/- 50 mots - Production de plus en plus de verbes - Production de petites phrases agrammaticales de 2 ou 3 mots - Capacité à utiliser la mimique - Obéit à des petites consignes - Répond « non » - Désigne sur une image
De 2 à 3 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Accroissement rapide du vocabulaire compris (200 mots et plus vers deux ans et de 500 à 900 mots vers 3 ans) - Comprend les termes liés au temps et à l'espace - Comprend des phrases relativement complexes sans que la phase de production ne soit beaucoup plus avancée 	<ul style="list-style-type: none"> - Accroissement rapide du lexique (50-75 mots vers 2 ans, puis 300 mots et plus vers 3 ans, de 4 à 10 nouveaux mots par jour) - Fait des phrases de 3 ou 4 mots avec verbes et adjectifs - Commence à utiliser des articles, prépositions exprimant la possession, des adverbes

	<ul style="list-style-type: none"> - Il reconnaît une personne, un objet sur une photographie et associe deux objets identiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du « moi » et du « je », il parle de lui en disant son prénom - Il formule des demandes explicites - Il se place dans une relation triangulaire (père-mère-enfant). <p><i>L'enfant s'adresse plus volontiers aux adultes qu'aux enfants. Il joue en parallèle avec d'autres enfants. Il a conscience de son droit au tour de parole et exige d'être entendu. Il peut corriger des échecs de communication. Il formule des demandes indirectes et utilise des formules de politesse. Il parle « d'ici et maintenant.</i></p>
Dès trois ans	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation rapide du vocabulaire compris (1500 à 2000 mots vers 3 ans 6 mois et +/- 25000 mots vers 4 ans) - Compréhension de « où ? », « devant », « derrière », « pourquoi ? », « hier », « ce soir » - Obéit à un grand nombre de consignes complexes 	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation rapide du vocabulaire (250 à 450 mots prononcés vers trois ans, 1000 à 1500 mots vers trois ans 6 mois, plus de 1500 à quatre ans) - Utilisation des pronoms personnels, des temps - Phrases avec 6 mots et plus - Phrases construites selon l'ordre canonique sujet-verbe-complément - Commence à utiliser les prépositions spatiales - Raconte ce qu'il fait - Décrit une image, comprend et désigne sur une image ce qu'on lui décrit grâce à une phrase complexe <p><i>C'est une période d'explosion lexicale et sémantique. Participation aux conversations, adaptations aux contextes et à l'interlocuteur.</i></p>

3. Etapes du développement du langage et de la communication de l'enfant, tableau réalisé d'après DE BOYSSON-BARDIES B., 1996 ; ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F., ROY S., 2003 ; CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J., 2007, et site internet infolangage.org (Fédération Nationale des Orthophonistes, avril 2011, « Développement du langage »)

1.3.3. La reconnaissance des mots

La première remarque que l'on peut faire à l'issue de la lecture de ce tableau est qu'il existe, chez chaque enfant, un décalage entre l'évolution de la compréhension et celle de la production. On voit par exemple qu'à l'âge de deux ans l'enfant produit 50 à 75 mots alors qu'il peut en comprendre plus de 200. Il est évident que l'enfant comprend plus de mots qu'il n'en produit.

Cela est à relier au fait que, bien avant la phase linguistique de production de mots et de phrases, le bébé apprend à reconnaître les mots parmi le flot de parole qu'il perçoit. Cette faculté fait suite à la **discrimination des phonèmes de la langue qui commence dès le deuxième mois de vie.**

Pour ce faire, le petit enfant vers l'âge de 11 mois a recours à trois « stratégies » différentes concernant tour à tour une caractéristique du langage oral en particulier. Ce sont les **contraintes phonotactiques**, les régularités distributionnelles et la prosodie de la parole.

DELAHAIE M. explique que le nourrisson est capable de cerner les frontières d'un mot car il a repéré qu'il existait dans sa langue des contraintes phonotactiques. Pour les illustrer il donne l'exemple du français, langue qui n'accepte pas en début ni milieu ou fin de mot la séquence de phonèmes /r/ t/ /p/. Le petit enfant repère alors deux mots qu'il entend « carte perdue ».

Si l'enfant entend très souvent une suite de phonèmes comme dans le mot « py-ja-ma » par exemple, il aura tendance à la considérer un « mot » porteur de sens. Ces régularités sont appelées **régularités distributionnelles.**

Enfin, la **prosodie de la parole** permet à l'enfant de cerner les contours des mots. En effet, rythme et intonation varient au cours de la parole, se forment alors des « groupements prosodiques ».

1.3.4. A chaque bébé son style

➤ De production

Chaque enfant est différent

Il est à noter que les données répertoriées ci-dessus sont à manier avec une très grande précaution. Toutes les études s'accordent pour dire qu'il existe de très grandes **variabilités interindividuelles** en ce qui concerne le développement du langage dans les premières années de vie. Ainsi, tous les enfants ne produisent pas tous leur premier mot à 12 mois. Les fameux 50 mots produits à 2 ans restent tout de même une norme à surveiller (en dessous de 50 mots cela représente un signe d'appel pour une suspicion de retard de langage).

Par ailleurs, il est intéressant de souligner qu'il existe **différentes entrées dans le langage**. Celles-ci vont en quelque sorte « sculpter » les premières productions de l'enfant, caractériser la composition de leur premier vocabulaire.

Les bébés dont l'attention est essentiellement portée vers les éléments phonétiques et la structure syllabique de la langue vont avoir plus de facilités à découper la chaîne parlée en mots et à sélectionner les structures syllabiques qu'ils savent eux-mêmes produire. Leur « style » d'appropriation de la langue que l'on nomme « **référentiel** » ou « **analytique** » va se traduire par une stratégie de production de mots souvent monosyllabiques isolés désignant des personnes, des animaux ou des objets.

Les nourrissons présentant un « **style «expressif** » ou « **holistique** » concentrent davantage leur attention sur les contours intonatifs et le rythme des syllabes des mots ou des phrases. Il y a donc dans leur premier vocabulaire moins de noms mais plus de prédicats (verbes et adjectifs) et de formules ou expressions toutes faites.

Un même enfant peut être concerné par ces deux styles à la fois. On dit alors qu'il utilise une « **stratégie mixte** ».

Enfin, d'autres enfants attendent d'avoir bien intégré les aspects systématiques de la langue de leur environnement et identifié phonologiquement les éléments lexicaux perçus avant d'entre réellement dans le langage.

Ces différents « styles » d'entrée dans le langage pourraient donc expliquer les « décalages » observés dans les premières productions des enfants. Différences qui tendent à s'équilibrer quand le vocabulaire des enfants atteint 600 mots. Tout se passe comme si le « **tempérament** » de l'enfant avait une influence sur son mode d'accès à la parole. Nous allons voir que son **environnement social, culturel et linguistique** constituent également des variables à ce sujet.

Environnement culturel, social et linguistique

Dans son ouvrage « Comment la parole vient aux enfants », DE BOYSSON-BARDIES B. (1994) nous explique que les **attentes de l'adulte** et leurs représentation à propos du langage du l'enfant ont une influence non seulement sur leur façon de s'adresser à eux mais aussi sur la « qualité » de leur écoute. Elle relève ainsi certains comportements de parents à rattacher à la **culture** dont ils sont issus.

Ainsi, elle remarque que certaines mères américaines sont fortement attachées à rechercher les performances précoces de leur enfant. Pour ce faire, elles attireraient son attention surtout sur les objets de l'entourage et l'inciterait à le faire nommer. Les études retrouvent d'ailleurs une majorité de noms dans les premières productions des enfants de famille américaine. La plupart des mères japonaises interviendraient beaucoup moins dans l'apprentissage des dénominations et insisteraient plus sur la qualité de la communication (politesse, attention aux sentiments des autres). Enfin, la majorité des mères françaises s'attacheraient plutôt à développer des histoires en commentant des images et n'accepteraient un mot de la part du bébé que s'il est bien prononcé.

Ainsi, dès 3 mois, apparaîtrait un **style d'interaction avec le bébé qui serait caractéristique d'une culture**. Les cultures occidentales « pragmatiques et « efficaces » seraient davantage orientées vers la production de noms. En opposition à cela, dans les langues orientales, il n'est pas nécessaire de mentionner le nom de l'objet auquel on fait référence quand celui-ci est présent, la référence se fait plutôt avec le verbe ou l'adjectif.

Si l'on doit se réserver de faire des généralisations hâtives, il apparaît tout de même évident que la date d'entrée de l'enfant dans le langage et la nature de ses premiers mots sont à relier, en plus de l'aspect qualitatif et quantitatif des interactions avec l'adulte, au **tempérament de**

l'enfant ainsi qu'aux **aspects socioculturels** de l'environnement et aux **caractéristiques propres à la langue** qui l'entoure.

➤ **De compréhension**

Si la plupart des adultes s'attachent à repérer chez le tout-petit le premier mot émis, il est tout aussi important d'être attentif à ce qu'il comprend. DE BOYSSON-BARDIES B. le souligne : « les difficultés de compréhension des mots ont une valeur de prédiction beaucoup plus forte que le nombre de mots produits ». (DE BOYSSON-BARDIES B., 1994, p. 163)

Nous l'avons vu, l'enfant comprend plus d'éléments du langage qu'il n'est capable d'en produire. Au même titre que pour la production, il est possible de repérer des différences dans le domaine de la compréhension et ceci en fonction du stade évolutif et des stimulations de l'environnement.

Nous l'avons vu, le bébé commence à percevoir les phonèmes de la langue puis les mots. Ainsi, ses premières capacités de compréhension du langage portent sur les mots. Le petit enfant à partir 8 mois est d'abord capable de comprendre certains mots en contexte, puis des mots familiers hors contexte. A partir de un an, il commence à comprendre de petites phrases simples jusqu'à, un peu avant l'âge de deux ans, des énoncés de plus en plus en plus complexes.

Vers l'âge de deux ans et demi, l'enfant comprend les phrases essentiellement grâce à l'identification d'un mot qu'il met en rapport avec le contexte dans lequel il a été produit. Sa compréhension est dite « **lexicale** ».

C'est seulement à partir de trois ans et demi que les capacités de compréhension prennent en compte les **aspects morphosyntaxiques** (flexions, accords) ce qui permet à l'enfant d'interpréter une phrase énoncée hors contexte.

Plus tard, aux alentours de quatre à cinq ans, la compréhension du langage oral est investie selon une modalité narrative à reliée aux expériences de textes narratifs lus par l'adulte. L'enfant commence se familiariser avec les notions de successivité temporelle et de relation de cause à effet.

1.3.5. 0-3 ans : période critique ?

Nous avons vu qu'au cours de ses premiers mois et premières années, l'enfant connaît au niveau de son équipement cognitif des constructions et remaniements constants. Au niveau cérébral se produit une perte de neurones accompagnée d'une production importante de jonctions entre les neurones (synapses). « Chez les jeunes humains, la densité de connexions synaptiques courtes est encore, entre 9 et 84 mois, de 150% plus importante que celle observée chez les adultes. Elle commencera à décroître au cours de la troisième année. »²

Un autre phénomène intéressant est celui de la **spécialisation de l'enfant pour les phonèmes de la langue de son environnement**. Dans ses premiers jours de vie, le nourrisson est sensible aux sons de la parole et est capable de les distinguer des autres bruits environnants. Plus tard, vers 10 mois, il ne sera plus capable que de discriminer les sons de sa langue maternelle, c'est-à-dire ceux qui sont pertinents pour l'accès au sens. S'opère ainsi une réorganisation des catégories perceptives selon la structure phonologique de la langue maternelle.

Nous serions alors tentés de considérer les trois premières années de vie de l'individu comme une période où s'effectuent des choix, des tris, des renforcements importants au niveau cérébral caractérisant la constitution cognitive définitive. Il existerait chez l'enfant des « périodes sensibles » pour l'acquisition de certaines aptitudes linguistiques en relation avec une perte de plasticité cérébrale qui se produit quand les liaisons neuronales se sont spécialisées.

Conclusion

L'homme est un être de langage capable de communiquer ses idées, ses émotions, de parler de ce qui présent, passé ou à venir. Il sait utiliser le langage dans un but précis à l'aide de divers canaux. **Parce qu'il est doté d'un équipement tant cognitif que physique, l'enfant qui bénéficie d'interactions avec le monde extérieur et avec l'adulte va petit à petit construire des connaissances et des savoir-faire sur la langue de son**

² DE BOYSSON-BARDIES B., 1996, citant P. Rakic et coll., 1986

environnement. L'évolution du langage est un parcours qui, au vu des composants multiples et complexes d'une langue, peut paraître fastidieux. Pourtant, dans la plupart des cas, tout enfant réussit l'apprentissage du langage oral selon des étapes ordonnées dans le temps comme nous l'avons vu dans le tableau ci-dessus. Mais dans d'autres cas, cette évolution du langage peut poser des difficultés plus ou moins importantes.

2. La prévention

Nous avons précédemment mis l'accent sur l'importance de certains facteurs de développement du langage. Si les capacités de l'enfant telles que la perception, les capacités physiques, intellectuelles ou cognitives de l'enfant sont touchées, elles peuvent alors représenter des facteurs de risques générant un développement déficitaire de la communication et du langage. Handicapé sensoriel, moteur, intellectuel ou psychiatrique, l'enfant ne peut bénéficier de tous les stimuli environnementaux pendant la communication. Sans aide, il peut connaître un développement déficitaire du langage secondaire à son handicap qui l'empêche d'être véritablement acteur dans ses interactions.

Outre ces **facteurs de risques liés à l'enfant**, attardons-nous sur les facteurs liés à sa famille et à son environnement.

2.1. Facteurs liés à la famille et à l'environnement de l'enfant

Nous avons vu à quel point l'environnement de l'enfant a un rôle essentiel à jouer dans le bon développement du langage et de la communication. Dans certains cas, il arrive que l'entourage ne fournisse pas à l'enfant un équilibre psycho-socio-culturel et un modèle de communication « satisfaisants » empêchant ainsi l'enfant d'entraîner ses capacités innées. Au-delà de la quantité, la qualité des apports langagiers est primordiale pour le bon développement du langage et de la communication de l'enfant.

➤ **Facteurs affectifs et relationnels**

Les premières tentatives de communication de l'enfant peuvent parfois être entravées suite à un manque de reprises ou d'encouragement de la part d'un parent dont l'état est dépressif. Les premiers échanges, primordiaux pour l'entrée dans la communication se font parfois plus rares dans ce cas. L'enfant peut lui aussi être psychologiquement faible. Or, nous avons cité plus haut l'équilibre affectif en tant que condition nécessaire au bon développement de l'enfant. Diverses difficultés comme un état dépressif, une immaturité affective, un sentiment de rejet ou d'abandon de l'enfant provoquent parfois un **retard de langage** dont il en est le symptôme. (ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F., ROY S., 2003)

➤ **Qualité des apports langagiers**

Nous l'avons vu, les connaissances linguistiques de l'enfant et ses savoir-faire langagiers sont en constante évolution. L'enfant doté de capacités cognitives et intellectuelles agit comme une « éponge super-absorbante » qui se remplit chaque jour de mots nouveaux, de structures de phrases variées. C'est cependant une vision bien réductrice car l'on sait que chaque partenaire de la communication a son rôle à jouer dans la communication : **l'enfant est un apprenti actif**. Il n'empêche que pour certains auteurs comme BERNSTEIN B. sociologue, la qualité des apports langagiers fournis à l'enfant reflète celle des productions de l'enfant. Tout se passerait comme si le **niveau langagier de la famille**, plus ou moins élaboré, correct, riche, nuancé, complexe, à travers les stimulations dirigées vers l'enfant, était déterminant pour les futures compétences linguistiques de celui-ci. Une **utilisation restreinte du code linguistique** comme des phrases courtes, sans nuances, (l'auteur remarque surtout cette attitude dans les « couches «défavorisées» de la population) au même titre **qu'une mauvaise maîtrise de la langue par les parents** (quand la langue première est autre), fournit un modèle de langage appauvri et ceci se fait ressentir dans les productions de l'enfant.

Des causes biologiques, neurologiques, aux causes environnementales, **les facteurs de risques d'un déficit du développement du langage et de la communication chez l'enfant sont multiples**. C'est, entre autres, pourquoi les professionnels de la santé ont, depuis plusieurs années, mis l'accent sur toutes les techniques de dépistage pour que l'enfant soit repéré au plus tôt et que des moyens adaptés soient mis en place pour l'aider. Il s'agit d'un travail d'analyse complexe puisque les facteurs peuvent être intriqués. A ce titre, la

neuropédiatre BILLARD C. précise que « le regard neuropsychologique indispensable ne doit en aucun cas faire oublier que la vie psychique des enfants interagit à tout moment, de façon inextricable, avec les origines biologiques du fonctionnement cérébral sans qu'aucun regard ne doive exclure l'autre. »³

2.2. Prévention primaire pour le bon développement du langage

Grâce à l'usage d'outils de dépistage et de batteries de tests, des troubles d'acquisition du langage peuvent être repérés au plus tôt chez les jeunes enfants. C'est le cas lors des bilans effectués en PMI (Protection Maternelle Infantile) ou à l'école maternelle par exemple. Il est désormais possible d'agir encore plus en amont en menant des **actions de prévention primaire** auxquelles les professionnels orthophonistes sont habilités. Avant d'aborder ces techniques, essayons de comprendre en quoi **la prévention du développement déficitaire du langage oral paraît primordiale pour la santé des individus**. Ici, nous mettrons en avant le lien avec le langage écrit. Il n'est pas l'unique lien possible. Outre son rôle dans l'accès à l'écrit, le bon développement du langage oral est par exemple important pour la communication en général, l'équilibre cognitif et émotionnel de l'enfant ou encore le développement psychologique et le développement de la pensée.

➤ Liens entre le développement du langage oral et l'accès au langage écrit

L'écriture est une invention de l'homme, elle n'a rien de naturel contrairement au langage oral. Son acquisition et sa maîtrise nécessitent un apprentissage explicite.

Pour avoir accès au langage écrit, l'individu doit déjà posséder un système linguistique élaboré, c'est-à-dire une langue à la fois maîtrisée dans son versant expression et dans son versant compréhension. Si la parole de l'enfant est inintelligible et/ou si l'enfant discrimine mal les sons de la parole comment va-t-il pouvoir faire du lien entre les mots et les énoncés ?

³ BILLARD C., décembre 2000, « Le dépistage des troubles du langage chez l'enfant. Une contribution à la prévention de l'illettrisme », *Rééducation orthophonique*, N° 204, p. 172

Notre système d'écriture est alphabétique, pour son apprentissage il faut être capable de conscientiser les composantes du langage oral. L'enfant apprend à faire correspondre un son (phonème) à une lettre (graphie). Ainsi par exemple, lorsque certains phonèmes ne sont pas acquis, l'enfant risque de remplacer le phonème à l'écrit comme il le fait à l'oral. La capacité à isoler et à manipuler mentalement les unités sonores (rimes, syllabes, phonèmes) est appelée **conscience phonologique**.

Si au début de son apprentissage l'enfant utilise la stratégie logographique pour identifier et orthographier les mots écrits, celle-ci va s'avérer insuffisante et beaucoup trop coûteuse en ce qui concerne la mise en mémoire. En effet, pour pouvoir identifier de manière autonome des mots nouveaux, l'enfant va très vite devoir se détacher du « patron visuel » du mot utilisé lors de la stratégie logographique pour avoir recours à la stratégie alphabétique qui consiste à convertir les phonèmes en graphèmes. La maîtrise et l'entraînement de cette médiation phonologique permettront d'accéder à la stratégie orthographique qu'utilise un lecteur « expert » : les codes phonologiques sont mis en en mémoire et peuvent être rapidement récupérés.

Ainsi, **le niveau de conscience phonologique « conditionne largement les progrès ultérieurs de l'enfant en lecture et en orthographe. »** (DELAHAIE M., 2004, p. 39). Le langage oral est un véritable « socle des apprentissages ».

➤ **Du trouble du langage oral vers le trouble du langage écrit ?**

Si l'oral conditionne l'écrit, on peut alors supposer que les troubles du langage oral ont une influence sur les troubles du langage écrit. Ce lien est à ce jour effectivement bien établi.

Plusieurs enquêtes épidémiologiques l'ont démontré :

- SILVA et al. en 1983 : environ 7 % des enfants de 3 ans et demi ont un déficit (- 2 écarts types) du développement du langage oral et près d'un enfant sur deux aura, à 7 ans, la persistance d'un déficit du langage oral et/ou un déficit en lecture ou une déficience mentale.

- CATTS et al. en 2002 : il existe un problème de lecture en 4^{ème} année d'école primaire chez 63,3% des enfants identifiés comme ayant des difficultés de langage oral de 0 à 5-6 ans contre 8,5 % chez les autres.⁴

Il existe donc chez les enfants connaissant un déficit du langage oral une prédisposition aux difficultés d'apprentissage de la lecture voire à la dyslexie. La nature des troubles du langage ne permet pas de prédire l'importance des éventuelles difficultés à l'écrit. Cependant, les études mettent en évidence qu'un souci même peu important au niveau de la langue peut interférer négativement si une surveillance, un soutien spécifique ou une prise en charge adaptée n'est pas pensée précocement. **Dans un souci préventif, il convient que les troubles du langage soient réglés pour l'entrée en CP afin de pouvoir bien aborder le langage écrit.** BILLARD C. souligne que même si les troubles sont « d'une gravité moindre », ils sont « bien souvent tout aussi pénalisants dans la mesure où ils sont à l'origine d'échecs et d'évictions scolaires qui auraient pu être évités par le passage de ce cap fondamental qu'est l'apprentissage de la lecture. »

➤ **Illettrisme : du trouble des apprentissages à la « pathologie sociale »⁵**

L'illettrisme est une **non acquisition de la lecture courante**, il concerne donc « des jeunes et des adultes auxquels on a enseigné la lecture, l'écriture et le calcul et qui, pour des raisons diverses, n'ont pas acquis ou conservé ces apprentissages. » (ANDRIEUX F., 1997, p. 40). En 1999 lors des JAPD (Journées d'Appel Pour la Défense) il a été relevé que 4 à 10% des jeunes garçons adultes étaient concernés par cette notion d'illettrisme. Il s'agit donc d'un problème de société de première importance qui n'était sans doute pas envisagé sous le même angle il y a une cinquantaine d'années. ANDRIEUX F. va même jusqu'à qualifier l'illettrisme de « pathologie sociale » puisque l'usage de l'écrit peut être perçu comme un lien, une cohésion voire le « support majeur de la communication sociale ». Par ailleurs, on se rend bien compte

⁴ C. BILLARD, décembre 2000, « Le dépistage des troubles du langage chez l'enfant. Une contribution à la prévention de l'illettrisme », *Rééducation orthophonique*, N° 204, p165-173

⁵ ANDRIEUX F., 1997, « Lire, ce bonheur auquel appelle l'illettrisme », *Glossa*, N°56, p. 40

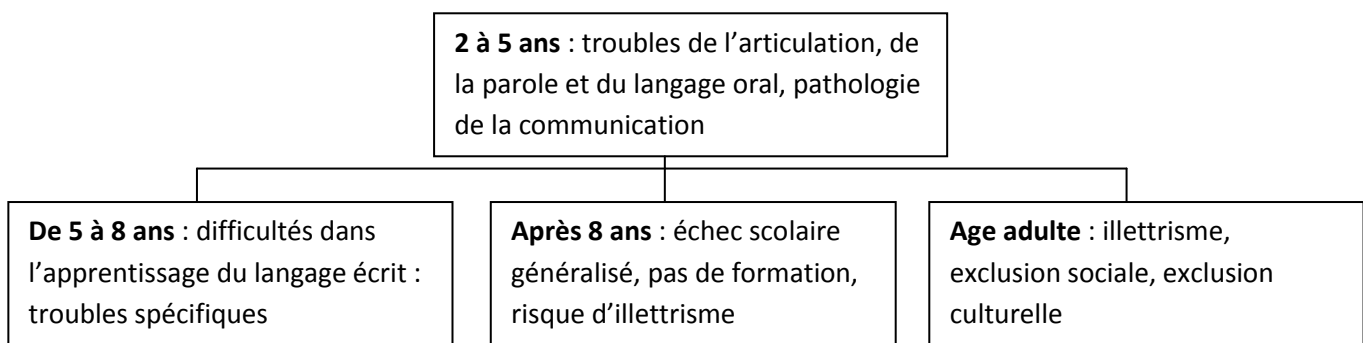
que l'illettrisme est tout autant un enjeu social qu'un problème ayant des répercussions sur les plans individuel et professionnel.

➤ **Les difficultés socioculturelles mises en cause**

BILLARD C. rapporte que l'illettrisme est principalement lié aux difficultés socioculturelles, même si la dyslexie de développement est aussi reconnue comme une des étiologies. On peut à ce titre relever deux études épidémiologiques menées respectivement en 2006 et 2008. La première fait état du niveau socioculturel de la famille et de la zone d'implantation de l'école (d'éducation prioritaire ou urbaine sensible) comme « facteur » de retard dans l'apprentissage du langage écrit chez des enfants scolarisés en CE1.⁶ Dans la seconde, on a remarqué que concernant les enfants présentant un trouble sévère d'apprentissage de la lecture (12.7% des enfants examinés), « le taux augmentait significativement dans les populations défavorisées ». ⁷ Si l'on fait référence aux apports de BERNSTEIN B. dont il a été question dans le paragraphe traitant de la qualité des apports langagiers fournis à l'enfant, on pourrait ici mettre en cause le décalage du niveau de langage de la maison par rapport à celui auquel est confronté l'enfant qui entre à l'école primaire.

⁶ WATIER L., DELLATOLAS G., CHEVRIE-MULLER C., septembre 2006, *Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique*, N°4, « Difficultés de langage et de comportement à 3 ans et demi et retard en lecture au cours élémentaire »

⁷ BILLARD C., DUCOT B., ECALLE J., 2008, *Archives de pédiatrie*, N°6, « Prévalence des troubles d'apprentissages du langage écrit en début de scolarité : l'impact du milieu socioéconomique dans 3 zones d'éducatons distinctes »



4. Schéma des risques d'échec scolaire et d'exclusion d'après DENNI-KRICHEL N., *Les journées de la prévention*, 29 et 30 mars 2007

➤ La nécessité de prévenir

Selon C. BILLARD, puisque dès 3-4 ans un déficit du développement du langage a un sens et qu'il peut avoir des répercussions sur l'apprentissage de l'écrit, il n'est pas possible de se contenter du fameux « ça s'arrangera ». « Les conséquences encore trop néfastes des troubles du développement du langage oral et écrit sur les apprentissages scolaires, puis sur la vie sociale et professionnelle des enfants soulignent la nécessité absolue de construire des projets thérapeutiques et pédagogiques efficaces pour les combattre. [...] Ceci justifie une politique cohérente de dépistage, qui permette de mettre en place des actions précoces, avant que les conséquences psycho affectives de l'échec, incontournables chez l'enfant en difficulté quand on ne lui apporte pas de réponse appropriée, ne viennent compliquer considérablement voire définitivement le problème. Toute la difficulté d'une telle politique est de retrouver la bonne place entre, méconnaître et diagnostiquer trop tard, et « pathologiser » à tort et à travers. »⁸

C'est dans ce souci d'agir le plus tôt possible sur les difficultés d'acquisition du langage que plusieurs auteurs ont été amenés à créer des batteries de repérage, de dépistage médical (par exemple : ERTL-4, ERTLA-6). Nous allons voir que la prévention peut être envisagée bien

⁸ BILLARD C., décembre 2000, « Le dépistage des troubles du langage chez l'enfant. Une contribution à la prévention de l'illettrisme », *Rééducation orthophonique*, N° 204, p. 172

plus en amont. En effet, l'on peut décider d'**agir non pas seulement sur les facteurs de risques mais aussi sur les facteurs déterminants du développement du langage, autrement dit les « conditions d'émergence du langage »**, afin de « prévenir les difficultés de développement de celui-ci ». (ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F, ROY S., 2003) On parlera alors de prévention primaire.

2.3. Les préventions

2.3.1. Définitions

L'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) définit la santé comme « **un état de complet bien-être physique, mental et social** », et qui « ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Dans les années 1970, la commission Santé estime que des disciplines extérieures à la médecine proprement dite méritent d'être inscrites dans les processus de prévention. L'orthophonie est donc concernée par cette considération. Ses professionnels sont des auxiliaires médicaux qui, depuis 1982, sont habilités à la pratique des actes de dépistage. Le décret de compétence s'élargit encore en 1992 et l'on y voit apparaître le droit de pratiquer des actes de prévention des troubles du langage. A l'ère du progrès constant des nouvelles techniques de communication et face aux constats alarmants de certains faits de société comme l'illettrisme ou l'échec scolaire, **l'orthophoniste a son rôle à jouer dans la politique de prévention. « Aujourd'hui encore plus qu'hier », « un trouble du langage » peut « bloquer toute perspective de promotion scolaire, sociale ou professionnelle. »** (KREMER J.-M., LEDERLE E., 2000, p. 86) Voici comment il est possible de décliner les trois stades de prévention :

➤ La prévention primaire

Elle est essentiellement axée sur **l'information**, regroupe les actes devant faire diminuer l'incidence d'une maladie et ses dysfonctionnements divers, voire en empêcher l'apparition. Son application en orthophonie passe par la formation et l'information auprès des assurés sociaux, des professionnels de la santé, des travailleurs sociaux, des pédagogues. Il peut s'agir de campagnes d'information, de la création et de la diffusion de matériel spécifique (affiches, dépliants, vidéos, ...) ou encore de l'organisation de débats centrés sur l'acquisition et le

développement du langage chez l'enfant ainsi que sur la qualité des attitudes éducatives parentales.

➤ **La prévention secondaire**

Elle concerne le **dépistage précoce** dont l'objectif est de combattre la maladie ou les troubles à un stade où leurs conséquences demeurent limitées.

Son application en orthophonie consiste en un dépistage ponctuel ou généralisé des troubles de la voix, du langage, de la parole ou encore du langage écrit. Ces actes se déroulent dans un cadre bien défini et toujours sous la responsabilité d'un médecin ou d'une équipe médicale. Nous pouvons notamment citer les services de prévention comme la Protection Maternelle Infantile ou la Promotion pour la Santé scolaire. L'orthophoniste peut par ailleurs intervenir dans la création d'outils d'évaluation et la formation des personnels à l'application de ces outils.

➤ **La prévention tertiaire**

Elle vise la **réadaptation**. Il s'agit ici des soins dont le but est de réduire la maladie, mais aussi les troubles et les séquelles, et ainsi éviter d'éventuelles complications et handicaps supplémentaires tels que les inadaptations professionnelles et sociales.

Son application en orthophonie correspond tout simplement aux pratiques de **rééducations** fonctionnelles et habituelles de la profession qui font suite à l'évaluation des troubles et pathologies du langage et de la communication.

2.3.2. Prévention primaire et Petite Enfance : qui fait quoi ?

➤ **Protection Maternelle Infantile**

La PMI est un service de santé publique de proximité dédié aux familles et à l'enfance. Dans une politique de prévention, les centres de PMI envisagent le développement de l'individu de manière globale et en lien avec son environnement physique, social et psychoaffectif

(l'environnement étant souvent un élément déterminant d'aggravations dans certains cas voire d'irréversibilité de problèmes).

Médecins et puéricultrices s'attachent à promouvoir le bien-être, la santé et le développement de l'enfant dans son environnement, favoriser l'éveil du tout-petit, soutenir la relation parents-enfant. La PMI agit donc au niveau de la **prévention autour de la naissance et durant la petite enfance (jusqu'à 6 ans)** en complémentarité avec d'autres professionnels de la santé et du secteur social.

Par exemple, parmi les programmes en cours du département Meurthe-et-Moselle, on relève la prévention des troubles du langage. En 2000, la PMI en Meurthe-et-Moselle a initié une recherche action autour de la prévention et n'a cessé depuis de se former et d'utiliser sur le terrain l'outil de promotion, de prévention, de dépistage et d'intervention DIALOGORIS 0/4 ans.

Par ailleurs, les enfants peuvent déjà bénéficier du test de dépistage ERTL-4 dans le cadre du bilan de santé du 2^{ème} âge. Les missions aide sociale à l'enfance, protection maternelle et infantile sont représentées dans les CMS (Centres Médico-Sociaux).⁹

« Favoriser la maîtrise du langage oral est **un devoir de santé publique** qui ne peut être accompli qu'en multipliant les efforts de prévention mais aussi de prise en charge. »¹⁰

➤ **Interventions de l'orthophoniste**

C'est seulement suite à la parution du décret de 2002 qu'une pleine responsabilité est reconnue aux orthophonistes en matière de prévention. Mais les professionnels n'ont pas attendu jusque là pour agir. Les actions menées par les orthophonistes en matière d'éducation précoce auprès de l'enfant et de sa famille pour le développement des **premières stimulations sensorielles et le développement de l'oralité** ont déjà fait leurs preuves dans

⁹ Conseil Général de Meurthe-et-Moselle, octobre 2010, « La Direction Territoriale Adjointe Solidarités, Terres de Lorraine », *Le guide*, p. 13-26

¹⁰ Conseil Général de Meurthe-et-Moselle, novembre 2000, *Prévention des difficultés de langage*, Introduction de M. CASONI, Vice-président du CG de Meurthe-et-Moselle en septembre 2009, « P.M.I. : Protection Maternelle et Infantile », p. 1-3

les cas de prématurités, du syndrome de DOWN, ou d'Infirmité Motrice Cérébrale, par exemple.

Concernant l'émergence et le développement du langage et de la communication plus particulièrement, l'orthophoniste est habilité(e), comme les sages-femmes, puéricultrices, pédiatres, à **délivrer des informations auprès des familles**. En s'appuyant sur les recherches récentes en ce qui concerne les compétences du nourrisson, la réciprocité des interactions, il est possible de mener des actions d'information dès la période périnatale auprès de populations notamment dite à risques.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la place de l'orthophoniste dans cette intervention multidisciplinaire. Ceci a aboutit à **la création d'outils et de formations** pour améliorer les **bilans orthophoniques précoces, l'accompagnement parental et la prévention** ainsi qu'à l'élaboration d'autres outils de formations pour améliorer **la prévention, la promotion, le dépistage et l'intervention précoce** pour d'autres professionnels (*Dialogoris 0/4 ans Orthophoniste* et *Dialogoris 0/4 ans Professionnel de la Santé et de la Petite Enfance*, ANTHEUNIS P, ERCOLANI BERTRAND F., ROY S). Par ailleurs, des **livrets d'information adressés aux parents** visent à sensibiliser à l'importance du développement du langage chez le tout-petit (*Objectif langage*, Syndicat des Orthophonistes de Meurthe-et-Moselle ; *Parents, votre enfant apprend à parler*, DENNI-KRICHEL N.)

C'est donc en lien avec les autres professionnels de la santé mais aussi des milieux sociaux et pédagogiques qu'il est possible d'**agir précocement auprès de l'enfant et de sa famille** et d'assurer ainsi le bon développement du langage et de la communication. Comme l'affirme DENNI-KRICHEL N., « les orthophonistes sont dotés de connaissances, d'un savoir-faire et d'une expérience clinique », ils peuvent donc « partager leur savoir au bénéfice de toutes les personnes qui sont en contact avec l'enfant ». Les parents sont les premiers concernés. Il s'agit alors de **délivrer les informations quant au « développement du langage, aux attitudes éducatives positives, aux relations langagières interactives à instaurer,**

aux « moyens de repérer très précocement les déviations ou les difficultés qui peuvent apparaître. »¹¹

Par ailleurs, les orthophonistes peuvent intervenir dans la **formation initiale et continue d'autres professionnels** (puéricultrices, assistantes maternelles, travailleurs sociaux, enseignants, éducateurs, médecins, ...)

Enfin, les orthophonistes sont à l'origine de la **conception d'outils de repérage des troubles** pouvant donner lieu à une orientation rapide chez le thérapeute approprié. C'est ainsi que les personnels des crèches et garderies, les enseignants de l'école maternelle, les équipes médicales de prévention (PMI et Santé Scolaire), les médecins généralistes de famille et les pédiatres sont à même de pouvoir repérer d'éventuels troubles à deux périodes essentielles du développement de l'enfant : entre 3 ans et demi et 4 ans et demi, âge de l'explosion linguistique, puis entre 5 ans et demi et 7 ans, âge des apprentissages scolaires premiers (lecture et calcul).¹²

➤ **Les caractéristiques de la prévention primaire auprès des familles**

Si nous partons du postulat suivant : la qualité de la relation qui s'établit entre l'enfant et ses parents est d'une importance fondamentale pour le développement du langage, et que nous adhérons au principe défendu par des professionnels orthophonistes spécialistes de la prévention disant qu'« il est possible d'agir sur les conditions d'émergence du langage pour prévenir les difficultés de développement de celui-ci » (ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F., ROY S., 2003), **accompagner le plus tôt possible les familles, les plus vulnérables ou « à risques », dans ce long cheminement du développement du langage** semble être une des missions prioritaires des professionnels qui agissent pour l'enfant.

¹¹ DENNI-KRICHEL N., Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, octobre 2004

¹² Ibid.

Comment peuvent s'y prendre les professionnels pour transmettre aux parents des informations sur le développement normal des étapes d'acquisition du langage ainsi que sur les facteurs qui vont entraver ou favoriser celui de leur enfant ?

Le moyen utilisé peut être celui de la « formation » des parents à l'observation, à l'évaluation des capacités de leur enfant, à la stimulation du langage, à l'utilisation maximale des situations de la vie quotidienne dans l'apprentissage du langage. Par exemple, il faut parfois amener les parents à reconnaître les amorces de la communication de leur enfant pour confirmer l'existence et la réception de son message. Ils leur montrent ainsi qu'ils sont attentifs et qu'ils le reconnaissent comme être communicant. Certains comportements sont positifs et il faut les valoriser : réponses immédiates, reformulations positives, imitation, tour de rôle, dénomination, questions adéquates, encouragements face aux productions de l'enfant.

Une des « **techniques** » retenue pour faire passer ces messages est celle du **dialogue**. L'orthophoniste ou le professionnel conduit le dialogue pour laisser place à l'expression des parents. Il s'agit de répondre à leurs questions, de rebondir sur leurs réponses, de poser des questions ouvertes. Le professionnel est à l'écoute. Tout en dialoguant, il commente lors des **observations conjointes** ce qu'il voit du développement de l'enfant. Il peut être amené à utiliser la **fonction-écho** qui consiste à agir sur les parents de façon indirecte en s'adressant directement à l'enfant (par exemple : « Tu en as de la chance d'avoir une maman qui te raconte tout ce qu'elle fait ! ») Enfin, il doit veiller à **valoriser le choix des parents**.

Il est important de prendre en compte les **systèmes de valeurs et représentations de chacun** pour qu'un véritable partage des informations ait lieu. Il ne s'agit pas d'imposer une façon de faire mais plutôt de proposer des conseils, d'amener les « parents à découvrir par eux-mêmes pour générer des solutions ». ¹³ GALVAN N. préconise la mise en place de **groupes parents** avec des **brochures d'informations** comme support.

¹³ Ibid

Il s'agit alors d'intervenir selon une **action d'information prévenante auprès des parents dont on cherche à connaître les repères et les représentations sur les enjeux précoces du développement de la communication et du langage.**¹⁴

On comprend alors l'intérêt qu'il y a pour le professionnel d'« affirmer le désir d'être, avec les parents, partenaire dans la prise en charge de l'enfant ». Grâce au **suivi de promotion et de prévention**, les parents sont « habitués à tenir une place de choix dans le projet de soins ». La famille se sent soutenue, rassurée, valorisée. Elle est sensibilisée à la communication et au langage grâce aux messages-clés qui lui sont transmis. **Les parents sont ainsi plus à même de comprendre le rôle** qu'ils peuvent jouer pour optimiser le développement de leur enfant.

➤ **Les conditions nécessaires**

Comment faire pour que cette transmission et que ce partenariat parents-orthophoniste puissent à coup sûr avoir lieu ?

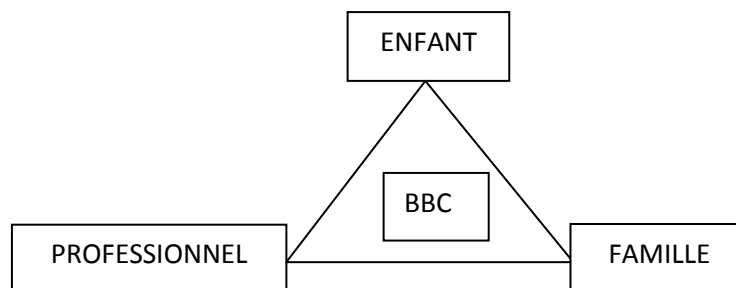
DENNI-KRICHEL N. insiste sur le fait que **les parents doivent être les destinataires d'une véritable information** conduite par le comportement et les compétences du professionnel adaptés à l'enfant mais aussi à sa famille.¹⁵

Par ailleurs, comme le souligne ESTIENNE F., **il faut que les parents soient en mesure de recevoir cette information.** En effet, le vécu émotionnel des parents « peut rendre plus difficile l'accès à l'information ». La personne doit être entendue là où sont ses préoccupations, dans le canal où elle se trouve, pour ensuite être à même d'écouter ce que veut lui dire l'orthophoniste. Par les termes de **canal de la pensée**, l'auteur entend le besoin de comprendre que peuvent avoir certaines personnes à un moment donné. Il peut aussi s'agir du canal de l'action (ici, la personne veut agir) ou du canal émotionnel dans lequel l'individu a besoin d'exprimer son ressenti.

¹⁴ GALVAN N., Rééducation Orthophonique N°241, 2010, p. 173

¹⁵ DENNI-KRICHEL N., Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'Adolescence, octobre 2004

Dans l'idéal, il faudrait donc que le **message soit adapté aux compétences et capacités de chaque partenaire**. EPSTEIN J., psychosociologue qui remet en question le système de prévention répandu dans notre société, va même plus loin dans les conditions nécessaires à la qualité d'un projet. Selon lui, il est nécessaire de prendre en compte non seulement les **compétences** mais aussi les **besoins** et le **bien-être** à la fois des professionnels, de la famille ainsi que de l'enfant. Il illustre cela par le triangle de la qualité (ou triangle de la BBC : Bien-être, Besoin, Compétences).



Bien-être : confiance, sécurité, tranquillité, ...

Besoins : habitudes, environnement, ...

Compétences : prendre en compte celles de chacun

5. Le triangle de la qualité selon J. EPSTEIN, 2006

Cet outil de prévention permet de mener à bien un projet en répondant à la fois au BBC des parents, des enfants, et à celui des professionnels.

Conclusion

Autour de l'enfant et de sa famille, la prévention du développement du langage et de la communication est une **intervention interdisciplinaire** où l'orthophoniste a un rôle clé à jouer. Il (ou elle) est en effet le professionnel qui peut apporter les informations et la formation avec, toujours en ligne de mire, le **partenariat parent-professionnel** et l'implication des parents dans le développement de leur enfant.

L'orthophoniste ou tout autre professionnel de santé ne devrait-il pas se tourner vers l'attitude de prévenance comme cela est fait au Québec? C'est ce que suggère EPSTEIN J. quand il oppose la **logique de manques** (présente selon lui en France et dans les autres pays du nord de l'Europe) à la **logique de compétences**. Dans la première, « on regarde l'autre à travers ses manques » et « on fait à la place de ». C'est une sorte de prévention qui fabrique des peurs car on imagine d'avance qu'il va y avoir des problèmes. Dans la seconde, « on regarde les compétences de l'autre », celles des parents en l'occurrence. **C'est ainsi que le partenariat s'installe car les parents sont impliqués et sont rendus acteurs**. Dans la logique de compétences, on est attentif aux besoins de l'autre et l'on fait à plusieurs ce que l'on ne peut pas faire seul. Ainsi, il est possible de « transformer un problème en un plus ».

Chapitre II : DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ET BILINGUISME

1. Le bilinguisme

« Le bilinguisme est un apprentissage de la différence, du respect de la culture de l'autre et de la tolérance, de la décentration et de l'ouverture sur le monde. »

(GEIGER-JAILLET A., 2005)

Dans le chapitre précédent, il a été question du développement du langage et de la communication du jeune enfant ainsi que des différents facteurs internes et externes à l'individu permettant ce développement. Nous avons par ailleurs défini quel était le rôle de l'orthophoniste en matière de prévention du langage oral : accompagner le plus tôt possible les familles, les plus vulnérables ou « à risques », dans le long cheminement du développement du langage. Les études sur lesquelles nous nous sommes appuyées concernaient plus particulièrement des enfants nés et élevés dans un environnement monolingue. Or, il se trouve que le monolingue est loin d'être la règle dans nos sociétés et que le contact des langues est un phénomène à considérer car il est de plus en plus rencontré. Le développement du langage diffère-t-il chez l'enfant exposé à plusieurs langues ? Dans quelles mesures ? Après avoir défini le bilinguisme, nous décrirons les processus d'acquisition et de développement du langage chez l'individu bilingue ainsi les mécanismes intervenant dans ce développement. Enfin, nous nous attarderons sur les caractéristiques du développement langagier et cognitif bilingues.

1.1. La personne bilingue

Qu'est-ce qu'être bilingue ? La plupart d'entre nous répondraient à cette question de la façon suivante : une personne bilingue est quelqu'un qui parle et comprend deux langues, qui se fait accepter en tant qu'interlocuteur par les membres des deux communautés linguistique et/ou qui est capable de réaliser des tâches dans les deux langues. (ROSENBAUM F., 1997, p.

12) Nous allons voir dans ce chapitre que la réponse à cette question est en réalité bien plus complexe.

1.1.1. De la bilingualité aux bilingues : définitions

Tout d'abord, notons qu'il n'existe pas vraiment de consensus parmi les auteurs en ce qui concerne les compétences linguistiques qu'est censée détenir la personne communément appelée bilingue. Une personne bilingue l'est-elle « parfaitement » ou bien suffit-il qu'elle ait quelques notions en ce qui concerne une compétence linguistique parmi les quatre (comprendre, parler, lire ou écrire) dans une autre langue que sa langue maternelle ?

HAMERS J.-F. et BLANC M. vont plus loin dans leurs considérations. Pour eux, le *bilinguisme* ne repose pas uniquement sur la dimension linguistique. En effet, il faut envisager la personne bilingue globalement et oser approcher les aspects **psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio psychologique, sociologique, sociolinguistique** et **socioculturel** de la *bilingualité*.

La notion de bilingualité est définie par les auteurs en ces termes : « état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers ». Ils ajoutent que cet état concerne « l'individu [...] mais s'applique également à une communauté dans laquelle deux sont en contact » (HAMERS J.-F et BLANC M., 1983, p. 21).

Dimensions d'analyse		Explications
A. Suivant la relation entre langage et pensée	1. bilinguisme composé	unité L ₁ } équivalent L ₂ } unité conceptuelle
	2. bilinguisme coordonné	unité L ₁ = unité conceptuelle I équivalent L ₂ = unité conceptuelle II
B. Suivant la compétence atteinte dans les deux langues	1. bilinguisme équilibré	compétence L ₁ = compétence L ₂
	2. bilinguisme dominant	compétence L ₁ > compétence L ₂ (avec variation dans le degré de dominance)
C. Suivant l'âge d'acquisition des deux langues	1. bilinguisme précoce - simultanée - consécutive	L ₂ s'acquiert durant l'enfance et est acquise avant 10/11 ans L _A et L _B = langues maternelles L ₁ = langue maternelle L ₂ acquise entre 4/5 et 10/11 ans
	2. bilinguisme d'adolescence	L ₂ acquise entre 10/11 et 16/17 ans
	3. bilinguisme d'adulte	L ₂ acquise après 16/17 ans
D. Suivant le rapport des statuts socio-culturels des deux langues	1. bilinguisme additif	L ₁ et L ₂ , valorisées socialement, rôle complémentaire → développement harmonieux de la bilinguisme
	2. bilinguisme soustractif	L ₂ valorisée aux dépens de L ₁ , rôle compétitif → L ₂ s'acquiert aux dépens de l'acquis en L ₁
E. Suivant l'appartenance et l'identité culturelle	1. bilinguisme biculturelle	Double appartenance culturelle et identité biculturelle
	2. bilinguisme monoculturelle en L ₁	Allégeance et identité culturelle en L ₁ seulement
	3. bilinguisme acculturée à L ₂	Allégeance culturelle à L ₂ Identité culturelle alignée sur L ₂
	4. bilinguisme acculturée anomique	Hésitation sur l'allégeance culturelle Identité culturelle mal définie

6. Tableau récapitulatif des dimensions psychologiques de la bilinguisme, HAMERS J.-F. et BLANC M., 1983, p. 27

A la lecture de ce tableau nous comprenons la difficulté que l'on peut avoir à définir le bilinguisme tant le nombre de dimensions d'analyse est important. Nous garderons cependant ce tableau comme modèle tout au long de notre étude car il permet de cerner assez précisément la personne bilingue. Chacune de ces dimensions en effet peut être déterminante vis-à-vis du développement du langage chez un individu dit bilingue, nous le verrons tout au long de ce mémoire. Définissons donc tout d'abord les différents types de bilinguisme selon ces différentes dimensions d'analyse.

Pour précision, tout au long de notre travail la *première langue* de l'enfant, celle dans laquelle il connaît ses premières expériences langagières sera tour à tour appelée **LM** (pour « langue maternelle ») ou **L1**. La *langue seconde* sera abrégée ainsi : **L2**.

➤ **Selon l'âge d'acquisition**

- La bilinguisme **précoce/infantile** est l'état de bilinguisme atteint durant la petite enfance, soit l'acquisition d'une compétence en deux langues **avant 5-6 ans**, on distingue :
 - La bilinguisme **précoce simultanée** implique que les deux langues soient acquises simultanément *dès le début de l'acquisition du langage*,
 - Le bilinguisme **précoce consécutive** est celle dans laquelle L2 est acquise *après 3-4 ans* c'est-à-dire après la période d'acquisition de LM.
- La bilinguisme **d'adolescence** est l'acquisition d'une compétence en seconde langue entre 10-12 ans et 16-18 ans.
- La bilinguisme **de l'âge adulte** est l'état de bilinguisme atteint après l'âge adulte.

➤ **Selon le statut des deux langues**

- La bilinguisme **additive** est l'état de bilinguisme dans lequel l'enfant a développé ses deux langues de façon équilibrée et a pu, à partir de son expérience bilingue, bénéficier d'avantages sur le plan de son développement cognitif ; cet état se retrouve

surtout quand les deux langues sont valorisées dans l'entourage socioculturel de l'enfant.

- La bilinguisme **soustractive** est l'état dans lequel l'enfant a développé sa seconde langue au détriment de son acquis en LM et qui entraîne des *désavantages sur le plan du développement cognitif* ; cet état se retrouve surtout lorsque l'entourage dévalorise la LM de l'enfant par rapport à une langue dominante, socialement plus prestigieuse.

➤ **Selon les deux niveaux de compétence dans les deux langues**

- La bilinguisme **équilibrée** est l'état dans lequel une compétence équivalente est atteinte dans les deux langues, *quel que soit le niveau de compétence de l'individu*.
- La bilinguisme **dominante** est l'état dans lequel la compétence dans une langue est supérieure à la compétence dans l'autre langue soit $L1 > L2$ dans quel cas la langue maternelle est la langue dominante, soit $L2 > L1$ dans quel cas la compétence en seconde langue a dépassé la compétence en LM.

➤ **Selon l'organisation cognitive**

- La bilinguisme **composée** est l'état qui réfère à la représentation de la réalité et à l'organisation de l'information chez le bilingue ; dans une bilinguisme composée, le bilingue possède deux équivalents de traduction des deux codes qui correspondent à une seule unité sémantique ; ce type de bilinguisme est généralement lié à un contexte d'acquisition commun aux deux langues
- La bilinguisme **coordonnée** est l'état qui réfère à une organisation cognitive dans laquelle deux équivalents de traduction dans les deux codes correspondent chacun à une unité sémantique distincte ; ce type de bilinguisme est généralement lié au fait que les deux langues ont été apprises dans des contextes différents.

(HAMERS J.-F. et BLANC M., 1983, p. 446-448)

1.1.2. Bilinguisme et âge d'acquisition : existe-t-il une « période critique »?

Dans la littérature, la variable qui apparaît souvent comme la plus déterminante est celle de l'âge d'acquisition des langues. L'on fait ainsi la différence entre la *bilinguisme d'enfance* qui est l'atteinte d'une compétence en deux langues avant 10-12 ans et la *bilinguisme de type tardif* qui regroupe l'acquisition d'une compétence en langue seconde à l'adolescence (entre 10-12 ans et 16-18 ans) ainsi que celle à l'âge adulte. La différence des performances en L2 constatées entre les bilingues précoces et les bilingues tardifs laisse souvent à penser qu'il existerait une « période sensible » pour la réceptivité et donc l'acquisition d'une seconde langue.

LENNEBERG E. H. a ainsi suggéré que « la période propice à l'acquisition du langage va de la naissance à la puberté ». ¹⁶ Les chercheurs de l'époque reliaient en effet la facilité d'apprentissage des enfants à la plus grande **plasticité de leur cerveau**. Ainsi, « l'hypothèse de la période critique a été largement reprise pour insister sur l'importance de l'introduction de la langue seconde. » (ABDELILAH-BAUER B., 2008, p. 45)

On peut assimiler la *bilinguisme tardive* à l'**apprentissage de L2 en milieu scolaire**, dans ce cas le temps d'exposition à L2 se résume aux heures de cours. Par ailleurs, au terme de « bilingues tardifs » on peut rattacher les **enfants nouvellement arrivés** dans un pays dont la langue officielle représente pour eux une L2 à apprendre.

Les études actuelles montrent ainsi que **la variable de l'âge d'acquisition à elle seule ne serait pas déterminante**. Interviennent alors le mode d'apprentissage de la langue seconde (*naturel* ou *non guidé* vs. en *milieu scolaire* ou *guidé*) et le temps d'exposition à celle-ci. On sait que des individus ayant commencé à apprendre une L2 à l'âge adulte peuvent atteindre un très bon niveau de compétence dans cette langue aussi bien en grammaire qu'en phonologie. Même s'il existe un déclin constant des performances en L2 à mesure que l'âge du début de l'apprentissage augmente, l'hypothèse de LENNEBERG E. H. selon laquelle il est impossible

¹⁶ ABDELILAH-BAUER B., 2008, p. 45, citant LENNEBERG E. H., *Biological Foundations of Language*, Wiley, New York, 1967

d'atteindre un bilinguisme satisfaisant (hors insuffisances dans les langues maternelles telles dysphasie ou retard de langage) ne peut être confirmée.

Selon ABDELILAH-BAUER B., il existerait « plusieurs étapes au cours du développement de l'enfant, qui chacune serait propice à certaines aptitudes linguistiques. » (Ibid., p. 47) Ainsi, **au-delà de 5-7 ans** il risque d'y avoir des interférences phonologiques entre les deux langues. La phonologie, la grammaire et le lexique « auraient différentes durées de sensibilité » et **la capacité d'acquérir une langue de manière intuitive diminuerait après l'âge de 6 ans.**

Pour BENSEKHAR-BENNABI M., maître de conférence en psychologie, « de la même façon qu'il existe un âge critique pour que la langue maternelle ne risque plus une attrition (disparition progressive), du fait d'une **plus grande plasticité cérébrale**, il existe une **période propice** à l'acquisition simultanée de deux langues ». ¹⁷ Pour cette raison il apparaît préférable d'exposer l'enfant aux deux langues **de façon « naturelle » avant la période de scolarisation ou à ses débuts** c'est-à-dire dans la période de structuration du système langagier. De plus, les jeunes enfants sont moins inhibés et « peu influencés par la crainte de se tromper ».

Conclusion

En conclusion, **il semblerait préférable qu'un apprentissage simultané des deux langues** (maintien de la langue maternelle avec un accroissement constant de l'exposition à la langue seconde) se fasse **le plus précocement possible** pour que les deux langues de l'enfant s'équilibrent au mieux. D'autres variables, tel le contexte d'apprentissage, sont à prendre en compte. Etudions donc le développement du bilinguisme précoce.

¹⁷ BENSEKHAR-BENNABI M., juin 2010, « La bilingualité des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale », *Enfances et Psy*, N°47, p. 55-65

2. Processus d'acquisition et développement du langage chez l'individu bilingue

Dans la première partie de notre mémoire, nous avons vu les étapes d'acquisition linguistique par lesquelles passe le jeune enfant. Il s'agissait de l'étude développementale d'un enfant monolingue élevé dans un environnement lui aussi monolingue. Qu'en est-il des enfants qui grandissent parmi plusieurs langues ? Leur façon d'entrer dans le langage est-elle spécifique ? Pour répondre à cette question il nous faudra tenir compte de l'âge d'acquisition de la langue seconde puisque, nous l'avons compris, elle permet entre autres de définir le « profil de bilinguisme » des individus.

2.1. Perception

Dès les premiers jours de vie, l'enfant est sensible à la langue de son environnement. Plusieurs travaux ont montré que les nourrissons monolingues sont capables de distinguer les langues et que vers 10-12 mois, leur oreille agit comme un filtre pour finalement ne plus distinguer que les sons de la parole pertinents dans leur langue maternelle. Certains auteurs suggèrent que cette discrimination se fait à partir des sons prosodiques ou des propriétés phonotactiques (séquences syllabiques avec des suites de sons possibles dans la langue cible). Dès l'âge de 9 mois, les nourrissons connaîtraient en effet les contraintes phonotactiques de leur la langue.¹⁸

Pour les **bilingues simultanés précoces**, idéalement quand chacun de leur parent a une langue maternelle différente, on pourrait presque parler, ainsi que le fait SWAIN M., de « bilinguisme comme langue maternelle ».¹⁹ Les recherches sur la perception de la parole chez ces nourrissons sont très rares et l'on « ne sait pas si l'enfant qui apprend deux langues phonologiquement semblables [(comme le Catalan et l'Espagnol)] est dans une situation plus difficile que celui qui apprend deux langues phonologiquement différentes ». Mais ce dont on est sûr, c'est que malgré la tâche complexe de l'enfant qui naît dans un milieu bilingue, il est possible d'acquérir deux langues simultanément. Confronté à un nombre plus important de

¹⁸ Cité par BIJELJAC R., « Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce », dans KAIL M. et FAYOL M., 2000, p. 175

¹⁹ Ibid. p.169

signaux acoustiques que l'enfant de milieu monolingue, il n'a cependant pas conscience de baigner dans deux langues jusqu'à l'âge de deux ans. Lors de mesures de temps de réaction dans des procédures d'orientation visuelle, les chercheurs remarquent que des nourrissons de 4 mois de milieu bilingue réagissent assez vite lors de la présentation à la langue étrangère mais sans préférence pour la langue supposée dominante.

2.2. Production

➤ Influence de la langue de l'environnement

Nous avons précédemment vu que les enfants entraînent dans le langage avec un style qui leur était propre. Par exemple, la nature des mots produits peut varier d'un enfant à un autre. Certains produiront préférentiellement des noms, d'autres des verbes ou expressions toutes faites. Les premières productions sont-elles fonction de la langue de l'environnement de l'enfant ? BIJELJAC-BABIC R., en citant les études de DE BOYSSON-BARDIES B. et de ses collaborateurs, nous montre l'influence des **caractéristiques de la langue maternelle** sur le babillage des enfants. (KAIL M. et FAYOL M., 2000, p. 179) Des adultes ont ainsi été capables de reconnaître parmi plusieurs échantillons de production ceux appartenant à des enfants de leur communauté linguistique. La **prosodie** et l'**organisation rythmique** du babillage des enfants adopteraient donc les caractéristiques de celles de la langue de l'environnement.

Il en va de même pour **les premiers mots** de l'enfant, et plus particulièrement leur organisation interne. En effet, la distribution des consonnes, des voyelles et leur combinaison dans les premiers mots des enfants respectent les règles de la langue. Ainsi, tout se passe comme s'il y avait « **une interaction complexe entre les tendances articulatoires de l'enfant et l'influence de la structure phonétique de la langue de l'entourage.** » La nature des premiers mots que prononce l'enfant est également fonction de la langue de son environnement linguistique. DE BOYSSON-BARDIES B. (1994) remarque que les petits américains présentent beaucoup plus de noms dans leurs productions que les par exemple les petits japonais qui eux vont préférer les verbes et les adjectifs.

➤ De jeunes bilingues compétents

Le développement langagier des enfants qui grandissent parmi plusieurs langues n'est guère différent de ceux qui évoluent dans un environnement monolingue. Voici ce qu'en dit DE HOUWER A. (de) :

1^{ère} année : babillage et compréhension du langage contextualisé

2^{ème} année : productions d'énoncés à un mot puis à deux ou trois mots

3^{ème} année : productions d'énoncés à plusieurs termes voire de phrases complexes

Comme l'affirme l'auteur, les enfants qui grandissent dans un milieu bilingue alternent sans effort, et dès le début de la parole, des énoncés monolingues dans une langue, des énoncés monolingues dans l'autre langue et des énoncés mixtes. L'enfant bilingue comme l'adulte ne communique pas dans une langue au hasard : ceci est motivé par un **besoin**, des **raisons sociolinguistiques patentes** (langue employées par l'interlocuteur, lieu de l'échange, sujet).²⁰

2.3. Différenciation des langues

Nous avons vu que jusqu'à deux ans, l'enfant n'a pas conscience d'évoluer parmi deux langues. C'est comme s'il n'en possédait qu'une seule. Il développe par la suite une conscience linguistique, une vision double du monde qui les entoure (« la langue de papa » vs « la langue de maman » par exemple) (GEIGER-JAILLET A., 2010, p. 18).

En ce qui concerne les étapes de développement des productions de l'enfant bilingue il ne semble pas y avoir de consensus. Les auteurs se posent la question de savoir s'il possède un **système langagier commun** aux deux langues ou bien si dès le départ chaque langue représente un **système bien différencié** de l'autre.

BIJELJAC-BABIC R. cite une étude longitudinale de deux enfants bilingues anglais-allemand menée par VOLTERRA et TAESCHNER en 1978 (KAIL M., FAYOL M., 2000, p. 180).

²⁰ HOUWER A. (de), juin 2006, « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langage et société*, N°116, p. 29-49

Elle permet de mettre en avant **3 stades de développement** par lesquels passeraient les enfants bilingues :

1. Système commun contenant les mots des deux langues
2. Différenciation du lexique et de la phonologie
3. Les deux langues sont séparées au niveau lexical, phonologique et syntaxique

SCHNITZER et KRASINSKY en 1996 ont étudié le développement bilingue de leurs deux fils bilingues espagnol-anglais. Leurs observations sont contradictoires puisque si l'un passe par une période initiale d'un système langagier unique avant de construire deux systèmes séparés l'autre semble ne pas passer par la phase du système unitaire.

Les différences observées sont encore une fois à rapprocher au « style » d'apprentissage de l'enfant, à sa façon d'entrer dans le langage, à son tempérament. Chaque enfant utiliserait des **stratégies différentes**. Ici tout se passe comme si le deuxième enfant avait « tendance à attendre pour pouvoir produire fidèlement les sons appropriés » alors que l'autre était « moins prudent ». (KAIL M., FAYOL M., 2000, p. 182). Comme le fait remarquer BIJELJAC-BABIC R., les **différences interindividuelles** concernant le développement de la phonologie peuvent être qu'augmentées lorsque l'acquisition se fait dans un milieu bilingue. Au vu du nombre important des situations naturelles variables, il est **difficile de faire des généralisations**.

Les processus d'acquisition et de développement du langage décrits ci-dessus concernent davantage des individus bilingues précoces. Pour DE HOUWER A. (de), « la structure de l'acquisition linguistique chez l'enfant régulièrement confronté à deux langues dès la naissance est en **tous points identique à la structure de l'acquisition chez l'enfant monolingue**, à cette exception près : le bilingue sait manier et comprendre deux langues, sait passer d'une langue à l'autre, et produit des énoncés réunissant des éléments des deux langues. »

2.4. Intervention de la variable de l'âge d'acquisition et du degré de maîtrise de L2

➤ Point de vue neuropsychologique : le cerveau bilingue

En étudiant le fonctionnement du cerveau monolingue par potentiels évoqués, TEP (Tomographie par Emission de Positions) ou IRMf (Imagerie par Résonance Magnétique fonctionnelle), les recherches ont montré que les stimuli linguistiques sont traités par des zones différentes du cerveau selon qu'ils appartiennent ou pas à la langue maternelle de celui qui les reçoit. Qu'en est-il du cerveau bilingue ? Traite-t-il chaque langue grâce aux mêmes aires cérébrales ?

Pour décrire le fonctionnement cérébral, des études menées de 1994 à 2001 par différents auteurs ont soumis des locuteurs bilingues à plusieurs types de tâches linguistiques relevant du langage oral ou du langage écrit :

Tâches de production

- Répétition de mots
- Générer des mots à partir d'une rime, compléter des syllabes, trouver des synonymes, traduire des mots d'une langue vers l'autre
- Décision sémantique (décision concret ou abstrait) ou décision de surface (décision majuscules ou minuscules)
- Compléter des phrases écrites

Tâches de réception

- Ecouter des histoires en L1 puis en L2

Tâches de traduction

- Traduction simultanée
- Dénomination d'images

Les personnes bilingues étudiées étaient tour à tour bilingues français/anglais, mandarin/anglais, italien/anglais, anglais/espagnol, espagnol/catalan, français/anglais,

allemand/anglais, espagnol/anglais, finnois/anglais, ASL (langue des signes américaine)/anglais.

En conclusion de ces études, il est tout-à-fait remarquable de voir que pour chaque bilingue précoce interrogé et quelque soit la tâche demandée, il y a **superposition des zones cérébrales activées**.

Ce phénomène est moins fréquent pour les personnes ayant acquis une deuxième langue tardivement. En effet, KIM et al. remarquent en 1997 que « les activations pour L1 et L2 dans Broca [sont] superposées pour les bilingues précoces, et séparées spatialement pour les bilingues tardifs. » (ETRAD O., TZOURIO-MAZOYER N., 2003, p. 192)

Les résultats sont par ailleurs nuancés lorsque le niveau acquis en L2 est meilleur. Ainsi par exemple, à l'écoute d'une histoire, un bilingue tardif ayant un très bon niveau en L2 active de la même manière les zones de son cerveau quand le récit est fait en L1 et quand il est fait en L2.

Il ressort donc de ces études que deux variables sont très fortement corrélées : l'**âge d'acquisition** et le **degré de maîtrise de L2**. Les auteurs concluent ainsi : « **plus une seconde langue a été acquise jeune et/ou est bien maîtrisée, plus les activations dues à L1 et L2 sont similaires.** » (Ibid., p. 194)

➤ **Point de vue linguistique : transferts de L1 à L2**

Les études linguistiques elles, s'intéressent à l'influence que peut avoir la LM sur l'apprentissage d'une seconde langue.

Séquence développementale

Les auteurs partent du postulat suivant : la LM a d'autant plus d'**influence** quand l'enfant a eu le temps de bien la développer. En effet, les bilingues tardifs (après 6 ans) commencent l'apprentissage d'une seconde langue alors qu'ils ont déjà acquis bon nombre de compétences linguistiques et cognitives dans leur LM. De ce fait, des concepts maîtrisés en LM tels que l'usage du passé proche ou de la possession seront naturellement « transférés » lors de l'apprentissage de la L2. Autrement dit, un enfant de 6-7 ans qui apprend une

deuxième langue n'aura plus à acquérir ces concepts ni ne passera par toutes les étapes d'acquisition qu'ils sous-tendent.

On se demande alors si les **caractéristiques de la LM** et la **ressemblance** de celle-ci avec L2 peuvent jouer un rôle dans l'apprentissage de la deuxième langue. Ainsi, l'individu apprenant profiterait de ses connaissances phonologiques, lexicales et grammaticales en L1 pour construire sa L2. Notons cependant que la « proximité entre deux langues peut aussi donner lieu à des erreurs fréquentes », notamment lorsque « le mot similaire en prononciation n'a pas la même signification dans l'autre langue. » (ABDELILAH-BAUER B., 2008, p. 116)

Pour la majorité des auteurs, l'acquisition d'une seconde langue se fait **selon une séquence développementale**. Ce processus est-il dépendant ou indépendant de L1 ? Pour certains, cette dépendance est minime. Pour d'autres comme WODE H.²¹, la « dépendance pourrait être relativement importante ». Ainsi, « certains aspects du développement de L2 suivent les mêmes séquences que L1 » mais « il n'en va pas de même pour d'autres ». Par exemple, pour les structures telles la négation et les questions, les séquences seraient universelles contrairement à l'acquisition des verbes, des temps et des morphèmes grammaticaux.

Seuil minimal de compétence linguistique

Dans les années 1970, CUMMINS J. a posé l'hypothèse du *seuil minimal de compétence linguistique* à atteindre avant l'apprentissage d'une deuxième langue. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille attendre que l'enfant soit entièrement ancré dans sa langue maternelle avant l'exposition à une L2 mais plutôt que « la langue maternelle, ses représentations, ses procédures d'analyse métalinguistiques constituent un **socle**, une **base structurelle** qui opère d'autant mieux que le milieu familial a transmis à l'enfant les différents registres de la langue ». Ainsi, « les difficultés à entrer dans la langue seconde ne sont que la continuité de celles qui ont affecté le processus de mise en place du langage »²² : c'est *l'interdépendance linguistique*, le niveau de compétence linguistique en seconde langue est fonction du **niveau de compétence acquise en première langue** (HAMERS J.-F. et BLANC M., 1983, p. 28-29)

²¹ HAMERS J.F. et BLANC M., 1983, p. 356, citant WODE H., *Developmental sequences on natural L2 acquisition* 1976

²² BENSEKHAR-BENNABI M., juin 2010, « La bilinguïté des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale », *Enfances et Psy*, N°47, p. 55-65

CUMMINS J. avance par ailleurs l'hypothèse d'une interdépendance sur le plan du développement cognitif. Un premier **seuil de compétence langagière** doit être atteint afin d'éviter le handicap cognitif lié à la bilingualité. Plus encore, pour que la bilingualité **influence le développement cognitif de façon positive**, un deuxième seuil de compétence langagière doit être dépassé. L'hypothèse des seuils minimaux de compétence linguistique peut être schématisée ainsi :

	COMPÉTENCE LANGAGIÈRE	TYPE DE BILINGUALITÉ	ÉTAT D'ÉQUILIBRE	RÉSULTAT COGNITIF
+ ↑ -	Seuil supérieur de compétence langagière	<i>Additif</i> : haut niveau de compétence dans les deux langues	tend vers l'équilibre	effets positifs
	Seuil inférieur de compétence langagière	<i>Neutre</i> : haut niveau de compétence dans au moins une des deux langues	dominant ou équilibré	pas d'effets
		<i>Semi-linguisme</i> : bas niveau de compétence dans les deux langues	équilibré ou dominant	effets négatifs

7. Effets cognitifs des différents types de bilingualité (adapté par HAMERS J.-M. et BLANC M. (1983, p. 98), à partir de CUMMINS J., 1976)

Conclusion

Même si comme l'affirme ABDELILAH-BAUER B. il sera toujours difficile de « trancher » sur « la question de l'influence de la langue maternelle » dans l'apprentissage d'une L2, on comprend que des bases solides en LM sont un avantage pour l'éventuel développement d'une L2.

Mais nous allons le voir, **de nombreuses variables, comme des facteurs extralinguistiques et des variations individuelles, sont à prendre en considération** pour décrire l'appropriation que se fait l'enfant d'une nouvelle langue.

2.5. Mécanismes d'acquisition de L2

Intéressons-nous donc désormais aux processus, variables et facteurs susceptibles d'influencer le niveau de compétence atteint en langue seconde.

2.5.1. Input linguistique

Dans un contexte d'enseignement de L2 formel (salle de classe) ou d'exposition à L2 informel, l'apprenant extrait des règles de l'input linguistique (énoncé entendu) qu'il reçoit (tantôt de manière consciente, tantôt de manière inconsciente), puis les organise en vue d'une production de l'output en L2 (énoncés produits). Pour améliorer celui-ci, une explication des règles de grammaire faite en situation scolaire est souvent nécessaire. En revanche, elle n'est pas toujours utile en situation de communication avec des locuteurs natifs. Ainsi, pour maximiser l'input du milieu linguistique et améliorer les compétences de l'apprenant en L2, en complément de l'apprentissage formel, l'approche communicative est efficace (en situation d'immersion par exemple). Elle permet en effet de développer la compétence de communication grâce à des situations de contacts réelles avec des locuteurs natifs de L2.

Dans le modèle de DULAY H. et BURT M.²³, l'apprentissage de L2 est fortement influencé par des facteurs de **personnalité** mais aussi par la **connaissance de la langue maternelle**.

2.5.2. Variables cognitives et processus affectifs

Le processus affectif majoritairement décrit dans la littérature est la motivation du sujet à apprendre L2. Il apparaît être le «deuxième prédicteur du succès en L2 » après l'aptitude.

L'aptitude est un processus d'organisation cognitive qui recouvre les opérations de généralisation, l'imitation, l'analogie, la mémoire, etc. permettant d'intérioriser des éléments de l'input en L2. Le processus d'aptitude serait fixé en bas âge et varierait d'un apprenant à autre.

²³ HAMERS J.F. et BLANC M., 1983, p. 363-367, citant DULAY H. and BURT M., 1975, *Creative construction in second language learning and teaching*

La variable « **motivation** » elle, peut être manipulée par l'intervention pédagogique. On a pour habitude de décrire d'une part la *motivation intégrative* et d'autre part, la *motivation instrumentale*. La première relève du « désir de ressembler aux membres de la communauté qui parle la langue seconde ». Cela conduit donc au-delà d'« un ensemble d'habitudes verbales » puisque l'apprenant doit également acquérir les dimensions du comportement qui sont caractéristiques des membres de la communauté-cible ». La seconde « se réfère à un ensemble de raisons pragmatiques pour apprendre une langue seconde », il s'agit par exemple de l'avancement professionnel ou de la satisfaction personnelle (HAMERS J.F. et BLANC M., 1983, p. 371).

Autrement dit, l'*orientation intégrationnelle* est sociale et culturelle puisqu'elle reflète le désir de s'intégrer au groupe de L2 en maintenant des contacts avec des membres de la communauté de la langue-cible. L'*orientation instrumentale*, ayant pour impulsion le désir d'apprendre L2 pour des raisons pratiques comme l'obtention d'un emploi, est fonctionnelle et pragmatique. A première vue, le motif intégrationnel serait la partie la plus déterminante dans l'apprentissage de L2.

Dans leurs études, CLEMENT R. et KRUIDENIER B.G.²⁴ nuancent le lien qui peut exister entre les motivations et le degré de compétence atteint en L2.

Il faut en effet prendre en compte la « **variation du contexte culturel et linguistique** dans lequel l'apprentissage d'une langue seconde a lieu ».²⁵ Selon les auteurs, il existe trois **aspects du contexte d'apprentissage** pertinents à l'orientation motivationnelle :

- L'appartenance de l'apprenant à un groupe ethnique minoritaire ou majoritaire
- La composition culturelle de la communauté : uniculturelle ou multiculturelle
- Le statut sociopolitique de la langue-cible

Ainsi, « le **désir d'apprendre une L2** dans le but de **s'identifier avec les membres** d'un autre groupe est une orientation qui ne se retrouve que chez les individus qui ne se sentent pas menacés dans leur langue et dans leur culture et qui ont une expérience de contact avec des

²⁴ HAMERS J.F. et BLANC M., 1983, p. 373-374, citant CLEMENT R. & KRUIDENIER B.G., 1983, *Orientations in second language acquisition : The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence*

²⁵ Ibid., p. 373

membres d'autres groupes ethnolinguistiques. » (HAMERS J.F., BLANC M., 1983, p374). C'est-à-dire quand la société de la langue-cible est multiculturelle et/ou quand l'individu apprenant a comme LM une langue qui n'est pas minoritaire. Par ailleurs, « dans un pays multilingue, une langue officielle n'est pas apprise pour les mêmes raisons qu'une langue étrangère » : c'est là qu'intervient le statut sociopolitique (Ibid.)

Ceci peut s'expliquer par le fait que s'intégrer à un groupe majoritaire signifie souvent « s'assimiler ». HAMERS J.F. et BLANC M. entendent par **assimilation** le « mécanisme par lequel un individu ou un groupe devient semblable à un groupe différent en perdant ses caractéristiques ethnolinguistiques particulières y compris sa langue maternelle. » (Ibid. p. 446) Or, il existe parfois une **peur de l'assimilation** quand celle-ci est perçue comme une menace à l'identité culturelle de l'individu.

Ainsi, « l'intégrativité, c'est-à-dire les prédispositions affectives envers le groupe-cible, est modérée par la peur de l'assimilation. [...] Si la résultante de ces forces antagonistes est négative, la motivation à apprendre L2 sera moins grande et l'apprenant ne cherchera pas à entrer en contact avec des membres du groupe-cible. » (Ibid. p.376)

On peut alors inclure trois nouveaux facteurs à la dimension affective de l'acquisition d'une L2 : la **confiance en soi**, l'**anxiété**, l'**ethnocentrisme**. Couplés à un style cognitif indépendant, les deux derniers facteurs cités sont apparemment bon prédicteurs du rendement en compréhension orale en L2, en production orale, ainsi qu'en grammaire et en vocabulaire. C'est ce que remarquent TUCKER G.R., HAMAYAN E. et GENESEE F. en 1975 (Ibid. p.380). L'apprenant « indépendant » est celui qui peut faire fi de l'influence de l'environnement immédiat et extraire une structure abstraite de l'information immédiate.

Conclusion

L'appartenance à un style cognitif particulier pourrait donc expliquer **les différences individuelles entre les différents apprenants**. Le **contexte d'apprentissage**, la **motivation** et l'**aptitude à apprendre une L2** influencent également l'acquisition de cette langue.

3. Les caractéristiques du développement langagier et cognitif bilingues

3.1. La compétence plurilingue

➤ L'interlangue

HAMERS J.F. et BLANC M. définissent l'interlangue comme les « étapes successives dans le processus d'apprentissage d'une seconde langue dans lesquelles les productions langagières de l'apprenant représentent des approximations systématiques de la langue-cible. » (Ibid. p. 453) Il s'agit donc d'un **système approximatif** dans lequel l'apprenant se crée une grammaire et qui va évoluer pour se rapprocher de plus en plus du système des locuteurs natifs de L2. Parfois, il y a « fossilisation » dans l'interlangue, comme un arrêt à un palier dans l'apprentissage de L2 ; c'est notamment le cas de la « L2 parlée par certains immigrants. » (Ibid. p. 362)

➤ L'influence de la LM et les transferts

Pendant longtemps, les **erreurs** émises par l'apprenant dans les énoncés en L2 ont été considérées comme le résultat d'une **interférence** de L1. Selon le point de vue de l'analyse contrastive, la langue maternelle serait donc la principale source d'erreurs. Nous allons voir en quoi cela mérite d'être nuancé.

On parle de « transfert » lorsque dans les productions des apprenants de nombreuses formes semblent être inspirées par la LM. Une grande similitude entre L1 et L2 faciliterait l'apprentissage de cette dernière alors que l'inverse serait source d'erreur.

HAMERS J.F. et BLANC M. affirment qu'un certain nombre d'erreurs peuvent en effet être expliquées par une interférence de la LM. Cependant, d'autres erreurs, dites développementales, rendent compte du **processus d'acquisition de L2**. Ce n'est pas la structure de la langue maternelle qui entre en jeu mais des « généralisations provenant d'une exposition partielle à la langue-cible ». De plus, il est possible de « retrouver les mêmes erreurs chez des apprenants dont la langue maternelle est très différente ». (HAMERS J.F. et

BLANC M., 1983, p. 361) Ainsi, « les erreurs trouvent leur explication dans la séquence développementale atteinte par l'apprenant. » (Ibid. p. 362)

La notion de « transfert » est alors revisitée : pour KELLERMAN E.²⁶ toutes les formes d'une langue sont transférables de la langue cible à la langue source mais **c'est l'apprenant qui détermine la « transférabilité »** de ces formes. C'est pourquoi cette notion peut varier d'un apprenant à un autre et que l'on ne peut pas prédire les transferts que feront les apprenants.

Dans une démarche interculturelle de la didactique des langues, on prend désormais en compte le fait **que la LM peut être un apport et un appui à l'apprentissage d'une langue seconde**. Pour AUGIER N., apprendre une autre langue c'est toujours calquer le système à atteindre sur son système d'origine, quel que soit le niveau linguistique (son, syntaxe, lexique). En fait, la LM forme comme un filtre par lequel passe les acquisitions de la seconde langue. C'est le point de passage de l'ensemble de la communication : perception des sons, syntaxe, lexique, système graphique, codes non verbaux (paraverbal, communication non verbale, interactions verbales).

Ainsi, plus la LM est pratiquée et élaborée, plus elle peut jouer un rôle majeur dans la transposition didactique vers la L2. « Il faut mettre en avant les **universaux de la langue** (marques de négation, respect, colère, ...), les **connaissances langagières** que l'apprenant détient déjà et relativiser les erreurs. »²⁷

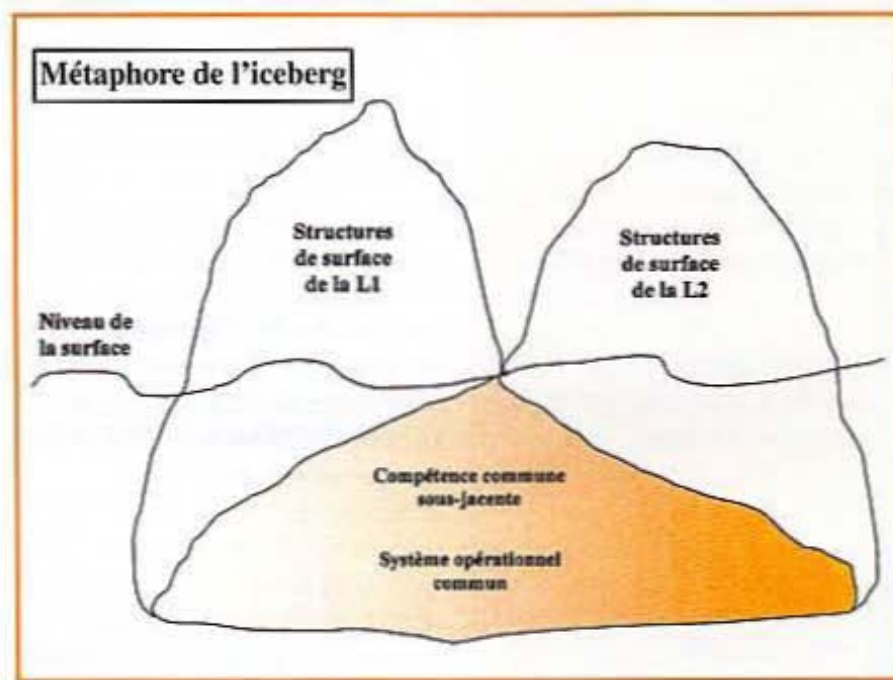
➤ **Modèles cognitifs de la bilinguïté**

- a. CUMMINS J. défend un **modèle intégré** expliquant que l'enfant bilingue a accès à deux systèmes linguistiques distincts qui interagissent à la base au niveau d'un système indépendant de représentations.²⁸

²⁶ GASS S., SELINKER L., 1992, p. 8, citant KELLERMAN E.

²⁷ AUGIER N., 2005 (a), p. 17

²⁸ CUMMINS J., 1979, *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, Review of Educational Research, p. 49



8. Schématisation du modèle cognitif bilingue selon CUMMINS J. ou métaphore de l'iceberg à deux pics ([www.scuole.vda.it/Ecole/47/04b.jpg], CAVALLI M.)

En surface de l'iceberg, on trouve la compétence de communication pour chaque langue : maîtrise de la prononciation, du vocabulaire, des règles de syntaxe, des capacités de compréhension. Dans la partie immergée et de façon commune aux deux langues, interagissent les capacités d'analyse, d'interprétation et de synthèse. Cognitivement, les deux langues sont donc loin de constituer deux réservoirs séparés dans l'esprit de la personne bilingue.

- b. Le **modèle à module commun**, accepté par la plupart des recherches, permet de décrire l'organisation cognitive des langues chez la personne bilingue d'une autre façon. (BEAUDOIN M, 2002)

Selon ce modèle, il n'existerait qu'un seul module cognitif pour l'ensemble des langues de l'individu. Voici comment fonctionne sa structure interne :

- Les connaissances qui sont communes aux deux langues ont un degré d'activation plus élevé que les autres connaissances langagières
- Les connaissances de la langue plus fréquemment parlée ont un degré d'activation plus élevé que l'autre langue (on part du postulat que L1 a servi plus souvent : c'est le cas de la bilingualité consécutive).

Les capacités qui en découlent peuvent être décrites ainsi:

- Les deux langues sont distinguées et un accès rapide aux connaissances de L1 est permis.
- Si la personne bilingue ne peut trouver une connaissance dans une langue donnée, elle trouvera l'information concernant l'autre langue puisque tout de cette connaissance est approprié sauf l'information sur la langue utilisée.

➤ **L'alternance des codes**

Pour HAMERS J.F. et BLANC M., l'alternance des codes (ou « code-switching ») est une **stratégie de communication** utilisée par des locuteurs bilingues entre eux. Les locuteurs alternent des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale. Le bilingue fait appel aux ressources de ses deux codes. La production de segments hybrides n'est donc pas [toujours] la conséquence d'une indistinction des systèmes.

Il peut exister par ailleurs une alternance des codes dite **d'incompétence**. Il s'agit d'une stratégie de communication utilisée par un bilingue dominant et qui consiste à faire alterner les codes en faisant appel à la langue dominante pour suppléer un manque de compétence dans la langue la plus faible (HAMERS J.F. et BLANC M., 1983, p 445-446).

L'alternance des codes n'est pas rare en situation de communication dans beaucoup de familles comme les familles migrantes. Par exemple, au début de l'acquisition des langues, l'enfant produit donc en partie des mélanges car il reproduit l'alternance des codes de ses parents. Cependant, comme l'affirme ABDELILAH-BAUER B. en citant une étude²⁹, « les enfants de parents qui ne séparent pas les langues acquièrent néanmoins une compétence de communication efficace » (ABDELILAH-BAUER B., 2008, p. 82) sans pour autant qu'il y ait une « indistinction cognitive des systèmes » (DEPREZ C, 1999, p. 112).

²⁹ ABDELILAH-BAUER B., 2008, p. 82, citant BAKER C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*

En didactique des langues, l'alternance codique est de plusieurs types et est reconnue comme un outil pour l'apprenant en classe. Elle répond à un souci de meilleure maîtrise de la langue étrangère. (CASTELLOTTI V., MOORE D., 1999)

- **L'alternance tremplin** permet à l'apprenant de vérifier en LM si le contenu de ce qu'il veut dire dans la seconde langue est acceptable,
- **L'alternance appropriation** permet à l'apprenant de traduire en LM l'énoncé pour confirmer qu'il a bien compris,
- **L'alternance balise de dysfonctionnement** permet à l'apprenant qui est face à une difficulté d'avoir recours à la LM pour élargir ses moyens lexicaux,
- **L'alternance entraide** (un autre apprenant aide celui qui est interrogé) marque un phénomène de solidarité sociale, de complicité, et prépare une production en langue étrangère.

➤ **Les emprunts adaptés**

Le « mélange » linguistique ferait donc partie intégrale du développement bilingue selon HAMERS J.-F. et BLANC M. Il est en effet souvent présent dans les **premiers stades du développement** et tend à diminuer au fur et à mesure que l'enfant progresse dans l'acquisition des deux langues. Cette stratégie d'expression, plutôt qu'interférence, « serait un indice que l'enfant est capable de faire une exploitation maximale de ses deux codes » et donc qu'il les considère comme distincts. Il faut distinguer les mélanges faits à l'âge de 2-3 ans et l'alternance des codes présente dans les productions d'un enfant de 6 ans ou d'un adulte. Dans le dernier cas, on assiste plutôt à une alternance des codes de type pragmatique et sociolinguistique. (HAMERS J.-F. et BLANC M., 2000, p. 60)

Les auteurs définissent par ailleurs la notion d'**emprunts adaptés** avancée par BLENDS L. Ce sont « des mots empruntés qui ont été modifiés conformément au lexique de la langue emprunteuse afin de rentrer dans une catégorie grammaticale adaptée. » On donne comme exemple le verbe « checker » du verbe anglais « check ».

Cependant, d'éventuelles **interférences** à proprement parler peuvent se produire. Elles traduiraient la prévalence d'une langue par rapport à l'autre ou l'insuffisance de compétence

dans l'une ou l'autre : les caractéristiques ou des éléments d'une langue sont transférés incidemment dans la seconde langue. (HAMERS J.-F. et BLANC M., 1983, p. 363-367)

L'individu bilingue développe donc des **stratégies d'apprentissage** particulières pendant la période d'acquisition du langage. Tous les auteurs ne font pas la différence entre l'alternance des codes et les emprunts. HAMERS J.-F. et BLANC M., eux, les considèrent comme les deux extrémités d'un continuum. (HAMERS J.-F. et BLANC M., 2000, p. 259) Les « passages d'une langue à l'autre dans un même discours ne sont pas *toujours* à considérer comme la manifestation d'un manque d'aptitudes dans l'une des deux langues concernées. Ils sont souvent les témoins d'une **compétence plurilingue**, c'est-à-dire une compétence linguistique spécifique et non une addition de deux compétences distinctes. »³⁰ HAMERS J.-F. et BLANC M. avancent ainsi l'idée que le développement bilingue peut avoir des **conséquences sur le développement cognitif** en général (HAMERS J.-F. et BLANC M., 1983, p. 79).

3.2. Etre enfant bilingue : un atout ?

➤ Des effets de balancier

Comme l'indique ABDELILAH-BAUER B. (ABDELILAH-BAUER B., 2008, p.67-68), il existerait une forte corrélation entre la **quantité d'input** dans une langue avec la production de celle-ci en ce concerne les premières années du d'acquisition du langage et des deux langues. Selon les circonstances (voyages, changements de pays, de résidence, entrée à l'école, nouveaux amis), c'est donc tantôt l'une, tantôt l'autre langue qui est dominante chez l'enfant. (DEPREZ C., 1999, p. 139) Les deux langues ne progressent pas à la même vitesse, il y a comme un développement accru d'une langue au détriment de l'autre.

Pour DEPREZ C., on pourrait avoir tendance à diagnostiquer « retard de langage » alors que ce phénomène de balancier est **instable** dans la plupart des cas : l'enfant absorbe et assimile

³⁰ RODI M., décembre 2009, « Compétences plurilingues et acquisitions », *Langage et pratiques, Revue de l'Association Romande des Logopédistes Diplômés*, N°44, p. 5

très vite les influences de la langue « extérieure ». Elle ajoute l'équilinguisme est un phénomène rare chez les enfants bilingues précoces. (DEPREZ C., 1999, p. 134).

Au moment de tester le langage des enfants bilingues, il donc est important de ne pas tomber dans le piège de la **norme monolingue**. Elle pose comme référence un minimum de 50 mots en français dans le lexique actif de l'enfant de deux ans. Certains comportements verbaux peuvent effectivement être l'indication d'un retard de langage (par exemple : absence de mots au-delà de 18-20 mois, peu de verbes et moins de 50 mots en expression à deux ans).

➤ **Des difficultés à évaluer**

Les premières études psychologiques aux Etats-Unis et en Angleterre sur les comparaisons entre les enfants bilingues et les enfants monolingues dans les années 1920 sont allées jusqu'à accuser un « **handicap linguistique** » chez les enfants bilingues pour qui on observait un retard scolaire. Ces résultats douteux sont à pondérer compte-tenu de la méthodologie peu rigoureuse qui avait été mise en place : les tests étaient passés uniquement dans la langue officielle (alors que la première langue était en situation de minoration) et ne tenaient pas compte des facteurs socio-économiques et culturels (à l'époque, les enfants bilingues étaient généralement plus pauvres et moins « éduqués »). (Ibid. p. 132)

DEPREZ C. propose ainsi « d'évaluer les compétences de l'enfant bilingue dans sa langue dominante du moment, ou mieux encore **dans ses deux langues** avant d'envisager un retard quelconque de langage ». En ce qui concerne le vocabulaire, elle ajoute qu'il serait peu raisonnable de demander à l'enfant bilingue de savoir [...] deux fois plus de mots qu'un enfant monolingue, surtout s'il on tient compte du fait que les usages ne sont pas strictement superposables et que les langues se spécialisent toujours plus ou moins dans certaines situations de communication ». (Ibid. p. 135) Par ailleurs, l'éventuel manque de vocabulaire n'affecte pas les possibilités communicatives de l'enfant bilingue (raconter une histoire, expliquer les règles d'un jeu).

Dans le service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent à l'hôpital d'Avicenne, bon nombre d'enfants qui viennent en consultation n'ont pas le français comme langue maternelle. Ainsi, lorsqu'un **bilan orthophonique** doit être effectué pour ces enfants, une partie de l'évaluation est effectuée dans la langue maternelle de l'enfant grâce à la en présence d'un traducteur. SANSON C. nous explique que pour l'instant, les observations sont faites

d'un point de qualitatif (faute d'étalonnage dans les batteries existantes), un outil d'évaluation langagière des enfants allophones (dont la langue maternelle est différente de la langue de la société) étant en cours de recherche.³¹

➤ **Les avantages du bilinguisme**

Dans « Le Défi des enfants bilingues », ABDELILAH-BAUER B. (2008) relève plusieurs études traitant de l'impact du bilinguisme sur « l'intelligence ». La plupart concluent à propos de l'avantage qu'ont les enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues en ce qui concerne :

- La flexibilité cognitive,
- La créativité et le caractère divergent de la pensée,
- La conscience métalinguistique,
- L'apprentissage d'une troisième langue,
- La sensibilité communicative.

Les auteurs font l'hypothèse que le fait d'avoir deux systèmes de représentations mentales très tôt organisés permet cette « gymnastique mentale » plus souple, et aussi une compétence communicative adaptée aux situations et aux différents interlocuteurs. Le bilinguisme représente donc « **un atout pour l'enfant sur le plan cognitif, personnel et social** » (ABDELILAH-BAUER B., 2008, p.120).

➤ **Quand le bilinguisme va mal : bilinguisme non harmonieux**

Pour ABDELILAH-BAUER B., « bilinguisme harmonieux » n'est pas vraiment synonyme de « bilinguisme équilibré ». Si le bilinguisme est harmonieux, cela signifie que la personne ou l'enfant concerné « se sent bien » dans les deux langues, autrement dit, qu'il est à l'aise avec son identité bilingue/biculturelle/pluriculturelle. (ABDELILAH-BAUER B., 2009)

³¹ SANSON C., septembre 2010, « Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme », *Enfances et Psy*, N° 48, p. 45-55

« En milieu familial bilingue, le développement bilingue harmonieux d'un enfant qui ne présenterait ni problème neurophysiologique ni difficulté d'apprentissage **ne va pas de soi.** »

Dans une étude menée auprès de 2500 familles bilingues en Flandres en 2005, HOUWER A. (de) met en effet évidence les cas d'enfants ne parlant pas l'une des langues de la famille alors qu'elles sont toutes deux employées pour leur adresser la parole. Ils concernaient environ 20% des familles et pouvaient consister en :

- Un mauvais choix, conscient ou inconscient, de la langue attendue dans une situation donnée,
- Une maîtrise linguistique de chacune des langues qui présente un déséquilibre important.

« Le cas d'un enfant élevé en milieu bilingue mais qui ne parle pas pour autant l'une des deux langues, est nettement plus courant que ne le fait paraître la littérature sur l'enfant bilingue. »³²

➤ **Conditions socioculturelles et développement bilingue**

Les conclusions à propos des avantages à être bilingue sont, par ailleurs, à nuancer selon la représentation dont jouit le bilinguisme dans l'entourage de l'enfant. En effet, l'enfant bilingue peut se voir développer ces compétences quand son *bilinguisme est équilibré* ou tout du moins quand *ses deux langues sont valorisées*, ce qui est vrai la plupart du temps dans les familles bilingues où les deux langues en présence sont celle du père et celle de la mère.

De plus, des *conditions socioculturelles* difficiles peuvent entraver le vécu de la personne bilingue et influencer négativement le développement langagier. **Ce n'est pas le bilinguisme qui est en cause mais les difficultés sociales et socio-économiques** que connaissent certains enfants et pas d'autres.

³² HOUWER A. (de), « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langage et société*, N°116, juin 2006, p. 36

En 1982, ESTIENNE F. l'expliquait en ces termes : « Le bilinguisme peut être considéré comme un cas particulier de **l'influence du milieu**. [...] En réalité le problème doit être nuancé. L'exposition suivie à deux ou plusieurs langues au cours de la prime enfance, représente un facteur favorable à l'apprentissage linguistique pour l'enfant dont l'équipement intellectuel et linguistique est normal et qui se développe dans un milieu cultivé et stimulant. »³³

➤ **Pathologies du langage chez l'enfant bilingue**

Rappelons que tout comme la marche, on acquiert le langage qu'une seule fois dans notre vie, à cette différence près que le langage se développe encore après la petite enfance. Les enfants qui grandissent parmi plusieurs langues acquièrent eux aussi des savoirs langagiers **une fois pour toute leur vie** au même titre que les enfants monolingues comme nous l'avons vu dans le premier chapitre (cf. p. 25). Ainsi, comme le précise ROSENBAUM F., pour les enfants qui présentent des pathologies du langage, les difficultés se retrouvent « aussi bien dans la langue maternelle que dans la deuxième langue. » (ROSENBAUM F., 1997, p. 14)

Encore une fois, ce n'est pas le bilinguisme qui est à mettre en cause. Toutefois, s'il on est face à un retard de parole et de langage qui ne concerne que la langue du pays d'accueil, le trouble est moins instrumental et l'on peut selon SANSON C. s'interroger sur d'éventuelles **difficultés liées plutôt une situation de migration** par exemple, d'où l'intérêt de mettre en place un outil d'évaluation dans les deux langues de l'enfant.³⁴

³³ RONDAL A., 1982, p. 377, citant ESTIENNE F.

³⁴ SANSON C., septembre 2010, « Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme », *Enfances et Psy*, N° 48, p. 52

Conclusion

Actuellement tout le monde s'accorde pour dire qu'un enfant est tout à fait **capable de développer plusieurs langues simultanément. Le rôle de la L1**, longtemps considérée comme un obstacle dans le développement langagier de l'individu bilingue, **est désormais reconnu et exploité**. Par ailleurs, la littérature à propos de la compétence plurilingue a permis de mettre en avant les **avantages cognitifs des individus maîtrisant plusieurs langues**. Loin d'être un phénomène isolé, les situations de bilinguisme (ou plurilinguisme) représenteraient au moins la moitié de la population mondiale. Dans tous les pays d'Europe, le contact avec d'autres cultures et d'autres langues se généralise. (ABDELILAH-BAUER B., 2008, p. 7) **Si difficultés de langage il y a, ce n'est donc pas le bilinguisme qui est responsable mais bien souvent les conditions d'émergence et de développement du langage qui sont à considérer.**

Chapitre III : BILINGUISME CHEZ L'ENFANT DE MIGRANTS

1. Les enfants de famille migrante

*« Si l'on sépare un arbre de ses racines,
il s'étiolera et tombera.
Si au contraire on veille à la santé de ses
racines, les nouvelles greffes
bourgeonneront et fleuriront »*

(ROSENBAUM F., 1997)

Fait étonnant, dans son étude de 1994, MORO M.-R. indique que la proportion d'enfants effectivement bilingues, c'est-à-dire possédant une compétence langagière double, ne représente que 5 à 15% de ceux qui, au titre de leur appartenance culturelle sont locuteurs d'une langue étrangère (allophones). L'environnement familial et sociétal, déterminants dans le développement du langage, sont-ils à mettre en cause face au développement bilingue non harmonieux? Dans quelles mesures? Dans cette partie nous nous intéresserons tout particulièrement aux enfants issus de familles migrantes puisqu'ils sont les sujets de notre étude. Dans un premier temps, nous verrons pourquoi pour ces enfants, la transmission de la langue maternelle et par là même le développement d'un bilinguisme harmonieux sont souvent sujets à des obstacles. Dans un deuxième temps, nous tenterons de « dresser » une liste non exhaustive de facteurs pouvant favoriser l'émergence d'un bilinguisme harmonieux chez les enfants issus de famille migrante.

1.1. La vulnérabilité de l'enfant de famille migrante

ROSENBAUM F. définit la migration comme le franchissement de frontières qu'elles soient nationales, culturelles, linguistiques ou sociales. Elle précise par ailleurs que ce ne sont pas seulement les membres de la famille quittant leur terre natale qui sont concernés mais la totalité de la **famille élargie**; au moins trois générations sont concernées. La migration interrompt ainsi le cycle de vie familial. (ROSENBAUM F., 1997, p. 9)

Par extension, les enfants de migrants sont ceux dont les parents ont quitté leur pays ou leur région de naissance pour venir en France ou en métropole, qu'ils l'aient choisi ou que cela leur ait été imposé par les vicissitudes de la guerre, de la politique ou de l'économie.

➤ **Les enfants de famille migrante d'âge scolaire : études épidémiologiques**

Pour MORO M.-R., il y a un véritable lien entre la **vulnérabilité psychologique** et le fait d'être enfant de migrant. Plusieurs recherches récentes montrent en effet l'ampleur des difficultés, notamment scolaires, que cette population peut rencontrer en comparaison aux enfants autochtones :

- Difficultés au niveau des apprentissages préscolaires,
- Pauvreté du langage,
- Retard de langage qui varie entre trois mois et un an par rapport aux enfants français à l'entrée à la maternelle et qui s'accroît avec l'âge,
- Echec scolaire très important : pour 1985/1986, 40% de jeunes migrants de la « deuxième génération » sortent de l'école à 16 ans sans avoir acquis la lecture et l'écriture.

Afin d'écartier l'influence du niveau socio-économique qui viendrait potentialiser les difficultés liées à la situation transculturelle, MORO M.-R. a mené une étude auprès de 45 enfants de 8 ans : un groupe d'enfants autochtones et un groupe d'enfants de migrants sans différence de niveau socio-économique significative entre les deux. Elle remarque ainsi pour les enfants de migrants :

- Un niveau intellectuel global plus bas,
- Une moins bonne réussite à des épreuves de langage,
- Une moins bonne réussite à l'épreuve de structuration intellectuelle non-verbale avec des difficultés logiques pour percevoir les contenants et les contenus, à percevoir les formes, à intégrer la symétrie, à intégrer les différences et les similitudes formelles.

Les troubles psychopathologiques, les difficultés intellectuelles cognitives et scolaires touchent donc davantage les enfants de migrants à 8 ans que les autochtones, et ce à niveau socio-économique équivalent.³⁵

On peut donc se demander si, outre le lien fait avec leur développement intellectuel et leur développement langagier, la situation des enfants de migrants a un impact sur le développement de leur bilinguisme.

Conclusion

La part des enfants et adolescents de familles migrantes représente une **population qui ne cesse de croître en France. Le développement bilingue** des enfants de migrants comme nous allons le voir, **ne semble pas toujours aller de soi. C'est pourquoi une attention toute particulière doit leur être portée.** Nous allons voir en quoi **l'histoire migratoire qu'ils portent avec eux peut les rendre psychologiquement vulnérables** rendant ainsi leur **développement bilingue atypique.**

1.2. La migration : un évènement traumatique

Comme l'explique MORO M.-R., le traumatisme migratoire « n'est pas constant et inéluctable » mais il peut cependant « survenir quelle que soit la personnalité antérieure du migrant. Il recouvre les **dimensions affectives, cognitives et culturelles.**

L'auteur nous éclaire par ailleurs sur la notion psychanalytique de traumatisme qui revêt plusieurs aspects applicables à la situation de migration. Le traumatisme implique :

- Un choc violent, une effraction, des conséquences sur l'ensemble de l'organisation ;
- Un traumatisme « intellectuel » ;

³⁵ MORO M.-R., FERRADJI T., 2006, « Les enfants et les adolescents, fils de migrants en France. Une nécessité de prendre en compte leurs besoins », Annexe 4 du Rapport SOMMELET

- Une perte du cadre culturel interne à partir duquel était décodée la réalité interne. (MORO M.-R., 2010, p. 161)

Par ailleurs, si des **facteurs sociaux défavorables** (au pays d'origine et au pays d'accueil) s'ajoutent, ils représentent des facteurs aggravant ce traumatisme migratoire.

1.2.1. Ces enfants de l'entre deux

CIOLA A. utilise la métaphore de la personne « assise entre deux chaises » afin de mieux saisir comment l'individu qui évolue en **situation transculturelle** peut être amené à appréhender le monde, un peu comme « à travers un kaléidoscope de couleurs, de bruits, de musiques et de cultures différentes. »

Le vécu migratoire implique ainsi la notion « d'entre deux » sous plusieurs aspects :

- **L'entre deux langues** : la langue (ou les langues) d'avant la migration sont souvent différentes voire « inopérantes » avec celle du pays d'accueil et la langue étrangère est parlée en famille (par quelques uns ou par tous) de façon plus ou moins correcte.
- **L'entre deux temps** : le « temps d'avant », influencerait et donnerait du sens au temps présent et à la façon d'imaginer l'avenir pour les membres de la famille migrante qui doivent « conjuguer [leurs] attentes avec celles des autres, toutes imprégnées d'émotions ».
- **Entre l'aller et le retour** : le séjour est souvent pensé comme transitoire et le projet de retour au pays représenterait un mythe, « utile, nécessaire, constitu[ant] un puissant organisateur familial ».
- **Entre l'échec et la réussite** : la réussite dans le pays d'accueil peut être perçue comme une blessure car elle n'est pas partagée au quotidien avec certains membres de la famille qui sont restés là-bas. A l'inverse, les comportements d'échec (scolaire, social ou professionnel) peuvent parfois être ressentis comme « des réussites du point de vue des sentiments de loyauté et d'appartenance ».

- **Entre le droit et le devoir** : à savoir le droit de s'épanouir en tant qu'individu/famille dans un nouveau contexte et parallèlement le « devoir de n'oublier ni la famille ni le pays d'origine ».
- **Entre la malédiction et la bénédiction de l'argent gagné** : l'individu migrant expérimenterait des sentiments d'étrangeté quant au fait gagner de l'argent. Il s'agit d'une certaine fierté et en même temps d'une injustice et d'une blessure narcissique qui se feraient ressentir face à l'impossibilité de gagner cet argent « chez soi ».

(CIOLA A., préface de ROSENBAUM F., 1997)

DAHOUN Z.K.S., elle-même fille de migrants, explique très bien cette notion d'entre deux : « je sais combien il est douloureux de se séparer d'une rive de naissance (le « là-bas », le « nous », l' « autrefois », l' « enfance ») et combien l'expérience de l'autre rive (le « ici », le « maintenant », l' « âge mûr ») fait flamber l'origine. On se sent comme séparé d'une partie de soi-même. Coupé en deux quand les deux rives tournent le dos. » (DAHOUN Z.K.S., 1995, p. 19)

1.2.2. Conflit de loyauté, clivage

M.-R. MORO nous explique que l'enfant de migrants s'inscrit ainsi entre deux mondes : celui **du dedans** (affectivité, univers culturel des parents) et celui **du dehors** (l'école par exemple). Pour grandir, il doit nécessairement construire un **clivage entre ces deux mondes** de nature différente. Cette structuration (l'auteure parle d'une quasi-obligation du « clivage du moi ») est très **fragile et instable**. Elle constitue donc un élément déterminant du caractère vulnérable de l'enfant de migrants. Sur le plan cognitif, cela peut se traduire « par l'impossibilité d'établir des médiations entre deux univers culturels.³⁶ » Ce clivage s'accompagne souvent d'un processus de déni de *filiation* (lien de parenté entre un enfant à ses parents). Alors que par l'*affiliation*, l'individu se rattache à la société.

³⁶ PINON-ROUSSEAU D., 1999, p. 29, citant NATHAN T.

Or, comme l'affirme ROSENBAUM F., le fait d'avoir reçu la vie confère à l'enfant un devoir éthique à l'égard de ses parents, une loyauté existentielle. Il existe alors chez l'enfant des sentiments contradictoires, un véritable **conflit intérieur**. (ROSENBAUM F., 1997, p. 13)

1.2.3. Mutisme extra-familial

En 1975, BRADLEY S. et SLOMAN L.³⁷ avaient remarqué une **prévalence** plus élevée du mutisme extra-familial chez les enfants d'immigrés. Dans certaines situations sociales (à l'école par exemple), de façon massive et persistante, la parole est comme suspendue, l'enfant se montre incapable de parler. Au début, ce phénomène peut passer inaperçu mais plus tard, face aux difficultés scolaires, l'entourage de l'enfant peut commencer à s'inquiéter. L'absence d'appétence au langage peut en effet retentir sur la scolarité.

D'un point de vue psychopathologique, on peut envisager le mutisme extra-familial (encore appelé mutisme électif) comme une sorte de « **symptôme** » de ce **clivage** que l'enfant a opéré entre le monde lié à la culture familial, de l'affectivité et le monde du dehors, celui de l'école, rationnel et pragmatique. L'enfant, doit rejeter tantôt une langue, tantôt l'autre. Or, rejeter une langue peut revenir à rejeter une part de soi-même. Le mutisme peut également être expliqué par l'impossibilité à se séparer d'une mère déprimée par le « trauma migratoire. »

Victime d'un conflit intérieur, « l'enfant associe inconsciemment ces contradictions à l'une ou à l'autre langue et s'épuise dans des conflits de loyauté qui lui barrent l'accès aux apprentissages. » (ROSENBAUM F., 1997, p. 13)

1.2.4 Retard de langage ou multilinguisme affectif ?

Dans son ouvrage, ROSENBAUM F. fait référence à ce que l'on **appelle le cap des « cinq ans »**. Avant la scolarisation de l'enfant (3 ou 5 ans), la langue la plus importante dans sa vie est la langue d'origine ou encore maternelle. Une fois l'école, l'enfant a « sa propre vie

³⁷ BENSEKHAR-BENNABI M., juin 2010, p. 60, citant BRADLEY S., SLOMAN L., 1975, *Elective mutism in immigrant families*

indépendante » et « le besoin de communiquer avec les autres enfants » devient impératif. La langue maternelle perd alors son « rôle prédominant ».

Il peut exister un « retard d'expression verbale » chez les enfants bilingues précoces, souvent provisoire et rattrapé vers quatre ou cinq ans. Dans ce contexte de plurilinguisme et de pluriculturalisme, il paraît normal et compréhensible que l'enfant mette un peu plus de temps à **assimiler deux codes** plutôt qu'un seul. (ROSENBAUM F., 1997, p. 14)

La notion de **bi ou multilinguisme affectif** inspirée par ROSENBAUM F. répond tout particulièrement à la problématique de l'individu migrant qui évolue dans deux contextes culturels et linguistiques différents : celui de la maison et celui de l'école ou du milieu professionnel. L'auteur nomme ainsi multilinguisme affectif « la faculté de s'exprimer dans la langue où se passent les échanges à un moment donné sans savoir en donner la traduction immédiate ». (ROSENBAUM F., 1997, p. 13) Les affects sont alors exprimés dans la langue familiale et les acquis scolaires (ou professionnels) dans la langue de l'environnement social. Ceci paraît normal puisque l'individu « a construit ses compétences langagières en étroite symbiose avec l'environnement culturel et affectif dans lequel il est amené à s'exprimer ». La considération du multilinguisme affectif permet ainsi de dédramatiser les situations dans lesquelles l'enfant, par exemple, n'est pas capable de permuter les deux codes linguistiques.

1.2.5. Psychopathologie et troubles du langage

A travers un modèle de classification des troubles du langage, VIROLE B. (Docteur en psychopathologie, linguistique et consultant en audiophonologie), montre que les conditions de la migration et l'éventuelle désorganisation transculturelle peuvent entraîner une altération de la transmission symbolique pouvant être à l'origine d'un trouble du langage chez l'enfant. Il est souvent accompagné de **troubles du comportement** et de **troubles des apprentissages**. VIROLE B. souligne ainsi le lien fort qui existe entre psychisme et langage.

Face aux difficultés de langage il faut donc être prudent, ne pas mettre l'accent sur un seul aspect clinique (problèmes auditifs par exemple) car les enfants de migrants peuvent présenter

des « traits anormaux » en lien avec leur vulnérabilité spécifique. La part de **dépression de l'enfant** est d'ailleurs plus importante dans cette population.³⁸

Conclusion

Bien que tous les enfants de migrants ne traversent pas tous des troubles psychoaffectifs majeurs, précisons-le, **ils représentent néanmoins une population psychologiquement vulnérable et à risques de présenter des difficultés dans leur développement du langage et plus tard des problèmes d'apprentissage scolaire.** Le développement de leur bilinguisme peut parfois être lent, problématique voire incomplet comme nous l'étudierons un peu plus tard. Qu'ils soient nés, ou non, là où leurs parents gardent leurs souvenirs d'enfance, il n'empêche qu'**ils portent en eux l'histoire migratoire de leur famille.** Ainsi pour comprendre l'enfant, il faut **s'intéresser à sa famille, à leur parcours migratoire et au contexte socioculturel dans lequel ils s'inscrivent.**

2. Langue, culture : la question de l'identité

L'étude de la structuration culturelle de l'individu est un point essentiel notamment chez l'enfant qui, selon MORO M.-J., construit sa structuration psychique en parallèle. Celle de l'enfant de migrant, nous l'avons vu, se construit sur un clivage. Attardons-nous quelque temps sur cette notion de culture, indissociable à la notion de langue.

2.1. Culture et identité culturelle

En 1877, l'anthropologue britannique TYLOR E. définissait la culture comme l'«ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les coutumes, ainsi que toute disposition (ou usage acquis) par l'homme en société.» A cette longue liste, il convient donc d'ajouter la langue comme élément de la culture.

³⁸ VIROLE B., 2007, « Troubles du langage chez les enfants de migrants. Problèmes diagnostics et d'orientation thérapeutique »

Le fait culturel est **universel et acquis** : la spécificité de la nature humaine est de s'inscrire dans une culture particulière et rien ne nous prédispose à une culture plutôt qu'à une autre.

Par ailleurs, les faits de culture sont d'une nature **arbitraire**, ils sont une appréhension symbolique du monde. Pour illustrer cette idée, prenons l'exemple du construit culturel, invariant parmi les sociétés, qu'est la politesse. Dans certaines sociétés, on apprend aux enfants à ne pas regarder dans les yeux les adultes quand ils leur adresse la parole. Dans d'autres, cette attitude pourrait être perçue comme un manque total de respect.

A travers les collectivités, il existe certaines règles ou coutumes qui sont explicitement énoncées comme normatives, prescriptives, mais la culture est aussi ce que l'on fait sans y penser, naturellement. THOMAS M. distingue ainsi les **repères collectifs** véhiculés par les mythes, l'histoire, les croyances, la religion, la langue, etc. des **acquis inconscients** que sont la famille, les rites ou encore les modes de vie. Par ailleurs, il pense également que les **initiations** (éducation, apprentissages, groupes, clans, choix personnels) participent à l'élaboration de l'*identification culturelle*. (THOMAS M., 2005)

En somme, « la culture préexiste aux individus, leur est transmise et s'impose à eux de telle sorte qu'on ne pense ni n'agit en dehors d'une culture donnée » même si « la contrainte qu'elle exerce n'apparaît pas nécessairement comme telle. » La culture est un produit de l'histoire, elle est donc permanente mais parfois soumise à des changements. Les **expériences passées** sont ainsi activement présentes collectivement mais aussi individuellement « dans chaque organisme sous la forme de **schèmes de perceptions, de pensées et d'actions** (GERAUD M.-O., LESERVOISIER O., POTTIER R., 2004, p.86). Chaque individu appréhende alors le monde à travers sa culture, à sa façon.

A son tour, la culture définit en quelque sorte l'individu. C'est ce que l'on comprend en lisant la définition de *l'identité culturelle* (proposée par HAMERS J.-F. et BLANC M., 1983, p. 451) : « mécanisme psychologique qui se développe dans le milieu socioculturel et par lequel l'enfant construit la dimension de sa **personnalité** qui a trait à son appartenance à un **groupe culturel ou ethnique**. »

2.2. Langue et culture

Tout comme la langue est souvent associée à la pensée, elle est aussi perçue comme indissociable de la culture. La littérature a en effet pour habitude de décrire la langue comme une **manifestation culturelle et produit social** à travers lequel on caractérise une nation ou un peuple du point de vue anthropologique, étymologique ou psychosociologique. La langue peut ainsi définir l'identité culturelle des membres d'un groupe (c'est par exemple le cas des Flamands en Belgique ou les Québécois au Canada). Notons cependant que plusieurs nations différentes, représentant par là-même des cultures différentes, peuvent partager la même langue.

A son tour, la *bilinguisme* est à mettre en rapport avec *l'identité culturelle* de l'individu déterminée par les rapports communautaires. Diverses situations se présentent alors :

1. L'individu parle une langue familiale différente de la langue de la communauté,
2. L'individu a deux langues familiales dont l'une d'elles est la langue de la communauté,
3. L'individu a deux langues familiales, dont aucune n'est celle de la communauté,
4. L'individu a deux langues familiales qui sont toutes deux les langues d'une communauté où les deux langues sont en contact (par exemple : l'anglais et le français au Québec).

2.3. Enculturation, acculturation et assimilation

2.3.1. Enculturation

Membre à part entière d'un groupe social, l'individu s'« enculture ». Par ce processus se construit l'identité culturelle. Selon ROSENBAUM F., l'enculturation commence avant même la naissance. La manière dont notre mère nous a porté pendant la grossesse, la façon dont l'accouchement s'est déroulé, comment elle a vécu sa maternité, et plus tard, la façon dont notre famille et notre entourage réagissent à notre égard vont contribuer à nous donner notre identité culturelle. (ROSENBAUM F., 1997, p. 9)

2.3.2. Acculturation

HAMERS J.-F. et BLANC M. définissent ainsi l'acculturation : état d'un individu ou d'un groupe qui a perdu en tout ou en partie sa culture première, dont sa langue maternelle. L'acculturation peut être causée par l'**assimilation**, mécanisme au cours duquel l'individu ou le groupe devient semblable à un groupe différent.

Pour MORO M.-R., les migrants s'acculturent individuellement et collectivement. Ils se retrouvent en effet confrontés à d'autres conduites, d'autres représentations, d'autres manières de penser, de vivre et de faire mais à leur tour en accord avec cette autre culture qui les change. Dans les cas extrêmes, « le prix de l'acculturation est parfois lourd, c'est parfois celui de l'effacement de l'identité ». (MORO M.-R., 2010, p. 19 ; p. 26) La migration est un **véritable défi** pour les familles qui souhaitent préserver leur propre identité culturelle tout en y incorporant les éléments constitutifs de la société d'accueil. Leur identité se modifie dans un processus long parfois douloureux mais toujours créatif.

Il est **psychologiquement dangereux** pour un individu d'abandonner ses propres construits culturels. Selon M.-R. MORO, la période périnatale est déterminante pour le devenir de l'enfant car c'est dès ce moment « que se construit la place de l'enfant dans sa famille ». Or, les mères migrantes peuvent avoir davantage de doutes, de plaintes par rapport au bébé ou autres, et leur désarroi peut être accentué du fait qu'il leur est impossible de l'exprimer dans leur langue. (MORO M.-R., 2010, p. 122) ROSENBAUM F. nous donne l'exemple d'une maman africaine qui a appris dans sa famille à porter son nourrisson contre son corps tout au long de la journée. Si elle accouche dans un hôpital européen où les bébés sont amenés à la mère toutes les quatre heures pour la tétée, il y a des probabilités pour qu'elle fasse une dépression post-partum. (ROSENBAUM F., 1997, p. 10)

2.3.3. Le piège du culturalisme et de l'ethnocentrisme

Il peut y avoir un risque à souligner et à valoriser davantage les caractéristiques culturelles, linguistiques, ethniques propres à son groupe et à utiliser celles-ci comme un étalon par rapport auquel on évaluera les autres groupes, ceci s'appelle l'**ethnocentrisme**. « La culture érigée en seul déterminant d'une manière d'être ou de penser conduit nécessairement à des positions simplistes, décontextualisées dans l'espace et le temps, et

souvent à des préjugés qui ne tiennent pas compte de l'aspect dynamique, mouvant et interactif de tout fait humain observé. » Il est très **réducteur** d'avancer des propos tels que « Les Kabyles ou les Soussou pensent comme cela. » Ou en encore, « Les enfants de familles asiatiques ne posent pas de problèmes et, quand ils en posent, ils règlent cela entre eux. » (MORO M.-R., 2010, p. 33) Toute la vérité du sujet n'est pas contenue dans la langue maternelle ou la culture des parents !

Conclusion

Nous comprenons pourquoi **l'enfant de migrant et sa famille** doivent être considérés dans leur globalité. **La culture** ne peut pas et ne doit pas être écartée de ces considérations puisqu'elle est au centre de la **construction de l'identité des individus, de leurs valeurs, les rattachant ainsi à leur groupe communautaire, à leur langue.** Comme l'affirme MORO M.-R., la question de la culture « se trouve au cœur de la souffrance de nos patients migrants et de leurs enfants. » (MORO M.-R., 2010, p. 29)

3. Les facteurs socio-structuraux, socio-psychologiques et le contexte socioculturel de la bilingualité

Qui dit groupes communautaires, dit contacts. Contacts entre les cultures, contacts entre les langues aussi. Selon la façon dont la langue/culture de chacun groupe est perçue, considérée et traitée, découle chez les individus une forme de bilingualité en particulier.

3.1. Facteurs socio-structuraux

Nous venons de le voir, à l'origine des contacts entre les langues se trouvent les contacts entre des groupes ethniques différents caractérisés par une histoire culturelle qui leur est propre. Les relations entre groupes qui en découlent vont de **l'intégration** à la **domination.**

La culture et la langue du groupe dominé connaissent alors des destins différents selon l'importance du **rapport de force** entre les groupes :

- Le groupe dominant assimile le groupe dominé par la persuasion ou par la force, ce qui entraîne pour ce dernier l'abandon de sa diversité culturelle et l'adoption des valeurs culturelles du groupe dominant, y compris sa langue,
- Par tolérance le groupe dominant permet au groupe subordonné de conserver sa distinctivité culturelle, y compris sa langue,
- La minorité choisit de se séparer du reste de la société pour poursuivre une existence indépendante,
- Le groupe dominé essaie d'arracher le contrôle au groupe dominant et de la dominer à son tour,
- Le groupe dominant peut imposer la ségrégation du groupe dominé.

(HAMERS J.-F. et BLANC M., 1983, p. 305)

Ces rapports de force peuvent avoir diverses conséquences sur les plans linguistique et culturel : l'unilinguisme/monoculturalisme : bilingualité soustractive (Afrique du Sud), bilinguisme fonctionnel/autonomie culturelle : bilingualité neutre/unilinguisme (Québec), bilinguisme équilibré/biculturalisme : bilingualité neutre/soustractive (Catalogne), etc.

La nature de la bilingualité du groupe et par la suite de l'individu est donc largement influencé, mais pas seulement, par ces facteurs socio-structuraux.

3.2. Facteurs socio psychologiques

3.2.1. Le statut des langues

En termes de bilingualité, selon les théories de LAMBERT W.E. citées par HAMERS J.-F. et BLANC M. (HAMERS J.-F. et BLANC M., 1983, p. 100), il est important de distinguer la forme *additive* de la forme *soustractive*, toutes deux développés selon « le milieu socioculturel dans le lequel a lieu l'expérience bilingue et la place des deux langues dans le système de valeurs de l'individu. »

Rappelons que dans le cas de la bilingualité *additive* les deux langues se sont développées de manière **équilibrée**, et elles apportent, avec les cultures qui leur sont associées, des éléments positifs pour le **développement cognitif** de l'enfant. Dans ce cas, la communauté et la famille

attribuent des *valeurs positives aux deux langues*. On retrouve cela « essentiellement chez des enfants provenant de milieu familial bilingue ou d'une communauté dominante. »

En revanche, dans la forme de bilingualité *soustractive*, la communauté *rejette ses propres valeurs socioculturelles* au profit de celles d'une langue culturellement et économiquement plus prestigieuse. Ainsi, les deux langues se retrouvent **concurrentes** plutôt que complémentaires, la langue la plus prestigieuse peut même avoir tendance à remplacer la langue maternelle qui se détériorera. On retrouve par exemple cette situation lorsqu'un enfant fait partie d'une *minorité ethnolinguistique* et reçoit une scolarisation dans une langue nationale plus prestigieuse que la sienne. Nous faisons ainsi le rapprochement avec les enfants de familles migrantes.

Or, si bilingualité soustractive il y a, les auteurs nous alertent par rapport au fait que cela implique une **soustraction de la compétence dans les deux langues** puisque la compétence langagière qui s'est au départ développée via langue maternelle sera affectée.

Le statut des langues dans l'environnement de l'enfant a alors une influence importante sur le développement intellectuel et sur la personnalité. Les auteurs précisent que le rapport entre les statuts respectifs des deux langues est bien plus déterminant pour l'évolution de la bilingualité que le statut absolu de chacune d'elles.

3.2.2. Les fonctions langagières

Dans notre chapitre sur le développement du langage, nous avons insisté sur le **rôle de l'entourage** de l'enfant en tant que modèle de comportement langagier. Dans un premier temps, le langage est un *outil de communication sociale*, plus tard il remplit le rôle de *fonction affective et cognitive*. Il faut que chaque fonction soit présente et valorisée dans l'entourage de l'enfant pour celui-ci puisse les développer de façon optimale.

HAMERS J.-F. et BLANC M. s'intéressent à l'organisation de ces fonctions du langage quand deux langues sont présentes dans l'environnement de l'enfant. En fait, « les deux langues peuvent remplir les **mêmes fonctions** ou chacune peut être utilisée pour des **fonctions différentes** » et les langues « se verront attribuer des **valeurs** différentes ». (HAMERS J.-F. et BLANC M., 1983, p. 108). Ceci aura un impact sur le *type de bilingualité* qui se développera.

Si certaines fonctions de la langue sont valorisées, ceci **motivera** d'autant plus l'enfant à utiliser la langue pour ces fonctions. L'enfant développera une compétence communicativo-linguistique dans la langue, intégrera les règles sociolinguistiques d'usage, pourra manipuler les aspects formels de la langue. Il apprendra ensuite, s'il y est exposé, à manier la langue en tant qu'outil cognitif. De nouveau, des processus de **valorisation** et de feedback sont enclenchés, l'enfant est « davantage encouragé à utiliser la langue comme outil intellectuel. » (Ibid., p. 111)

Lors du développement bilingue, l'enfant exposé aux deux langues hautement valorisées par son réseau social pour toutes les fonctions langagières est capable de distinguer et d'intégrer les **principes généraux des langues** (comme la fonction sociale de saluer) de **ce qui est spécifique aux langues** (comme les formules de salutations propres aux langues). Si l'entourage de l'enfant utilise le langage dans toutes ses fonctions, l'enfant sera d'autant plus motivé à développer le langage comme outil conceptuel et ce, avec chacune des langues. (Ibid., p. 113-114)

De fait, dans un cas de *bilinguïté précoce consécutive* où la langue maternelle de l'enfant est peu valorisée et n'est pas utilisée pour toutes les fonctions langagières par l'entourage, le développement général l'enfant peut être ralenti. Souvent, les enfants de communauté minoritaire sont peu motivés à développer leur langue maternelle au-delà d'un certain niveau nécessaire pour la communication étant donné que peu de valeurs sont attribuées à certains aspects fonctionnels et formels de la langue maternelle. Ceci peut alors avoir **un impact négatif sur la compétence conceptuelle linguistique** (le langage au sens large) qui sera ralentie. (Ibid., p. 115)

3.2.3. Bilinguïté soustractive = semi-linguïse ?

Dans certains cas extrêmes, les apports de L1 et L2 ne participent pas à un développement du langage de façon satisfaisante. On définit ainsi le semi-linguïse comme « un état du développement langagier du bilingue qui n'atteint le niveau locuteur natif dans aucune des deux langues » (Ibid., p. 456), une « incapacité à fonctionner dans les deux langues sur le plan cognitif. » Ceci peut se présenter lorsque **la langue maternelle n'est pas utilisée pour toutes les fonctions** dans l'entourage de l'enfant et lorsqu'elle est **peu valorisée** par la société (et ensuite l'enfant lui-même).

Il convient toutefois de nuancer ces conclusions. Dans ces conditions, des cas moins extrêmes peuvent se produire donnant lieu à des formes de bilinguïtés s'étalant sur un continuum de l'additif au soustractif. L'enfant peut aussi devenir dominant dans sa LM ou devenir assimilé en L2 sans que cela ne débouche sur un état de semi-linguïse. (Ibid., p. 116)

Conclusion

L'enfant de migrants doit s'inscrire dans **le monde d'ici**, en s'appuyant **sur le monde d'origine de ses parents**. Mais notons que les enfants de migrants ne traversent pas tous des dommages psychoaffectifs majeurs, «certains d'entre eux ont déjà montré la voie de manière magistrale, **la voie de la résilience** pour certains. » (MORO M.-R., 2010, p. 19) **Le traumatisme** migratoire est parfois en effet, comme tout traumatisme, **structurant et porteur d'une nouvelle dynamique pour l'individu**. Plus encore, la migration peut être considérée comme « **porteuse de potentialités créatrices**. » (MORO M.-R., 2010, p. 161)

4. En route vers un bilinguïse harmonieux

Nous l'avons compris, qu'il fasse l'objet d'un choix ou qu'il soit « subi », le contexte plurilingue ne donne pas forcément lieu à un bilinguïse harmonieux, son développement ne va pas de soi. Pourtant le bilinguïse est une réalité quotidienne pour beaucoup d'enfants, il devient une chance s'il est bien mené. Comment alors donner à l'enfant toutes ses chances d'être à l'aise avec ses langues ? Comment l'aider à comprendre, s'exprimer, vivre le mieux possible? Plusieurs auteurs se sont penchés sur le sujet. Des **facteurs** favorisant dans les domaines **linguïstiques, socioculturels, psychoaffectifs** sont envisagés que ce soit au sein de la famille, de l'école ou de la société. Après les avoir décrits, nous retiendrons ceux qui nous paraissent pertinents dans le cadre de la situation transculturelle que connaît l'enfant de famille migrante.

4.1. La loi GRAMMONT-RONJAT : séparation des langues

Plusieurs monographies célèbres d'enfants de familles bilingues (pour exemple, GRAMMONT en 1902, RONJAT en 1913) ont donné lieu au principe « une personne-une langue ». On posait alors l'hypothèse que, au sein des familles bilingues, la séparation des

contextes langagiers aidait à l'acquisition bilingue en opposition aux contextes mixtes. HAMERS J.-F. et BLANC M. nous apprennent que l'application de ce principe n'a, en réalité, que peu d'effet sur le développement linguistique de l'enfant. Pour affirmer cela, ils citent une étude menée bien plus tard à propos de la quantité de mélanges de langues dans le milieu familial. Les mesures de vocabulaire chez des enfants bilingues de deux ans dont les parents appliquaient (ou non) la loi en question ne mettent en avant aucune différence significative.³⁹

Néanmoins, le principe de séparation des langues au sens « langue de la mère » vs « langue du père » peut être étendu à « langue de la famille » vs « langue publique » et reste ainsi un conseil valable selon DEPREZ C. (DEPREZ C., 1999, p. 104-105). Il n'est peut-être pas toujours applicable mais se veut rassurant et permet de répondre à « la crainte des mélanges entre les langues » qu'expriment certains parents.

4.2. Selon MAHLSTEDT S. : 11 facteurs de réussite

Dans son ouvrage « Le bilinguisme pour grandir », GEIGER-JAILLET A. nous rapporte les 11 facteurs de réussite en faveur d'un *bilinguisme naturel* (sous-entendu « équilibré ») que pose MAHLSTEDT S. en 1996. Suite à l'analyse de 36 couples mixtes, voici comment selon elle la transmission du bilinguisme peut être réussie :⁴⁰

1. Les deux parents sont compétents dans les deux langues, ils sont eux-mêmes bilingues, ce qui a pour conséquence qu'ils servent de modèles motivants à leurs enfants.
2. La langue non-utilisée dans l'environnement est celle choisie, à l'intérieur du couple, comme langue du partenaire et comme langue familiale.
3. La personne représentant la langue non présente dans l'environnement utilise sa langue selon le principe « une personne-une langue », ou alors la langue familiale n'est pas celle présente dans l'environnement.
4. Les deux langues jouissent d'un prestige égal/statut égal ou comparable

³⁹ HAMERS J.-F. et BLANC M., 1983, p. 103, citant DOYLE A., CAHMPAGNE M., et SEGALOWITZ N., 1977

⁴⁰ GEIGER-JAILLET A., 2010, p. 28, citant MAHLSTEDT S., 1996

5. Les parents ainsi que leurs amis/leur entourage ont une attitude positive envers le bilinguisme et l'éducation bilingue.
6. Les parents n'ont pas une identité ethnocentrée mais une identité biculturelle, ils essaient de la transmettre à leur enfant.
7. Les parents ont une personnalité forte et œuvrent consciemment pour la transmission du bilinguisme.
8. Les parents s'occupent intensément de leur enfant y compris dans le domaine linguistique.
9. Les parents ne cèdent pas face à des difficultés ponctuelles, même face au refus temporaire des langues.
10. La famille voyage souvent dans le pays de la langue moins représentée, afin que les enfants puissent la vivre comme la langue de l'environnement. La famille reçoit des personnes parlant la langue moins représentée.
11. Dans le lieu où il habite, l'enfant côtoie d'autres personnes qui parlent cette langue.

Les enfants de migrants, pour la plupart, « baignent » dans une seconde langue à l'école ou l'extérieur de la maison mais pas en famille. Certains principes (1. et 3.) ne sont donc pas applicables dans cette situation. Les conditions qu'il faudrait pouvoir créer et/ou encourager à l'intérieur des familles migrantes sont les suivantes : 4. 5. 6. 7. 8. 10, 11. La condition n°2. peut également être applicable dans le cadre de familles migrantes dans ce sens où l'on encourage la pratique de la LM en famille, différente de la langue de la société.

Il existe cependant dans d'autres familles migrantes, des couples mixtes (le père et la mère ont une LM différente) sans qu'aucune des langues en présence ne soit celle de la société. Les conseils à donner aux parents pour le bon développement plurilingue de l'enfant sont, à notre avis, à étudier cas par cas, l'essentiel étant que la langue dans laquelle chaque parent décide de s'exprimer au sein de la famille et avec l'enfant soit la mieux maîtrisée possible.

4.3. Selon ABDELILAH-BAUER B. : les conditions favorables à l'émergence d'un bilinguisme harmonieux

Si l'enfant bénéficie d'un bilinguisme où les deux langues sont « prestigieuses » (français/anglais par exemple), il n'y a en général pas de souci à se faire car « l'enfant sera fier de parler français, de parler anglais, fier de ce qu'il est, de ce que sont ses parents. » Pour ABDELILAH-BAUER B. en effet, le statut des langues dans la société fait partie des facteurs qui influencent le développement bilingue.

Voici selon ABDELILAH-BAUER B. les facteurs favorisant l'émergence d'un bilinguisme harmonieux :

- La valorisation au sein de la famille des langues en contact (langue de la famille et langue de l'école par exemple) : « l'enfant doit être fier de maintenir » la langue de la famille,
- Un apport langagier suffisant dans les deux langues,
- Le maintien de la pratique de la langue de la famille au-delà « du premier niveau de communication de la langue orale », « il est préférable que son utilisation ne se limite pas à l'usage habituel (« fais tes devoirs », « mange ta soupe »), mais qu'elle serve aussi dans les moments de détente et de complicité avec l'enfant pour regarder des livres d'images, lire et raconter des histoires, encourager l'enfant à raconter lui-même. »
- Le maintien d'« un niveau de réflexion et de raisonnement dans les deux langues ». (ABDELILAH-BAUER B., 2009)

Ces quatre facteurs nous semblent être tout-à-fait à propos dans le cas des familles migrantes.

A chaque fois, c'est **l'attitude des parents** qui prime dans les propositions d'auteurs que nous venons de citer. HOUWER A. (de) insiste d'ailleurs sur ce point : l'attitude des parents envers certaines langues et envers le bilinguisme de leur enfant peut fragiliser le développement bilingue. Par ailleurs selon elle, de nombreux parents qu'ils soient monolingues ou bilingues ne mesurent pas l'importance de leur rôle en tant que source principale de matériau linguistique (en termes de quantité et de qualité). A l'inverse, si le parent est isolé, cela peut

parfois occasionner un stress face à l'importance du travail linguistique à accomplir seul et rendre alors impossible la transmission des deux langues aux enfants.⁴¹

L'attitude de la société toute entière face au bilinguisme est primordiale dans le développement bilingue de l'enfant. C'est ce que nous allons voir à travers le point de vue d'autres auteurs.

4.4. Selon HAMERS J.-F et BLANC M. : valorisation des langues et des cultures

4.4.1. Valorisation de la langue : bilingualité additive

Nous avons précédemment mis l'accent sur l'avantage cognitif que conférerait la forme de *bilingualité additive*. Pour HAMERS J.-F. et BLANC M., même si le domaine mérite d'être investigué davantage, il semble que le statut relatif de chaque langue dans l'environnement de l'enfant influence fortement le développement de la bilingualité. Il y a un lien évident entre le type de bilingualité et la **valorisation socio-psychologique de la langue maternelle**. En effet, si la langue maternelle reste peu valorisée, la bilingualité, si elle s'installe, prendra une forme *soustractive*.

HAMERS J.-F. et BLANC M. (HAMERS J.-F. et BLANC M., 1983, p. 101-102) s'appuient sur les théories de LAMBERT W.E. en 1977 et d'autres observations expérimentales (LONG K.K. et PADILLA A.M. en 1970, DUBE N.C. et HERBERT G. en 1975, SWAIN M. et CUMMINS J. en 1979) pour affirmer : « Si les deux langues sont également valorisées par le milieu et perçues comme telles par l'enfant, la situation contextuelle est créée pour un développement harmonieux de la bilingualité, c'est-à-dire que l'enfant apprendra à manipuler deux langues de façon à pouvoir en bénéficier sur le plan cognitif. » Les résultats cognitifs seraient en effet supérieurs dans les cas où la **langue maternelle peu prestigieuse est valorisée**.

⁴¹ HOUWER A. (de), juin 2006, « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de sa famille », Langage et société, N°116, p.41-43

Pour les auteurs, la valorisation de la LM passe par la **communauté de l'enfant** mais aussi par le **milieu scolaire**. Cependant, celle de la communauté suffirait à rendre la bilingualité additive.

4.4.2. Valorisation de la culture : bilingualité biculturelle

Est *bilingue biculturel* l'individu qui a une compétence de locuteur natif, équivalent dans les deux langues. Il fait partie aussi bien d'un groupe culturel que de l'autre et est perçu par chaque groupe comme un membre à part entière.

Dans notre deuxième chapitre, alors que nous abordions les processus d'acquisition et de développement du langage chez l'individu bilingue, nous avons cité l'hypothèse de CUMMINS J. concernant l'interdépendance linguistique (la compétence langagière en seconde langue est tributaire du niveau de compétence atteint en LM). L'interdépendance pourrait également exister sur le plan culturel et équilibrerait elle aussi l'état de bilingualité. Ainsi, « l'hypothèse de *l'interdépendance culturelle* prédit que l'enfant ne pourra être bilingue biculturel que s'il valorise les deux cultures, à commencer par celle de L1. »

L'enfant *bilingue simultané* doit ainsi **valoriser les deux communautés ethnolinguistiques** dont il fait partie. L'enfant *bilingue consécutif* lui, aura des attitudes positives vis-à-vis de la langue seconde et de la communauté qui la parle que s'il **valorise d'abord la communauté ethnique de sa langue maternelle**. Il est donc nécessaire que la double appartenance soit perçue favorablement, les caractéristiques de l'identité culturelle pertinentes au développement des deux langues ne doivent pas être conflictuelles. (HAMERS J.-F. BLANC M., 1983, p. 175).

« Pour créer une situation additive dans le cas d'une bilingualité soustractive, il faut que l'éducation valorise L1 dans la société toute entière et encourage son emploi dans le plus grand nombre de situations possibles à l'école et à la maison. » (HAMERS J.-F. BLANC M., 1983, p. 333)

La société toute entière a son rôle à jouer dans la valorisation de la langue/culture première des familles migrantes, d'elle dépend la forme de bilingualité qui pourra se développer chez l'enfant. Attachons-nous désormais à décrire quel peut être le rôle des professionnels qui travaillent auprès et avec ces familles : professionnels du corps médical, médecins spécialisés, professionnels de la petite enfance, orthophonistes, enseignants, etc.

5. Approche transculturelle

5.1. Construction d'un cadre culturellement pertinent : les apports de l'ethnopsychiatrie

Selon M.-R. MORO, dans la démarche clinique ethnopsychanalytique / ethnopsychiatrique, il ne s'agit pas d'adopter une perspective comparatiste qui consisterait à pointer les invariants que l'on retrouve dans telle culture et pas dans la nôtre mais comme le propose DEVEREUX G., d'adopter un **point de vue complémentariste**. Dans cette technique thérapeutique, deux paramètres sont essentiels pour mieux comprendre et mieux soigner : l'origine culturelle des familles et leur situation transculturelle.

DEVEREUX G., classe ainsi les différentes thérapies ethnopsychiatriques possibles :

- **Intraculturelle** : le thérapeute et le patient appartiennent à la même culture, mais le thérapeute tient compte des dimensions socioculturelles
- **Interculturelle** : bien que le patient et le thérapeute n'appartiennent pas à la même culture, le thérapeute connaît bien la culture et l'ethnie du patient et l'utilise comme levier thérapeutique
- **Métaculturelle** : le thérapeute et le patient appartiennent à deux cultures différentes. Le thérapeute ne connaît pas la culture de l'ethnie du patient, et l'utilise comme levier thérapeutique

L'approche transculturelle intègre alors ces trois dimensions. Ainsi, pour LEBOVICI S., quelle que soit la situation, le consultant se doit d'afficher sa sympathie plutôt que son empathie (qui implique des sentiments de pitié ou même le partage de la souffrance) pour une autre culture que la sienne. (LEBOVICI S., 2009, p. 102).

5.2. Le décentrage

En se décentrant, on accepte de sortir de nos propres références, de se mettre à la place de celui qui parle et on accepte de comprendre à partir de ses propres logiques (culturelles et psychologiques). Comme l'affirme MORO M.-R., il faut être prêt à **accepter l'idée que l'autre a un vrai savoir**, sur lui-même, sur son monde d'appartenance. (MORO M.-R., 2010, p. 35)

Le défi des professionnels est alors de prendre en compte cette altérité à la fois pour l'aspect créatif de la rencontre mais aussi pour éviter le risque que **les patients refusent de s'inscrire dans nos systèmes de prévention et de soins**, tout ceci en évitant de conduire ces familles à la marginalisation. (MORO M.-R., 2010, p. 32-33) Il faut que la rencontre de nos subjectivités, cultures et représentations permettent un enrichissement mutuel. Cette considération vaut alors pour tout type de prise en charge.

5.3. Quelle attitude de prévention pour les familles migrantes ?

5.3.1. Recommandations du Rapport SOMMELET

Suite au Rapport confié à SOMMELET D. par lettre de mission de M. Philippe Douste-Blazy du 25 avril 2005 qui avait pour but l'analyse l'état de santé des enfants et des adolescents en France, des recommandations vis-à-vis des besoins spécifiques des populations issus des flux migratoires ont été envisagées.

Le titre du chapitre était le suivant : *Situations de vulnérabilité. Les enfants et les adolescents, fils de migrants en France. Nécessité de prendre en compte leurs besoins.*

- 1- Identifier les catégories et les variables pertinentes pour **améliorer notre connaissance des populations migrantes** et de leurs enfants. Actuellement, l'outil statistique en France ne saisit pas la donnée migration. Ce n'est pas la nationalité qui est pertinente à connaître mais la **migration (première et seconde génération)**.
- 2- Inscrire la migration dans une **perspective de santé globale** au même titre que les autres paramètres de production des inégalités sociales et d'accès aux soins.

- 3- Adapter les dispositifs d'accueil et de soins notamment par **une meilleure sensibilisation et formation des professionnels** de l'enfance, de la médecine et de l'école à la diversité culturelle dans notre pays devenu multiculturel.
- 4- Favoriser le développement des **prises en charge pluridisciplinaire** des enfants et des adolescents, enfants de migrants, ce qui est fait par exemple dans certaines Maisons des adolescents qui ont développé une prise en charge pédiatrique, psychiatrique, juridique, scolaire.
- 5- Favoriser la **participation des parents migrants** à l'école, à l'hôpital et au tribunal ce qui suppose une **reconnaissance de leur langue** (et donc des interprètes) et de leur savoir.
- 6- Permettre l'**apprentissage des langues maternelles des enfants de migrants en périscolaire pour favoriser l'apprentissage du français et favoriser l'inscription des enfants de migrants dans la société française de manière harmonieuse et avec une reconnaissance de la spécificité et de la diversité de l'histoire migratoire** et pour certains, coloniale.
- 7- Permettre une **diversité culturelle dans nos dispositifs de soins et d'accueil** pour que ceux qui soignent ressemblent à ceux qui sont soignés ce qui favorisera la prise en compte de cette diversité dans nos manières de comprendre et de faire.
- 8- Favoriser les **recherches à la fois qualitatives et quantitatives** sur la question de la santé des migrants en général et des enfants et adolescents, enfants de migrants en particulier, car ce sont de futurs citoyens et les pères et mères de demain.
- 9- Mettre en place des **stratégies d'évaluation** permettant d'évaluer de manière pertinente la part de la psychopathologie individuelle et celle induite par des variables telles que l'exclusion sociale, la précarité administrative,...
- 10- Développer la **recherche pluridisciplinaire** et en réseau sur les questions de la migration et en particulier, la seconde et la troisième génération.

11- Favoriser une **politique de diffusion la plus large possible** des recherches et publications en la matière. (SOMMELET D., 2006, p. 255)

5.3.2. La représentation de l'enfant

DEVEREUX G. a également montré le lien qu'il existait entre les représentations que l'on a de l'enfant (sa nature, ses besoins, ses attentes, ses maladies, les modalités de soin), le comportement que l'on a ainsi vis-à-vis de lui et la société à laquelle on appartient. **Le développement de l'enfant est alors dépendant du système de valeurs** en question. C'est pourquoi, lors de notre rencontre avec une autre culture, il est important de prendre en considération les représentations collectives envers les enfants. Notons que ceci est également valable à l'intérieur même de notre société.

Ainsi, en Afrique noire par exemple, l'enfant qui vient au monde est considéré comme un étranger que les parents doivent accueillir, apprendre à connaître, « humaniser ». Un processus de nomination de l'enfant a lieu avant sa naissance afin d'assurer son identité humaine, sa filiation avec les autres membres et d'éviter qu'il ne tombe malade ou pire « reparte ».

Les techniques de **maternage et soins au bébé** (massage, portage, contacts physique parents-enfants, allaitement) sont transmises par les parents, les autres femmes de la même langue quand cela est possible. Les modes de puériculture doivent faire l'objet d'une attention toute particulière car la mère migrante peut être soumise à des exigences contradictoires (maintien des valeurs traditionnelles face aux valeurs de la société d'accueil) pouvant mener à des inquiétudes.⁴²

⁴² MORO M.-R., FERRADJI T., 2006, « Les enfants et les adolescents, fils de migrants en France. Une nécessité de prendre en compte leurs besoins », Annexe 4 du Rapport SOMMELET

5.3.3. Ateliers Coup de pouce Langage : « mieux parler pour ensuite apprendre à lire »

Afin de lutter contre les troubles du langage, ces ateliers ont été montés à l'initiative de BOSSEAU A. (orthophoniste) et CANUT E. (maître de conférences spécialiste en sciences du langage). Il s'agit d'un **dispositif périscolaire** gratuit, pour les enfants et les parents en partenariat avec l'Education nationale et la mairie (la ville d'Angers a servi de ville test entre 2003 et 2006). Ce sont les enseignants de **l'école maternelle** qui choisissent les familles qui pourront bénéficier de ce programme : des enfants qui ne parlent pas en classe ou très peu, qui s'expriment avec quelques mots et des phrases incomplètes, des enfants introvertis ou à l'inverse logorrhéiques avec un discours déstructuré mais **en aucun cas des enfants avec des troubles du langage** qui relèvent de la pathologie.

Des facilitateurs du langage, parfois bénévoles, sont formés et voient chaque enfant en début, en fin et en milieu d'année pour les stimuler sur le plan langagier. Les parents, souvent en difficultés pour stimuler le langage de l'enfant et/ou eux-mêmes en difficultés face à l'écrit sont invités à assister aux ateliers. On les incite ainsi au dialogue avec leur enfant à la maison autour de supports comme les livres, journaux, etc. Il est possible en effet de décrire simplement les images sans forcément lire. Par ailleurs, les parents de familles étrangères sont invités à **raconter les histoires dans leur langue maternelle** pour « éviter les structures incorrectes. Les auteurs estiment que « l'enfant ira de lui-même vers la seconde langue ».⁴³

Selon les derniers résultats, les enfants ont progressé grâce à cette action. Au départ pas forcément destiné aux enfants de famille migrante, ce programme s'est pourtant adapté à ce type de cas. Il serait intéressant de savoir quels sont les résultats pour ces enfants concernant le développement de leur langage à la fois en français et en langue maternelle.

⁴³ GENDRON-BOUILLON N., novembre-décembre 2010, « Une journée avec Antoine BOSSEAU », *Orthomagazine*, N°91, p. 6-7

5.4. Quelle clinique orthophonique auprès des enfants de famille migrante ?

5.4.1. De l'évaluation ...

L'évaluation du langage oral de ces enfants à la fois dans la leur langue maternelle, grâce à la présence d'un interprète ou à l'utilisation d'un outil adapté, ainsi que dans celle du pays d'accueil semble être la démarche à effectuer pour parvenir à cerner les difficultés de l'enfant. S'agit-il d'un trouble, retard de langage dont les manifestations se retrouvent dans les deux langues ou bien l'enfant présente-t-il surtout et avant tout des difficultés dans la langue du pays d'accueil ?

Dans les deux cas, l'émergence d'un bilinguisme harmonieux peut sembler compromise. Pour SANSON C., il s'agit pour l'orthophoniste qui décidera de prendre en charge ces enfants en situation de bilinguisme, de leur apporter une aide afin d'assurer une construction du langage harmonieuse. L'orthophoniste doit pouvoir amener l'enfant à passer d'une langue à une autre et donc d'un univers culturel à l'autre. Dans ce contexte multiculturel, l'enfant doit pouvoir faire des liens tout en gardant son identité.

5.4.2. ... à la prise en charge des difficultés

En France, la nomenclature des actes orthophoniques ne prend pas particulièrement en compte le développement du langage bilingue ni les « blocages langagiers » oraux ou écrits en lien avec la situation multiculturelle vécue par les enfants de migrants et leur famille. ROSENBAUM F., orthophoniste à Neuchâtel, a une grande expérience de thérapie du langage et de la communication avec ces enfants. Elle prône ainsi des **interventions multifocales** : fratrie, famille et réseau scolaire.

Dans son approche thérapeutique, cette orthophoniste de Neuchâtel propose une démarche ciblée sur les familles migrantes :

- **Logothérapie de groupe** : afin de travailler sur les ressources familiales et culturelles, de faire fonctionner les mécanismes d'affiliations. Les entretiens peuvent se mener

dans la langue la plus spontanée pour les familles, avec plusieurs orthophonistes. Les professionnels construisent devant les yeux des membres de la famille le « tableau synoptique de leur trajet migratoire ». (Ibid., p. 16-17)

L'enfant bénéficie alors d'une rééducation individuelle dans un second temps. C'est aussi ce que suggère VIROLE B. car selon lui il est nécessaire de renforcer la qualité naturelle des relations entre parents et enfants.⁴⁴

- **Constitution d'un génogramme** : l'arbre généalogique familial est un support thérapeutique qui permet de travailler avec les ressources oubliées, de restructurer le temps morcelé par la migration. (Ibid., p. 29)

- **Restitution de la compétence parentale** : elle est permise par l'invitation aux entretiens de toute la famille nucléaire. Il s'agit de restituer la compétence parentale au père et à la mère en leur disant qu'eux seuls détiennent « l'arrosoir » pour nourrir les « racines » de leurs enfants, qu'ils détiennent donc la clé du changement. (Ibid., p. 42-43)

- **Encadrement du réseau scolaire** : il est important de reconnaître comme pertinentes et utiles les observations des enseignants. Ce sont bien souvent eux qui amènent la famille à consulter. Les rencontres régulières avec les enseignants permet de faire part des observations, et peut-être de changer le regard qu'ils ont sur les enfants et sur leur « échec scolaire ». (Ibid., p. 43-44)

Voici donc quelques principes selon lesquels ROSENBAUM F. tente d'agir dans sa pratique :

- Respecter les **références culturelles** dissemblables, les organisations hiérarchiques des valeurs de chaque culture,
- Envisager les problèmes des familles migrantes non **pas comme des pathologies** mais plutôt comme des difficultés dans l'établissement des relations avec le nouvel environnement social.

⁴⁴ VIROLE B., 2007, « Troubles du langage chez les enfants de migrants. Problèmes diagnostics et d'orientation thérapeutique »

- **Mobiliser les potentialités** de l'individu plutôt que faire disparaître un déficit, construire une relation où il puisse y avoir une **estime de soi**.

Ces principes sont envisagés dans le but de faire approcher **un « entre deux » psychiquement et culturellement harmonieux**. Pour ce faire, l'attitude des parents, celle des proches, des amis du corps enseignant et médical est fortement déterminante dans la façon dont l'enfant réagira aux deux langues. Il ne faut pas que l'enfant sente autour de lui que le bilinguisme est considéré comme défavorable, sinon sa personnalité risque d'en souffrir. (Ibid., p. 13-14)

5.5. Quelle pédagogie éducative pour les enfants de migrants ?

5.5.1. Le mythe du handicap bilingue⁴⁵

En 1981, CUMMINS J. nomme ainsi la croyance selon laquelle l'échec scolaire des individus de minorités ethnolinguistiques serait imputable à leur état de bilinguisme causant un « **handicap cognitif** ». On entend par minorités linguistiques d'une part celles qui ont un statut territorial particulier et d'autre part, quand l'écart est encore plus grand entre le groupe dominant et le groupe dominé, les minorités autochtones et les minorités arrivées en même temps ou après le groupe dominant (les populations issues de l'immigration par exemple).

La solution envisagée dans ce cas est dans bien des cas l'**apprentissage de la langue seconde**, celle du groupe dominant, étant donné que la langue officielle est essentielle à la « survie ». HOUWER A. (de) s'indigne face à cette prise de position : « Il semble paradoxal que, dans un environnement bilingue la diminution de l'exposition à une langue donnée voire sa suppression, soit couramment proposée comme remède aux problèmes d'apprentissage linguistique ; [alors qu'] à l'opposé, dans un environnement monolingue, les problèmes

⁴⁵ HAMERS JF BLANC M, 1983, p. 333, citant CUMMINS J., 1981, «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students»

d'apprentissage linguistique donnent le plus souvent lieu à des recommandations d'accroissement de l'exposition à la langue. ».⁴⁶

C'est pourtant ce qu'un Rapport relativement récent (octobre 2004) de la commission prévention d'un groupe d'études parlementaires préconise. Son objectif premier concerne la prévention de la délinquance considérée comme étant en grande partie causée par les difficultés de langue des populations d'origine étrangère.

« Plus les comportements déviants seront résolus tôt, moins nous auront à déployer de mesures drastiques à la fin de l'adolescence. Pour cela, il faut une mobilisation de tous les acteurs en contact avec les jeunes, en priorité bien sûr les parents mais également les équipes éducatives, les professionnels sociaux et médicaux.

Si l'un de ces acteurs est défaillant, alors c'est l'ensemble du dispositif qui en pâtit.

Chacun à son niveau, a une part de responsabilité dans l'évolution du comportement de l'adolescent. »

« Entre 1 et 3 ans :

Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer.

Actions :

1/ Les réunions organisées par les associations de mères de familles étrangères financées par le F.A.S. peuvent inciter ces dernières dans cette direction. Si c'est dans l'intérêt de l'enfant, les mères joueront le jeu et s'y engageront. Mais si elles sentent dans certains cas des réticences de la part des pères, qui exigent souvent le parler patois du pays à la maison, elles seront dissuadées de le faire. Il faut alors engager des actions en direction du père pour l'inciter dans cette direction.

2/ Des suivis sanitaires et médicaux réguliers doivent être opérés dans les structures de garde de la petite enfance pour détecter et prendre en charge, dès le plus jeune âge, ceux qui

⁴⁶ HOUWER A. (de), juin 2006, « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langage et société*, N°116, p. 29-49

montrent des troubles comportementaux. Les services de Protection Maternelle Infantile (PMI) peuvent alors entrer en action. »

« **Entre 4 et 6 ans :**

Ces années se passent traditionnellement à la maternelle et c'est là que les premières difficultés peuvent apparaître. Difficultés dues à la langue, si la mère de famille n'a pas suivie les recommandations de la phase 1.

L'enfant va alors, au fur et à mesure des mois, s'isoler dans sa classe et de moins en moins communiquer avec les autres. Cet obstacle de communication va s'accroître et va marginaliser l'enfant non seulement au sein de la collectivité mais également à l'égard de ses camarades.

Actions :

L'enseignant devra alors en parler aux parents pour qu'au domicile, la seule langue parlée soit le français. Si cela persiste, l'institutrice devra alors passer le relais à un orthophoniste pour que l'enfant récupère immédiatement les moyens d'expression et de langage indispensables à son évolution scolaire et sociale. »

9. Extraits du Rapport remis à Dominique de VILLEPIN, Ministre de l'Intérieur, de la sécurité intérieure et des libertés locales (BENISTI J.-A., « Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure », octobre 2004)

« La Fédération Nationale des Orthophonistes est profondément troublée par le contenu de ce rapport. S'il semble en effet légitime pour un gouvernement de mettre en place des programmes de prévention de la délinquance, il serait en revanche dangereux que de tels programmes s'appuient sur des conceptions scientifiquement erronées, établissant des relations causales entre l'utilisation d'une langue maternelle et le risque de délinquance, en érigeant le bilinguisme en facteur de risque à valeur prédictive de cette délinquance, dès le plus jeune âge.

Par ailleurs, il est tout à fait inadmissible que les orthophonistes, soient instrumentalisés par une quelconque institution pour réprimer l'usage d'une langue ou d'une autre.

La Fédération Nationale des Orthophonistes rappelle les termes du décret de compétence n°2002-721 du 2 mai 2002 :

«L'orthophonie :
- consiste à prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression ;
- consiste à dispenser l'apprentissage d'autres formes de communication non verbale permettant de compléter ou de suppléer ces fonctions. »

10. Communiqué de presse de la F.N.O., Paris, le 17 février 2005 (Fédération Nationale des Orthophonistes, 17 février 2005)

Nous imaginons bien que dans la plupart des cas, si de telles dispositions sont mises en place, d'autres conséquences, dangereuses pour le développement de l'enfant, peuvent avoir lieu : « la communication entre parents et enfants se trouve compromise, certains parents étant amenés à pratiquer une langue qu'ils ne connaissent guère ; les enfants sont désorientés et bouleversés par le changement linguistique inattendu, qu'ils vivent comme une barrière insoutenable les séparant de leurs propres parents. »⁴⁷ La question de la transmission de la langue est ici centrale. Notons le risque qui est encouru si les parents ne disposent comme seul modèle à donner à leur enfant un français approximatif dans lequel ils ne se sentent pas à l'aise.

CUMMINS J. en 1981 évoquait déjà les problèmes de l'apprentissage unique de la langue comme nous pouvons le comprendre en lisant ce tableau récapitulatif :

⁴⁷ HOUWER A. (de), juin 2006, « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langage et société*, N°116, p. 29-49

<p><i>A. Buts de l'enseignement de L2 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>But avoué</i> : enseigner L2 aux minorités pour créer société harmonieuse et égalité des chances pour tous - <i>But caché</i> : assimiler les minorités car pluralisme linguistique et culturel mènent à la désunion 	<p><i>D. Conséquences :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Efforts redoublés de l'éducation pour extirper les déficiences - L'effet de ces efforts renforce le mythe du déficit des groupes minoritaires
<p><i>B. Méthode :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interdiction de L1 à l'école. Dévalorisation de la langue et de la culture L1 pour que les enfants s'identifient à la majorité <p><i>Justification :</i> L1 interfère avec l'apprentissage de L2. Identification avec culture de L1 empêche identification avec culture de L2</p>	<p><i>C. Résultats :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Honte L1 et culture de L1, substitution de L2 à L1 mais échec scolaire d'un grand nombre d'enfants <p><i>Explication pseudo-scientifique :</i> bilinguisme cause de déficit cognitif, insécurité et échecs scolaires, les minorités sont culturellement déficientes</p>

11. Le mythe du handicap bilingue, CUMMINS J., 1981, in HAMERS J.-F. et BLANC M., 1983, p. 333

Or, comme nous le savons, ce n'est pas la bilinguisme qui est à l'origine d'éventuels échecs scolaires, mais les **facteurs socio-structuraux, socioculturels et socio-psychologiques**. Nous l'avons vu, encourager la pratique de la LM permet d'assurer le développement harmonieux du bilinguisme. Cela doit se faire bien entendu au sein de la famille en priorité. Certains pensent que l'école elle aussi peut largement participer au renforcement du prestige de la LM.

5.5.2. Valorisation des langues maternelles à l'école

➤ Les EL.C.O.

Un dispositif d'enseignement des langues et cultures d'origine à l'école a pourtant vu le jour en France au début des années 1970. Les **EL.C.O** sont définies par un contrat entre la France et des pays partenaires (Italie, Espagne, Portugal, Turquie, Algérie, Maroc, ...) qui mettent des enseignants à disposition et les paient. En retour, la France envoie des enseignants de F.L.E. (Français Langue Etrangère) dans le cadre de la francophonie. A l'école primaire surtout, les enfants suivent ainsi gratuitement et volontairement cet enseignement de langue maternelle quelques heures par semaine, soit en dehors du temps scolaire, soit en quittant la classe. GEIGER-JAILLET A. pense que pour ces raisons, les EL.C.O. n'ont rien d'un « modèle intégré » comme c'est censé l'être. On a plutôt l'impression d'assister à une ghettoïsation, comme si les enfants étrangers étaient mis à part. L'auteure estime par ailleurs que lorsque les parents doivent choisir pour leur enfant une langue vivante étrangère (L.V.E), une langue et culture régionale (L.C.R.) ou le dispositif L.C.O, la décision n'est pas forcément faite en connaissance de cause, une information préalable n'est pas toujours délivrée.

➤ Les résultats d'une éducation bilingue

Aux Etats-Unis d'Amérique en 1996, THOMAS P. et COLLIER P.⁴⁸ ont mené des études à grande échelle sur le sujet. Ils ont constaté que **les élèves issus de minorités linguistiques qui avaient reçu à l'école primaire l'enseignement le plus poussé dans la langue maternelle avaient aussi les meilleurs résultats...** dans la langue nationale lors des tests nationaux standardisés menés dans les lycées.

La **pratique de L1 et sa valorisation** dans le cadre d'une éducation bilingue sont loin d'être un handicap pour l'enfant et paraissent donc être plus que nécessaires. Le semi-linguisme n'est pas l'aboutissement unique d'une situation potentiellement soustractive pour les enfants de groupes ethnolinguistiques minoritaires. Il semble cependant important que « l'intervention

⁴⁸ THOMAS P., COLLIER P., 1996, «School Effectiveness for Language Minority Students'»

pédagogique tienne compte d'un certain nombre de facteurs pour que ces enfants soient dans une situation vraiment additive. » En effet, il existe à long terme un risque d'acculturation et d'assimilation et donc une retombée dans une situation soustractive. Pour permettre à L1 et à la culture première de survivre, **l'usage de la langue au foyer, dans la communauté et « l'allégeance continue à la culture du groupe » sont déterminants.** (HAMERS J.-F. BLANC M., 1983, p. 339)

➤ **Le « conte bilingue » à l'école**

Pour MORO M.-R. aussi, la reconnaissance et donc la valorisation de la langue maternelle à l'école est un **facteur de réussite** pour les enfants de migrants. Elle pense que l'institution scolaire a un rôle à jouer dans le **renforcement de l'estime** de ces enfants qui ont souvent honte de leur langue minoritaire à l'école. Pour permettre la reconnaissance de cette diversité à l'école et faire des **liens d'une culture et d'une langue à l'autre**, la pédopsychiatre propose d'utiliser la technique, au départ thérapeutique, de PINON-ROUSSEAU D. qui est l'usage du «**conte bilingue** ». Il s'agit d'enregistrer un conte rapporté par les parents dans la langue maternelle de l'enfant, issu de son patrimoine culturel, et de le traduire en français. Il peut ensuite être utilisé comme support thérapeutique pour toute la classe.

MORO M.-R. reconnaît que **beaucoup d'initiatives** sont entreprises par des enseignants conscients des potentialités des enfants de migrants. Elle regrette cependant qu'elles ne restent qu'à l'état d'expérimentations, et que la **volonté politique** pour gérer la diversité dans les classes soit absente dans notre pays.⁴⁹

Pour l'économiste DOLLE M., la nécessité de prendre en compte le bilinguisme et le biculturalisme, de manière active et positive, est confrontée au **modèle républicain** de notre pays. En effet, l'école républicaine s'est construite sur l'autonomisation par rapport aux familles. Il existe ainsi une **culture propre à l'école maternelle**, la seule légitime, et dans laquelle tout enfant scolarisé doit entrer. Ainsi, la prise en compte des spécificités liées à la migration ne peut avoir lieu. Au nom de l'**universalisme**, les caractéristiques individuelles

⁴⁹ MORO M.-R., février 2010, « Les langues maternelles doivent être valorisées à l'école »

sont oubliées. Selon l'auteur, le seul moyen d'agir face à cette impasse, est tenter de « ruser » en attendant une transformation en profondeur système éducatif français,⁵⁰

Conclusion

Une citation récente de ABDELILAH-BAUER B. dans son « Plaidoyer pour le plurilinguisme des enfants issus de l'immigration » nous semble être tout-à-fait à propos pour conclure ce paragraphe :

« Tant qu'on n'aura pas reconnu **la valeur de toute langue parlée dans les familles en tant qu'élément structurant de l'identité de l'enfant**, tant que les politiques éducatives n'auront pas saisi la chance que constitue la présence de tant de langues vivantes pour des atouts supplémentaires aux jeunes élèves « issus de l'immigration », des milliers d'enfants seront interdits de bilinguisme ou de plurilinguisme, et les stéréotypes continueront à mener la vie dure à quiconque chercherait à promouvoir le bilinguisme en France. »⁵¹

Promotion pour le développement harmonieux plurilingue chez l'enfant de famille migrante en 4 points

La littérature concernant le développement du langage bilingue, notamment chez les enfants de famille migrante, est assez complexe. Il nous a fallu prendre position. Ainsi, il nous semble que toute la société doit se sentir concernée par la valorisation des langues et cultures d'origine. Par ailleurs, on ne peut séparer l'apprentissage (ou le développement) des langues de la culture des individus. Retenons désormais les idées principales à garder à l'esprit pour tout professionnel amené à rencontrer l'enfant de migrants et sa famille et qui souhaiterait donner des conseils en vue de l'émergence d'un plurilinguisme harmonieux.

1. Approcher l'individu dans sa globalité

L'individu est à inscrire dans l'histoire migratoire de sa famille. Le trajet migratoire qui l'a menée jusqu'à nous et son vécu pour chaque membre doivent être interrogés.

⁵⁰ DOLLE M., 18 mai 2011, « Bilinguisme-biculturalisme : une nécessité confrontée au modèle républicain »

⁵¹ ABDELILAH-BAUER B., « Plaidoyer pour le plurilinguisme des enfants issus de l'immigration », 16 janvier 2011

La culture, la langue ou les langues, les représentations et les savoirs de la famille sont une richesse à exploiter.

2. Encourager la pratique de la LM au-delà des compétences de base.

Le maintien et l'enrichissement des compétences dans la langue maternelle participent au développement cognitif, aident à l'apprentissage d'une seconde langue (ici le Français) et assurent ainsi une bonne entrée dans les apprentissages scolaires dans la langue de la société.

L'enfant doit bénéficier d'apports et d'échanges langagiers satisfaisants qualitativement et quantitativement dans chaque langue.

3. Valoriser le bilinguisme/plurilinguisme aux yeux des parents, des professionnels, des institutions, de la société toute entière, c'est valoriser le bilinguisme aux yeux de l'enfant.

L'enfant doit être encouragé dans son bilinguisme et ce, le plus précocement possible. Il est compétent !

4. Valoriser les parents

Ils ont en effet un rôle primordial à jouer dans développement langagier en général et donc dans le développement langagier bilingue de leur enfant. A nous d'encourager, maintenir ou restituer la compétence parentale, et rendre ainsi les parents acteurs du développement langagier de l'enfant. Ils sont compétents !

L'enfant pourra ainsi faire des liens entre les langues et les cultures en contact, et aura toutes les chances de développer une forme de bilinguisme additive.

PARTIE PRATIQUE

Chapitre I PRESENTATION DE LA DEMARCHE DE TRAVAIL

1. Naissance du projet

1.1. Un constat

Afin de mieux cerner l'objectif de ce mémoire, il convient d'expliquer comment l'idée du sujet est née. Les langues, leurs caractéristiques et leur apprentissage ont toujours été pour nous un domaine de réflexion très présent que ce soit pendant nos études à la Faculté de lettres (Sciences du langage option Français Langue Etrangère) ou plus tard au cours de nos stages en orthophonie. C'est d'ailleurs pendant un stage qu'a eu lieu le « déclic » du thème de ce mémoire.

Nous nous sommes aperçu que les enfants de famille migrante qui venaient consulter ne pouvaient être testés, « bilantés » sans prise de recul nécessaire par rapport à leur bagage langagier et culturel. Une simple activité de dénomination d'images pouvait en attester. Comment parvenir à faire dénommer l'objet « poêle » à un enfant de 4 ans si à la maison on utilise d'autres ustensiles pour la cuisine comme un plat à tagine par exemple ?

1.2. Prévention primaire : pour qui et comment ?

Dépourvu d'outils diagnostics bilingues, il faut parfois plusieurs séances avant que l'orthophoniste puisse affirmer que l'enfant ne présente pas vraiment de trouble ou de retard de langage en tant que tel mais, par exemple, d'un manque d'apports langagiers en français. D'autres enfants de migrants en revanche présentent de réels troubles ou un retard de langage et de la communication. Nous posons alors l'hypothèse qu'il est possible **d'agir sur les conditions d'émergence du langage chez les enfants bilingues** et que ce **travail en amont passe très largement par la valorisation des langues et des cultures en contact** comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente. La prévention primaire dans ce cas vise des familles dont le ou les enfants peuvent encore prétendre développer un bilinguisme précoce soit des enfants jusqu'à l'âge de **5 ans, 5 ans ½**.

A ce stade, la prévention primaire consisterait par exemple à délivrer des informations aux familles quant au développement du langage bilingue, aux attitudes éducatives positives, aux relations langagières interactives à instaurer. La question qui se pose est la suivante : **quels sont la place et le rôle de l'orthophoniste** en ce qui concerne la prévention primaire pour le développement du langage bilingue (ou plurilingue) ? La question du cadre à instaurer auprès des familles migrantes s'est tout de suite posée : est-il différent ? En quoi la transmission d'informations et sa mise en place diffèrent-elles ? Quels éléments sont à prendre en compte ? Sur quels éléments s'appuyer ?

2. Evaluation des besoins

En accord avec madame le Dr. COLOMBO M.-C. médecin départemental de PMI, nous avons effectué un stage auprès de MARCHAL C. infirmière puéricultrice au Centre Médico-Social de la ZUS Toul Croix de Metz (Zone Urbaine Sensible : territoire infra-urbain défini par les pouvoirs publics français pour être la cible prioritaire de la politique de la ville) où les questions à propos du bilinguisme chez les enfants de famille migrante sont apparemment prégnantes. Une fois sur la place, nous avons eu un premier contact avec les familles venant aux consultations pédiatriques 1^{er} et 2^{ème} âge. Le CMS bénéficiant d'un réseau de partenaires important (associations, écoles, orthophonistes), nous avons pris contact avec chaque institution ce qui nous a permis d'évaluer les besoins et les attentes en termes de prévention pour le développement du langage chez les enfants de famille migrante mais aussi de prendre connaissance de ce qui avait déjà pu être mis en place pour les enfants du quartier.

Le CMS de Toul Croix de Metz est un des 4 services départementaux du Territoire Terres de Lorraine avec celui de Neuves-Maisons, celui de Toul Centre et le CMS rural de Vézelize. En 2008-2009, c'est d'ailleurs dans le Territoire Terres de Lorraine que **le taux d'enfants adressés à des spécialistes** (orthophoniste, CAMSP, CMP, CMPP) suite à la passation du bilan de langage ERTL4 est le plus fort.

Résultats à ERTL 4				
Territoires	normal	connu traité	adressé	à revoir
1 - LONGWY	76,1%	8,4%	5,8%	9,6%
2 - BRIEY	80,9%	6,8%	8,5%	3,7%
3 - TERRES de LORRAINE	75,1%	8,4%	13,8%	2,4%
4 - VAL de LORRAINE	79,5%	8,6%	6,3%	5,0%
5 - LUNÉVILLOIS	73,0%	8,3%	12,3%	5,0%
66 - NANCY VILLE	82,9%	5,7%	7,4%	3,4%
67 - PÔLE EST (Jarville)	69,0%	10,3%	10,6%	8,5%
68 - PÔLE OUEST	66,3%	9,6%	8,5%	9,8%
69 - PÔLE EST (Malzéville)	73,9%	12,7%	6,1%	6,8%
Département	76,5%	8,5%	9,3%	5,6%

12. Tableau des résultats à l'ERTL4 par territoire en Meurthe-et-Moselle, *Bilans école maternelle, 2008-2009*, Conseil Général de Meurthe-et-Moselle, p. 11

2.1. Rencontre avec les orthophonistes libérales du secteur

En présence de MARCHAL C., infirmière puéricultrice au CMS :

Voici un résumé sous forme de questions-réponses de ce que nous avons noté pendant la rencontre. Ces dires reflètent les hypothèses, les croyances et les représentations des orthophonistes interrogées.

Quelle est la proportion d'enfants de migrants dans vos cabinets d'orthophonie?

Ils représentent une part importante de la patientèle selon les orthophonistes : environ 30 à 50%.

Quel âge ont les enfants de migrants qui vous sont adressés ?

Ils ont rarement moins de 3 ans, pour la plupart c'est à partir de la moyenne section de maternelle et parfois même au début de l'apprentissage du langage écrit qu'ils sont envoyés.

Qui sont ces enfants de qui l'on dit : « Il va chez l'orthophoniste car il ne parle pas bien français » ?

Pour ces enfants, il suffit souvent d'un « bain de langage » satisfaisant pour que les difficultés disparaissent. Dans ce cas, les enfants sont comme de « petites éponges » qui assimilent assez vite le modèle qui leur est proposé. Ceux pour qui ce bain de langage ne suffit pas avancent moins vite peut-être parce qu'ils sont « moins disponibles ».

Comment savoir si l'enfant que l'on va prendre en charge présente un réel trouble ou retard de langage ?

Pour cela, le bilan matériel ne suffit pas toujours. C'est seulement au fur et à mesure des séances que l'on y voit plus clair. Un enfant qui présente un trouble du langage aura en général du mal à avancer dans l'apprentissage du français (on pense notamment aux enfants ayant derrière eux 3 ans ou plus d'école maternelle).

Avez-vous déjà rencontré des cas d'enfants de migrants « mutiques » ?

Dans ce cas, il s'agit plutôt d'enfants présentant un trouble psychoaffectif pas directement lié à l'acquisition de la langue (enfants qui auraient besoin d'être davantage rassurés par leurs parents ?).

Quelle est l'implication des parents dans la prise en charge de leur enfant ?

Face au problème de l'enfant, l'adhésion de la famille est parfois tardive avant le début de la prise en charge (on fait ici référence au fameux « Ça viendra tout seul »). Mais il ne faut pas forcer les parents sinon « on court à l'absentéisme », il faut qu'ils se sentent « prêts ». Souvent les familles ne comprennent pas pourquoi une prise en charge est nécessaire, ni ne se rendent compte des conséquences à long terme que les difficultés de l'enfant peuvent impliquer, et cela, peut-être par manque d'information.

Comment alors faire adhérer les parents au projet de prise en charge ?

Il faut « faire un pas » vers les parents pour espérer un retour et ainsi « ouvrir la porte de la communication ». C'est un réel travail de partenariat avec les parents. Pour ce faire, il est nécessaire de questionner les parents sur leurs représentations, leur ressenti sinon « ils ne sont pas impliqués, ils subissent ». Les questions à leur poser peuvent être les suivantes : Comment communiquent-ils avec leurs enfants ? Que pensent-ils qu'il faudrait faire pour améliorer la situation ? Qu'est-ce qu'il existe dans leur pays d'origine pour aider les enfants en difficultés de langage ?

Il s'agit de permettre aux parents d'être acteurs du bon développement de leur enfant.

Quels seraient les conseils à donner aux parents qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française ?

Il faut les inciter à fréquenter des lieux d'accueil où la langue française est parlée et à y emmener leurs enfants tout en continuant à parler leur langue d'origine la maison. Encore une fois, il peut parfois être délicat d'imposer une ligne de conduite et accepter de laisser le choix aux parents. Ici, le facteur culturel est à prendre en compte. En effet, on remarque qu'il existe souvent une séparation entre « la langue du dedans et la langue du dehors ». Le français ne serait parfois pas autorisé à l'intérieur de la maison ou de la communauté. Par ailleurs,

certaines enfants ne parleraient les deux langues qu'une fois qu'ils ont commencé à fréquenter l'école. Comment alors faire rejoindre ces deux réalités ? La création d'un lieu où les deux langues se retrouvent serait idéale.

2.2. Rencontre avec Mme la Directrice de l'école maternelle du secteur

En présence de MARCHAL C. :

Les cas d'enfants de familles migrantes préoccupent les enseignants dans cette école. Ils essaient de mettre en place beaucoup de projets dans le but d'assurer le développement du langage parfois « en retard » chez ces enfants.

Mme PETIT nous fait part des projets mis en place ou à venir : ce sont des activités qui ont pour objectif le développement du langage. Parmi eux, « Contes en chœur ». Lors de cet atelier, les parents sont invités à venir raconter, dans leur langue, un conte pour des petits groupes d'enfants (environ 10 enfants). Ainsi, l'école souhaite « faire entrer les parents dans l'école » et leur montrer que qu'il est accessible de lire, de raconter des histoires à leur(s) enfant(s). Mais la plupart des parents ont peur, ils n'osent pas. Se pose aussi la question du matériel : les parents ont-ils des livres à la maison ? La directrice poursuit en disant qu'une maman d'origine turque était venue raconter une histoire dans sa langue mais que cela n'avait eu que très peu de succès compte tenu selon elle du peu d'attention des enfants.

2.3. Rencontre des membres de l'association Femmes Relais

Dans le quartier, non loin du CMS et des écoles, vit l'association Femmes Relais. Mmes GUNGOR S. et BENALLOU H. sont là toute la semaine pour les personnes qui, ne maîtrisant pas suffisamment la langue française, ont besoin d'aide notamment dans la gestion de leurs papiers administratifs. L'association propose également des activités et organise des événements pour les parents et les enfants. Par ailleurs, c'est grâce à cette association que les adultes qui le souhaitent peuvent bénéficier de cours d'alphabétisation pour apprendre la langue française. Selon GUNGOR S. et BENALLOU H., l'isolement de certaines familles ou mamans est un réel problème. Il manquerait de lieux où elles pourraient être accueillies avec leurs enfants.

2.4. Invitation de parents à une rencontre sur le thème : « Mon enfant grandit avec plusieurs langues. »

C'est par le biais des contacts du CMS, de l'association Femmes Relais et de l'école maternelle que nous avons invité 25 familles répondant aux critères de notre population. Cette rencontre avait pour nous plusieurs objectifs :

- Permettre aux familles d'échanger entre elles à propos du bilinguisme de leur enfant,
- Interroger les représentations de ces familles à propos du développement du langage bilingue ainsi que leurs inquiétudes,
- Faire connaissance avec les familles, présenter notre projet de mémoire et leur proposer d'y participer.

Ce jour-là, 6 mamans ont répondu présentes, 3 d'entre elles sont venues avec leur enfant. MARCHAL C., infirmière puéricultrice était présente pour s'occuper d'eux. GUNGOR S. et BENALLOU H. étaient également au rendez-vous. Une autre personne de l'association Femmes Relais était là pour prendre des notes.

Parmi les mamans, 1 était arabophone et les 5 autres turcophones. GUNGOR S. est ainsi intervenue à plusieurs reprises pour traduire nos propos du français au turc et inversement.

Autour d'un café dans une salle prêtée par le CMS, nous nous sommes tour à tour présentées (prénom, lieu de naissance, langues parlées, nombre d'enfants) et nous avons passé la matinée à échanger autour du langage et du bilinguisme.

Plusieurs questions ont ainsi été soulevées :

- Combien de langues un enfant est-il capable d'apprendre simultanément ?
- Comment équilibrer les deux langues de son enfant ?
- La télévision permet-elle à l'enfant d'apprendre une langue ?

Puis des témoignages :

- La culpabilité des parents :

Une première maman pense que l'enfant a besoin d'entendre le français pour l'apprendre. Or, selon elle, pour « pouvoir donner au mieux la langue française à nos enfants il faut déjà

apprendre soi-même le français ». Cette maman a donc pris l'initiative de s'inscrire à des cours de français mais, malgré toutes les heures qu'elle a suivies, son niveau a peu évolué.

- De retour du pays :

Suite à un voyage plus ou moins long au pays d'origine, les enfants reviennent avec une LM plus riche. De retour à la maison ou à l'école, c'est parfois même cette langue qui est utilisée automatiquement.

Des craintes :

- La crainte du regard des autres :

Plusieurs familles se sont retrouvées face à des situations de gêne ou de honte. Ce sont parfois les moqueries à l'école ou les médecins qui sont les premiers gênés de proposer un bilan orthophonique. Une maman ajoute : « Si on emmène notre enfant chez un spécialiste c'est qu'il y a quelque chose qui ne va pas ». Pour certaines mamans, cette situation est très culpabilisante.

- La crainte de l'échec scolaire :

Alors qu'elle se présente elle et sa famille, une maman (qui par ailleurs maîtrise bien le français) explique qu'elle a décidé de privilégier le français à la maison par « crainte de l'échec scolaire ».

- Perte de l'identité :

Une maman explique qu'elle ne sait pas quelle langue/culture privilégier car elle a peur que l'une prenne le pas sur l'autre. Elle explique que dans sa communauté, il y a un écart avec la génération de parents précédente. En effet, à l'époque, les parents parlaient leur langue maternelle à leurs enfants car ils y étaient contraints ne maîtrisant pas la langue de la société. Elle admire les parents qui ont réussi à maintenir la langue/culture d'origine au sein de leur famille. Une autre maman pense que les enfants peuvent être perdus quand ils retournent au pays : ils sont considérés comme français. Il y a comme une perte de l'identité.

Des remarques :

- L'importance des interactions dans l'apprentissage d'une langue :

Plusieurs mamans font cette remarque car elles ont elles-mêmes expérimenté la situation: il est difficile d'apprendre une langue s'il n'y a pas ou peu d'occasion d'avoir des échanges dans cette langue. C'est pareil pour les enfants ! « Apprendre une langue ce n'est pas seulement apprendre du vocabulaire, ce n'est donc pas inné » (dans le sens : cela ne va pas de soi).

- L'enfant est compétent :

Une maman pense que l'on sous-estime parfois les capacités du jeune enfant notamment en ce qui concerne l'apprentissage de plusieurs langues de façon simultanée. Une autre maman est parfois surprise quand son enfant l'interpelle : « Mais pourquoi tu ne parles pas le vrai français maman ? »

- Les effets de balancier :

Une maman remarque qu'après quelques années d'école, la LM a tendance à « s'effacer ».

Conclusion

On note donc, dans ce quartier de la ZUS de Toul Croix de Metz, **une réelle volonté** des institutions à vouloir faire naître des projets cohérents pour l'intégration et le suivi des familles ainsi que des enfants en difficultés et notamment des enfants bilingues de familles migrantes. Les familles rencontrées elles-mêmes se questionnent et souhaiteraient pouvoir aider leurs enfants au mieux dans le développement du langage. Au vu de tous ces éléments, une action de prévention primaire en séance individuelle parents-enfant pour le développement du langage dans un environnement plurilingue nous est apparue être tout-à-fait adaptée aux besoins.

3. Présentation de l'action et de ses objectifs

3.1. Le conte bilingue

Afin de répondre le mieux possible aux exigences de l'attitude de prévenance décrite dans la première partie de ce mémoire (prise en compte des compétences, des besoins, du bien-être à la fois des professionnels, de la famille et de l'enfant), nous avons dans un premier

temps imaginé nous inspirer de la technique du « **conte bilingue** » utilisée dans la thérapie ethnopsychiatrique en proposant aux parents et à leur enfant de participer à une séance individuelle. L'objet livre utilisé en séance pourra être remis à l'enfant et rapporté à la maison.

Il existe plusieurs formes de livre, chacune représentant un intérêt particulier pour le développement langagier de l'enfant en fonction de son âge ou niveau. Le conte y a toute sa place. Plusieurs éléments nous amènent ainsi à penser que le **conte bilingue imagé** est particulièrement adapté à la problématique des enfants de familles migrantes dans le cadre du développement du langage.

➤ **Qu'est-ce qu'un conte ?**

Le **conte** est souvent opposé au **mythe** qui est un récit imaginaire d'exploits réalisés par des personnages considérés comme ayant des pouvoirs quasi divers (ESTIENNE F., 2011, p. 3). Un conte est en fait une histoire assez courte qui se termine bien. Il peut se passer des événements merveilleux ou fantastiques. Qu'il s'agisse d'un conte de randonnée (fondé sur la répétition, l'accumulation), et/ou d'un conte d'animaux ou avec des animaux, d'un conte merveilleux populaire, etc., le propre du conte est que le lecteur, et surtout l'auditeur qui est l'enfant, peut facilement s'identifier aux personnages.

Le conte est fortement charpenté, il a une construction « linéaire », une morphologie typique. Il appartient à la littérature de **type narratif** relatant des faits qui ont un début, un développement, une fin. Chaque conte est ainsi construit sur un enchaînement de contenus immuables : introduction, rencontres, trois épreuves, etc., jusqu'à la fin qui est un retour au point de départ. (LAFFORGUE P., 1995, p. 28)

La fiction du conte est construite sur des **relations de causalité** (selon un ordre logique) et de succession (selon un ordre temporel). (BOULAY L., 1999, p. 6) L'enfant découvre aussi une **structure logique grâce au conte**, attendue et prévisible pour nous adultes. Il **s'identifie aux personnages**, structure sa pensée en se fiant à cette « causalité irrationnelle » qu'est celle du conte. (ESTIENNE F., 2001, p. 11)

➤ **Qu'est-ce qu'un conte bilingue ?**

Par définition, le conte bilingue est une histoire écrite en deux langues : ici, la langue de la famille et la langue de la société (autrement dit le français). Dans le cadre thérapeutique de l'ethnopsychiatrie, le conte bilingue permet la création d'un espace intermédiaire qui ferait le **lien entre les deux cultures de l'enfant**, ainsi, le conte provient de la culture des parents (il est apporté par un des membres de la famille), émis par un parent dans la langue d'origine, traduit par l'interprète en français puis enregistré sur une cassette qui sera remise à l'enfant. (PINON ROUSSEAU D., 1999)

Outre le fait qu'il soit pratique et rassurant pour nous que le texte soit traduit en français, la lecture à l'enfant dans les deux langues permettrait de faire un lien entre les deux cultures ainsi valorisées et donnerait lieu, on l'espère, à la **valorisation du bilinguisme**.

➤ **Pourquoi utiliser le conte bilingue dans le cadre d'une action de prévention pour le développement bilingue chez des enfants de famille migrante ?**

- **Faire un lien entre les deux langues et les deux cultures : approche transculturelle**

Nous proposerons en effet de commencer à raconter l'histoire en français, le (ou les) parent(s) pourront ensuite continuer dans leur langue. Les contes font partie du *patrimoine culturel* de tous les pays du monde.⁵² Utiliser un conte traditionnel dans la langue d'origine de la famille peut être considéré comme un pas que l'on fait vers elle, une ouverture sur son monde qui ne pourra ensuite n'être que réciproque. Les deux *langues/cultures sont ainsi valorisées* aux yeux de l'enfant.

C'est un peu comme si les parents donnaient « l'autorisation » à l'enfant d'entendre chaque langue et de s'exprimer dans celle-ci et qu'à notre tour, nous donnions « l'autorisation » aux parents de *transmettre leur culture* à l'enfant.

⁵² PINON ROUSSEAU D., 1999, « Effets thérapeutiques du conte bilingue chez les enfants de migrants en échec scolaire », *Le Journal des psychologues*, N° 172, p. 28-31

- **Valoriser les parents dans leurs compétences**

Il ne s'agit pas de vouloir montrer aux parents comment faire pour raconter une histoire : les parents aussi ont des savoir-faire, et c'est ce que nous tenterons de mettre en évidence tout au long de la séance.

- **Valoriser l'enfant capable de transferts**

L'histoire lue dans les deux langues va permettre de *valoriser l'enfant aux yeux des parents* : il est capable d'être attentif, de comprendre, de répondre aux sollicitations, ou d'initier des échanges quelle que soit la langue dans laquelle on s'adresse à lui.

- **Un objet transitionnel ?**

A l'origine, l'objet transitionnel comme le propose WINNICOTT D.W. serait un objet que l'enfant garderait en l'absence de sa mère pour se la rappeler. (WINNICOTT D.W., 2010, p. 56-58) L'objet et les phénomènes transitionnels donnent une aire expérience neutre incontestée. Tous les enfants ont la capacité de reconnaître l'existence d'un territoire neutre tel qu'il se manifeste dans l'utilisation d'une poupée, le plaisir d'une comptine, etc. (WINNICOTT D.W., 2010, p. 109) Dans la petite enfance, cette aire intermédiaire est indispensable à l'instauration d'une relation entre l'enfant et le monde. Le conte bilingue issu de la culture de la famille et proposé en séance puis rapporté à la maison pourrait ainsi relier le monde la maison à l'espace institutionnel (soit à la société) comme il relierait la réalité intérieure de l'enfant (peuplées de fantasmes) à la réalité extérieure. (Ibid.)

➤ **Quels sont les intérêts du conte bilingue pour le développement de l'enfant, notamment l'enfant de famille migrante?**

- **Epanouissement psychoaffectif**

Sous forme de livre, le conte est un réel *support d'interactions précoces* entre l'enfant et l'adulte. Il permet en effet *l'attention conjointe* dans une triangulation enfant/livre/adulte. Raconter une histoire est un moment de plaisir de dire, de partage d'idées ou de paroles sur l'image ou le texte. L'installation du *tour de rôle*, ainsi que du *tour de parole*, est permise dans une relation d'égal à égal. (COQUET F., 2004, p. 124)

- **Maintien de la LM et enrichissement du langage oral**

En opposition au *langage factuel* qui accompagne les faits et gestes du quotidien, *la langue du récit* n'accompagne pas les évènements, mais les relate à distance avec le pouvoir de bouleverser leur développement. Le conte appartient au type narratif relatant des faits qui ont un début, un développement, une fin. L'enfant y est sensible et cela permet de développer ses capacités langagières (vocabulaire, intégration des structures syntaxiques et grammaticales), l'utilisation d'images mentales et les capacités de représentation. Grâce aux images et aux représentations, il y a une mise en relation signifiant-signifié. En effet, la focalisation du regard et l'activité de pointage vers l'image permettent au livre d'être un support de verbalisation (dénomination, description, interprétation).

Avoir recours aux histoires dans la langue maternelle, au même titre que jouer ou raisonner, permet d'aller au-delà du premier niveau de communication de la langue orale. Cela fait référence au *seuil minimal de compétence linguistique* à atteindre en LM pour un meilleur développement de L2.

- **Rétablissement, maintien, renforcement de la compétence parentale**

Les parents qui racontent des histoires à leur enfant jouent alors pleinement leur rôle pour le développement du langage en apportant un *matériau linguistique riche* et en étayant les propos de l'enfant. Le genre narratif propose en effet des modèles lexicaux ou morphosyntaxiques qui peuvent être réutilisés dans d'autres énoncés. Bien entendu, le moment de la lecture doit rester un moment privilégié de plaisir partagé.

- **Alimentation de la vie psychique : résolution de conflits internes**

Du fait de la particularité du psychisme infantile, il est plus facile pour l'enfant de *s'identifier à un animal humanisé et à ses sentiments*. Cela permet également de poser une distance qui rassure. Par le biais du conte, l'enfant reçoit sous forme symbolique, des *suggestions sur la manière de traiter ses problèmes* et de s'acheminer en sécurité vers la maturité.⁵³ En effet, le conte est un moyen pour l'enfant de se comprendre mieux quand il a besoin de mettre de l'ordre dans le tumulte de ses sentiments. (BETTELHEIM B., 1976, p.16)

⁵³ BONNAFE M., « Les bébés, leur littérature et les soins maternels, l'exemple des contes populaires », in BENSOUSSAN P., 1996, p. 22

- Développement de l'imaginaire

Le conte a aussi cette particularité qu'il ne nous dit jamais d'emblée quel doit être notre choix face à une situation. Au contraire il aide l'enfant à développer son désir d'une conscience plus haute par le truchement de ce qui est impliqué dans l'histoire. Il est un appel lancé à notre imagination, il propose des éléments qui nous sollicitent. (BETTELHEIM B., 1976, p. 56) En s'identifiant au héros, *l'enfant libère son imaginaire* et parvient ainsi à surmonter ces pulsions inconscientes qui bloquent son développement psychique. (ESTIENNE F., 2001, p. 10)

Conclusion

L'usage du conte bilingue serait alors un moyen « technique » pour le **développement du langage** et l'épanouissement psychoaffectif de l'enfant. Au travers des interactions précoces permises par le livre, le langage de l'enfant s'enrichit. Par le biais de l'histoire, l'imaginaire de l'enfant se développe. Mais la lecture du conte bilingue serait aussi un prétexte, un support pour **initier le dialogue** entre l'orthophoniste et les parents dans le cadre de la prévention : l'enfant est capable de transferts et il est possible pour les parents de mettre en place des attitudes éducatives positives, d'instaurer des relations langagières interactives dans leur LM comme raconter une histoire.

3.2. Les limites du conte bilingue

➤ Du point de vue des parents

La séance individuelle s'adresse donc plutôt à des parents à l'aise avec l'écrit dans leur langue d'origine. Or, les parents peuvent avoir des expériences négatives avec l'écrit, voire ne pas maîtriser la lecture du tout.

Cependant, on peut tout-à-fait imaginer faire « raconter les images » du conte. Les livres seront d'ailleurs être choisis pour leurs qualités graphiques, les dessins devront être attrayants pour ceux qui l'utilisent et explicites.

➤ Du point de vue de l'enfant

Le conte imagé doit être proposé dans sa totalité ou en partie auprès d'enfants arrivés à un certain stade de développement. Si l'on souhaite qu'il remplisse toutes les fonctions listées ci-dessus, le livre ne doit plus être uniquement un objet de manipulation servant à des expériences sensori-motrices. L'idéal serait que l'enfant ait déjà commencé à établir des liens entre l'image, le mot et l'objet auxquels ils réfèrent dans la réalité pour ainsi faire un lien avec le vécu. Il conviendrait donc d'utiliser le conte bilingue *à partir de deux ans*, âge de l'explosion lexicale et du début de la compréhension des phrases complexes.

Cependant, on envisage l'éventualité que les enfants rencontrés ne sont pas tous familiarisés avec l'objet livre. Il faudra prévoir des contes courts et accepter que les enfants n'en soient pas tous à appréhender l'objet livre comme on s'attendrait à ce qu'il le fasse.

➤ **Du point de vue du support**

Les contes bilingues imagés ne foisonnent pas dans le commerce surtout quand la deuxième langue concernée n'est pas prestigieuse dans la société. On peut alors envisager demander aux parents de rapporter un conte qu'ils auraient à la maison ou qu'ils auraient acquis suite à un voyage au pays pour le faire traduire ensuite. Mais toutes les familles ne disposent pas de livres à la maison et n'ont pas toujours l'occasion de retourner au pays. A nous de prospecter dans les commerces et bibliothèques et de s'adapter aux possibilités des familles.

Conclusion

Les supports choisis devront donc essayer de répondre à plusieurs contraintes :

- Etre issus de la langue/culture première de la famille rencontrée,
- Présenter les caractéristiques et la structure du conte,
- Présenter certaines qualités graphiques en ce qui concerne les images,
- Etre adaptés dans leur contenu à différentes tranches d'âge d'enfant à partir de deux ans.

4. Déroulement de l'action

4.1. La population

Les parents qui le souhaitaient étaient donc invités à participer à une séance individuelle avec leur(s) enfant(s). Les familles présentes à la réunion ont toutes accepté de participer au projet ainsi qu'une autre famille qui n'avait pas pu être présente ce jour-là.

C'est donc en tout 5 familles turcophones et 2 familles arabo-berbérophones dont les enfants ont entre 2 ans 3 mois et 5 ans qui ont participé à l'action de prévention. Notons que la plupart des mamans turques maîtrisent très peu le français.

Les séances dureront 1 heure à 1 heure 30 auront lieu soit à domicile soit dans une salle du CMS selon les possibilités de chacun.

4.2. Le choix des contes bilingues

Une première prise de contact avait donc pu être établie lors de la réunion, la dernière famille a été jointe par téléphone. Avant la séance individuelle nous savons donc quelles sont les langues des familles et l'âge des enfants. Le choix des contes a été fait selon ces critères.

➤ Contes bilingues turc-français

- *Badi le canard* (pour les plus petits, KAYA M., TORUN M., Ankara, édition Artim)
- *La souris et le voleur* (petits et grands, DARWICHE J., VOLTZ C., 2011, Paris, Didier Jeunesse)
- *La vieille femme et le renard* (pour les plus grands, EKBER BASARAN A., HAREL A., 2005, Paris, L'Harmattan,)

➤ Contes bilingues arabe-français

- *La libellule voleuse* (tous les âges, LAQABI S., KRICH O., 2001, Rabat, édition Marsam)

➤ Contes bilingues berbère-français

- *L'âne et le taureau, Contes berbères* (pour les plus petits, BLUM C., 2007, Chine, Circonflexe)

4.3. Membres de la famille et dynamique des langues

Afin de faire meilleure connaissance et de mieux cerner la problématique de chaque famille pour ensuite cibler les conseils à venir, nous posons aux parents plusieurs questions avant de démarrer la lecture du conte. C'est une sorte d'anamnèse qui retracerait le parcours de la famille, permettrait de décrire les langues parlées par chacun, la dynamique des langues dans la famille, l'évolution du langage de l'enfant et les choix éducatifs des parents. Les questions sont écrites et traduites en turc afin de faciliter l'échange avec certaines familles.

- Période d'arrivée en France
- Composition de la fratrie

- Langues parlées, écrites et lues par chaque parent
- Langue(s) parlées à la maison : papa avec l'enfant, maman avec l'enfant, parents entre eux, enfants de la fratrie réunis, famille réunie et motivation de ces choix
- Quel est le projet pour leur enfant : bilingue / français uniquement / français et peu de l'autre langue / autre ? Pourquoi ?

- Age des premiers mots et des premières phrases de l'enfant dans chaque langue
- Etat actuel du développement du langage : dit-il de plus en plus de mots/phrases dans chaque langue ?

- Moments, occasions durant lesquels la LM est parlée à l'enfant pour chaque parent : tout le temps / souvent / rarement / quand le mot français correspond moins bien à ce que la personne veut dire / pour donner des explications, raconter des histoires, chanter des chansons / autres
- Les parents ont-ils l'habitude de raconter des histoires à leur enfant ? : jamais / parfois / souvent. Ont-ils déjà participé une lecture de conte à l'extérieur de la maison ?

4.4. Lecture du conte

Le(s) parent(s) et/ou le(s) enfant(s) choisissent le conte qu'ils souhaitent raconter parmi ceux qui sont à disposition (selon notre sélection en fonction de l'âge de l'enfant).

Confortablement installés (l'enfant sur les genoux d'un des parents et nous à leur côté). Nous commençons la lecture en français puis invitons les parents à continuer dans leur LM.

Pendant la séance, nous nous adressons directement ou indirectement aux parents (fonction-écho, exemple : à l'enfant: « Tu en as de la chance d'entendre plusieurs langues ! »), nous interrogeons et valorisons leurs choix éducatifs, apportons des informations et des conseils à propos des facteurs favorisant un plurilinguisme harmonieux, insistons sur l'intérêt de raconter des histoires en LM.

4.5. Elaboration d'une plaquette d'information

Le besoin d'un support écrit et traduit dans la langue d'origine des parents s'est rapidement fait sentir surtout pour les parents maîtrisant peu le français. Dans ce cas de figure, il était difficile pour nous en effet d'être sûr de faire passer un message de prévention clair concernant l'intérêt du maintien et de l'enrichissement de la LM. Il s'agit de valoriser le plurilinguisme et d'informer les parents sur les facteurs favorables à un plurilinguisme harmonieux qui pourraient être mis en place. C'est donc suite à nos lectures et en partant des témoignages ainsi que des interrogations des parents lors de la réunion que nous avons rédigé une plaquette d'information à propos du plurilinguisme. La plaquette a été traduite en turc. Elle aborde les questions suivantes :

- Qu'est-ce que le plurilinguisme ?
- En quoi est-ce un atout ?
- A quel âge faut-il apprendre une deuxième langue ?
- L'enfant risque-t-il de mélanger les deux langues ?
- Pourquoi continuer à parler la langue d'origine ?
- L'enfant risque-t-il d'avoir des difficultés à l'école ?
- Comment aider l'enfant à équilibrer ses deux langues ?
- En quoi consiste l'orthophonie ?

Avec les deux familles maîtrisant bien le français, la plaquette a été lue ensemble. Pour les autres, la plaquette a été traduite puis distribuée par les soins de l'association Femmes Relais.

5. Evaluation de l'action de prévention

Un questionnaire, traduit pour les familles turcophones, a semblé être la meilleure solution pour procéder à l'évaluation de notre action de prévention. Il s'agit de vérifier si nos objectifs de départ ont été atteints à savoir :

- Les parents ont-ils compris que maintenir la langue maternelle et l'enrichir de différentes fonctions (raisonnements, lecture, ...) assure le développement d'un plurilinguisme harmonieux et une bonne entrée dans les apprentissages ?
- Ont-ils envie de modifier/ont-ils modifié certaines habitudes pour mettre en place ce qui influence positivement le plurilinguisme harmonieux (dont lire/raconter des histoires dans la LM)?

Voici les questions qui ont été posées :

A propos de la lecture du conte :

1. Comment votre enfant s'est-il montré pendant la lecture du conte ? : attentif / curieux / causant / ennuyé / autres ?
2. Et vous, vous êtes-vous senti(e) : à l'aise / gêné(e) / surpris(e) / intéressé(e) / autres ?
3. Avez-vous apprécié pouvoir raconter l'histoire dans votre langue d'origine ? Pourquoi ?

Suite à l'action de prévention :

4. Depuis notre dernière rencontre, avez-vous changé vos habitudes (à propos de la langue parlée à votre enfant / à propos de la lecture d'histoires) ?
5. Qu'avez-vous retenu de nos rencontres ?
6. Qu'avez-vous appris en lisant la plaquette « Mon enfant grandit avec plusieurs langues » ?
7. Pourquoi est-ce important de continuer à raconter des histoires, à jouer, à chanter avec son enfant dans sa langue d'origine ?
8. Y a-t-il des questions que vous aimeriez poser à propos : du langage / du conte ou livre / du bi ou plurilinguisme ?

Ce questionnaire a été rempli à la maison et nous a été restitué directement en ce qui concerne les familles maîtrisant la langue française. Pour les autres familles, le questionnaire a été traduit par GUNGOR S. en turc et rempli en sa présence.

Certaines questions sont volontairement posées de façon assez fermée non pas dans le but d'orienter les réponses mais plutôt pour les guider (4., 5., 7., 8., 9.) ou les faire préciser (1., 3., 10.)

Conclusion : hypothèses de travail

Nous posons donc l'hypothèse que l'usage du conte bilingue en séance individuelle avec les parents et leur enfant est un support de prévention, un moyen pour faire naître le dialogue à propos du développement de langage bilingue et pour donner des conseils à propos des facteurs favorisant un plurilinguisme harmonieux.

Il permettrait de valoriser l'enfant aux yeux des parents (il est **compétent**) mais également de valoriser les parents dans leur rôle et leurs **compétences** par rapport au développement du langage de leur enfant.

L'usage du conte bilingue en séance pourrait donner l'envie aux parents de poursuivre cela à la maison et donc d'assurer **la transmission et l'enrichissement de la LM**. Ceci vise aussi les parents qui n'ont jamais eu l'idée, l'occasion de lire des histoires à leur enfant ou n'ont jamais osé le faire. Ou encore les parents qui n'ont jamais eu l'occasion de réfléchir aux bienfaits de cette pratique (peur ne pas l'aider en français, pensent que leur enfant est trop jeune pour comprendre, qu'il risque d'abîmer le livre ou alors ne se sentent pas capables de raconter une histoire à leur enfant).

Par ailleurs, nous posons l'hypothèse qu'introduire la langue et la culture d'origine au sein d'une institution française monolingue serait apprécié par les parents, ils se sentiraient ainsi pris en compte globalement, valorisés, plus disponibles dans l'adhésion à notre système de prévention. C'est dans ce climat de respect et de **confiance** que nous souhaitons faire naître un véritable partenariat avec les parents, renforcer leur rôle « d'acteur principal » dans le développement bilingue de leur enfant.

La plaquette d'information au sujet du plurilinguisme n'était pas prévue lorsque nous avons démarré notre action. C'est à partir des questionnements évoqués en réunion que nous l'avons élaborée. Ce qui est abordé devrait donc répondre aux **besoins** de chaque famille.

Nous avons donc cherché à adapter notre action de **promotion du plurilinguisme** aux capacités, compétences et besoins de chacun. Nous espérons ainsi avoir développé une attitude de prévenance basée sur la logique de compétences.

Le résumé des séances et l'analyse des questionnaires qui suivent vont nous permettre de vérifier les hypothèses évoquées ci-dessus.

Chapitre II RESUME DES SEANCES ET ANALYSE DES QUESTIONNAIRES

1. Résumé des séances

1.1. M., 5 ans

- La séance a lieu à domicile. Ce jour-là, la mère, le père et la grande sœur (7ans) sont présents.

Nous commençons à remplir le questionnaire « anamnestique » alors que le plus grand de la fratrie arrive. Il a 15 ans et est au collège. Il aide son père à répondre.

La famille est arrivée en France il y a 2 ans. Le papa a quelques notions de français car il avait suivi des cours en Turquie. La maman ne parle pas du tout français mais commencera à prendre des cours dès la semaine suivante. Les deux parents maîtrisent le turc à l'écrit et un peu l'arabe à l'oral à l'écrit.

A la maison, les membres de la famille parlent turc. De temps en temps, les enfants échangent des mots en français et avec leur père aussi car il veut apprendre.

Selon ses parents, M. a dit ses premiers mots en turc (équivalent de « maman », « papa ») vers 3 ans-3ans ½ et vers 4 ans ses premiers mots en français ainsi que ses premières phrases dans les deux langues. Il a un trouble de l'articulation : les phonèmes [r] et [l] sont remplacés par [j]. Il avance apparemment « tout doucement » dans le langage.

Il y a des livres en turc à la maison. Nous demandons à les voir et les feuillets avec les enfants. Les parents lisaient des histoires à M. en Turquie, quand il était plus petit.

- M. choisit de lire « La vieille femme et le renard ».

Toute la famille s'assoit sur le même canapé, autour du livre. Nous commençons à lire puis la maman continue en turc. Elle se fie au texte. J'essaie d'inciter le papa à lire mais il préfère faire dénommer les images à ses enfants. S. participe, dit des mots en français ou en turc à la

demande de son père. Cela nous donne l'occasion de comparer les langues, le papa m'explique comment se forme le pluriel des noms en turc.

M. lui, est en retrait, il n'ose pas parler et semble moins concentré que sa sœur.

Puis nous discutons avec le papa qui exprime son souhait que les enfants réussissent bien à l'école et que lui-même réussisse à maîtriser davantage la langue française. Il a d'ailleurs l'intention d'apprendre le français avec un ami. Il est difficile de communiquer avec précision, le papa cherche beaucoup ses mots. Lui et sa femme sont « enchantés » de notre rencontre. Le papa est ravi de pouvoir parler un peu français à quelqu'un, nous montre les cahiers d'école de sa fille.

Devant les enfants, nous encourageons et félicitons les parents par rapport à leur envie d'apprendre tous deux la langue française.

Comme M. était peu présent pendant la séance, nous convenons d'un autre rendez-vous la semaine suivante. Nous repartons en laissant aux enfants un exemplaire du conte « La vieille femme et le renard » et S. nous prête un de ses livres en turc. Il s'agit de l'histoire d'un petit garçon qui égare son bateau en papier. Celui-ci connaît plein de mésaventures mais il est à chaque fois sauvé par un animal et finit par retrouver son propriétaire.

Lors de la séance suivante, M. choisit le livre de sa sœur. Sa maman lui lit de bon cœur et S. viendra s'asseoir à côté d'eux. Même si nous n'entendons pas le son de sa voix, M. sourit à plusieurs reprises, regarde le livre et sa mère alternativement. Parfois ses yeux s'égarer ailleurs dans la pièce. Il ne souhaite pas que l'on lui lise une autre histoire.

La maman a trouvé que M. n'était pas toujours attentif pendant la lecture du conte. Cela ferait partie de son caractère. Nous visionnons ensemble la vidéo (nous avons filmé M. pendant que sa maman lui racontait l'histoire) pour montrer aux parents que leur enfant était attentif la plupart du temps.

1.2. Sa., 4 ans

- La séance a lieu à domicile. Ce jour-là, la mère et tous les membres de la fratrie sont présents (un garçon de 5 ans 8 mois et un garçon de 9 mois).

La maman est contente de m'accueillir et m'explique que cela lui permet de discuter un peu de parler français. Elle est seule à s'occuper des enfants pendant que son mari est en déplacement.

Pendant que nous remplissons le questionnaire (parfois à l'aide d'un traducteur sur internet) la maman m'explique à quel point cela a été et est difficile pour elle d'avoir une vie « normale ». Elle est arrivée en France un peu avant la naissance du plus grand durant la grossesse duquel elle a fait une dépression. Elle passe beaucoup de temps seule à la maison avec ses enfants et n'arrive pas à progresser en français.

Les deux parents ont le turc comme première langue. La maman a appris le français à l'école et prend des cours aujourd'hui. La papa lui, parle un peu mieux français que la maman (l'utilise au travail) mais ne connaît pas la langue écrite. En famille, en plus du turc, ils parlent parfois français. La maman dit que c'est parce qu'elle veut apprendre. Ainsi, elle oblige parfois son mari à ne parler qu'en français. Avec son frère, il arrive de plus en plus que Sa. parle français. La petite fille « parle très bien en turc », elle aurait dit ses premiers mots très tôt (7 mois) et ses premières phrases vers 1 an et ½. Ce n'est qu'à partir de 2 ans que Sa. a commencé à produire des mots en français. C'est surtout grâce à l'école qu'elle apprend la langue. La maman fréquente de temps en temps avec ses enfants des ateliers d'éveil dans des lieux d'accueil francophones du quartier.

Nous encourageons la maman à poursuivre ses efforts en langue française et tentons de la rassurer.

La maman raconte parfois des histoires à son enfant. A la maison, il y a des livres en français, elle essaye donc de les lire à ses enfants. Comme elle n'a pas de matériel à disposition, elle va parfois chercher des histoires en turc sur internet (des histoires qu'on lui racontait quand elle était petite).

- Pendant que la maman s'occupe de donner à manger au petit, nous faisons connaissance avec les enfants. Le grand frère préférera regarder la télévision (dessins

animés en turc) pendant que nous lisons « La souris et le voleur » à Sa. qui a choisi le livre. Nous nous installons sur le canapé. Pendant la lecture, S. fait des commentaires en français, répond à nos questions. Elle est très expressive, on peut lire sur son visage qu'elle n'est pas très rassurée par l'histoire. Une fois terminé, elle demande une autre histoire.

Puis, avec la maman, nous regardons « Badi le Canard ». Je commence à lire en français, puis j'essaie de faire participer la maman qui continue en turc, timidement. En voyant que le conte est écrit dans les deux langues, la maman dit « C'est bien pour moi ».

Sa. est causante et attentive pendant la lecture du conte. Elle échange beaucoup en turc avec sa maman qui rebondit sur ce qu'elle peut dire et montrer. La maman m'explique quelques mots turcs.

La maman a trouvé Sa. attentive, curieuse et causante. C'est une petite fille qui réclame souvent des histoires. A son prochain voyage en Turquie, la maman essayera de se procurer des livres en turc pour ses enfants.

La maman était intéressée, elle a surtout aimé pouvoir échanger en français.

Nous laissons un exemplaire de « Badi le Canard » à Sa. et ses frères.

1.3. Is., 4 ans 7 mois

- La séance a lieu à domicile. Le papa et la maman d'Ismail sont présents.

Les deux parents ont le turc comme première langue. Le papa est arrivé en France 22 ans auparavant et la maman lors de l'année de naissance d'Is. Le papa est très à l'aise en français à l'oral et pour le lire également. La maman, un peu moins à l'aise, parle et comprend le français.

A la maison, les parents parlent turc entre eux. Le papa parle parfois français avec Is. qui lui demande parfois ce que tel mot français veut dire. Avec son grand-frère (19 ans), Is. parle souvent en français.

Is. a prononcé ses premiers mots en turc vers 8 mois et ses premières phrases vers 2 ans. Il s'exprime en français surtout depuis qu'il est entré à l'école bien qu'il ait fréquenté la crèche avant. Il progresse plus depuis cette année.

La maman lit souvent des histoires (en turc et parfois en français) à Is. qui est très demandeur. Il y a beaucoup de livres à la maison (en turc mais aussi en français). Il arrive parfois à la maman de lire en français avec son fils. Ils participent souvent aux activités du REAPP (ateliers d'éveil, chansons et histoires en français) et se rendent à la bibliothèque du quartier.

La maman était à l'aise et intéressée par la lecture du conte.

Nous félicitons la maman par rapport à tout qu'elle met en place pour l'épanouissement de son enfant.

- Is. choisit de regarder « La souris et le voleur ». Le papa se joint à nous mais reste un peu en retrait. Puis la maman vient raconter le restant de l'histoire en turc. Is. est très attentif et causant comme le feront remarquer ses parents. Il fait des commentaires et répond en français à mes questions. Ensuite, il choisit de lui-même un livre (en turc) et raconte l'histoire pour lui-même, à haute voix, en français.

1.4. Se., 2 ans 3 mois

- La séance a lieu au CMS de Toul, dans la petite salle d'attente. Il y a des jouets dans un coin de la pièce, des albums jeunesse dans un autre, puis un canapé dans le fond de la pièce.

La famille est arrivée en France en 2003, un grand-frère qui a aujourd'hui 14 ans est donc né en Turquie. Les parents ont le turc comme première langue, le parle et l'écrivent. Selon la maman, le papa est beaucoup plus à l'aise pour comprendre le français.

Se. aurait dit ses premiers mots turcs vers 10 mois, elle en dit de plus en plus en ce moment. Elle dit quelques mots en français, mais en général c'est avec son grand-frère. A la maison, la

famille parle turc, les parents essayent d'apprendre le français avec leurs enfants (demandent par exemple au plus grand la traduction française de tel ou tel mot).

La maman espère que quand Se. sera plus grande, quand elle ira à l'école, elle pourra l'aider à apprendre le français.

Nous nous installons toutes les trois sur le canapé, Se. au milieu, puis nous leur montrons les albums à disposition et leur proposons de lire « Badi le Canard » (c'est le conte le plus adapté à son âge).

La maman commence à raconter en turc, naturellement. Elle fait la lecture spontanément, sans toujours se fier au texte et module son intonation, accompagne sa parole de gestes. Plus tard elle m'expliquera qu'elle emprunte de temps en temps des livres de ce genre à la médiathèque de Toul.

Nous l'encourageons à poursuivre cette activité, l'on voit que Se. est habituée à ce qu'on lui raconte des histoires et c'est très bien.

Se. est très attentive et on peut lire beaucoup d'émotions sur son visage. Elle fait des commentaires en turc, échange des mots en turc avec sa maman, nous regarde, regarde le livre, pointe les images. La maman m'explique et m'apprend quelques mots turcs.

Ce que la maman a pensé du conte bilingue : « Pour les enfants c'est bien, ils aiment beaucoup. » « C'est bien pour apprendre les deux langues. » « C'est bien pour apprendre le français. »

Nous laissons un exemplaire de « Badi le Canard » à Se.

1.5. A., 2 ans 3 mois

- La séance a lieu dans une salle de l'association Femmes Relais. Il s'y trouve une grande table et des chaises.

La maman a appris le français au collège le papa au lycée. Celui-ci continue à le pratiquer au travail. Mais le peu de maîtrise de la langue français de la maman ne nous permet pas toujours

de bien nous comprendre. Serpil (membre de l'association viendra nous aider à remplir le questionnaire en fin de séance).

Selon la maman, Alex est très à l'aise pour s'exprimer en turc. Il a dit ses premiers mots vers 1 an et ses premières phrases peu de temps après. A. commence à dire quelques mots en français avec son grand-frère (10 ans).

La maman nous explique qu'elle a toujours pris l'habitude de chanter en turc ou de raconter des histoires orales à ses enfants. Nous valorisons cette démarche.

- Au début de la séance, la maman souhaite laisser A. dans sa poussette. Nous proposons « Badi le Canard ».

A. nous le prend des mains, veut tourner les pages, manipuler le livre (l'ouvre, le ferme, le tourne dans tous les sens).

Je commence la lecture puis la maman continue en turc. Alex est très agité, veut attraper les objets autour de lui. L'histoire pourra être racontée jusqu'à la fin mais par bribes. L'attention d'A. est très labile et nous n'avons pas pensé à lui apporter des jeux.

A. s'empare d'un magazine publicitaire, sa maman lui fait dénommer les objets. Son attitude est plus adaptée qu'avec l'objet livre. Nous poursuivons dans cette tâche d'essayer de montrer à la maman que même ce type de support peut être un bon moyen pour le développement du langage.

Nous laissons un exemplaire de « Badi le Canard » à A.

1.6. I, 2 ans 7 mois

- La séance a lieu dans la salle d'attente du CMS. Ce jour-là, la grande sœur d'I. (6 ans) est présente. Nous nous installons sur le canapé.

La maman, née en France, a pourtant comme première langue le même berbère que le papa. Elle parle aussi un peu l'arabe dialectal que le papa maîtrise aussi à l'écrit. Les deux parents sont à l'aise en français, à l'écrit comme à l'oral.

Ainsi, quand la famille est réunie, c'est davantage le français qui est utilisé. Selon la maman, c'est dans cette langue qu'I. comprend mieux. Selon les sujets, le papa parle parfois à I. en berbère, il le fait plus naturellement que la maman. La maman explique qu'elle n'utilise des mots berbères dans la vie de tous les jours que lorsqu'elle est sûre qu'I. les possède en français. Elle chante parfois des chansons, raconte des historiettes en français, berbère ou en arabe à ses enfants (la grande sœur apprend l'arabe à l'école). Faute de temps, le soir elle a pris l'habitude de laisser un livre en français à I. pour qu'il le regarde seul et le range sous son oreiller afin qu'il ne soit pas abîmé. La maman explique qu'elle a souhaité privilégier le français pour l'éducation de ses enfants mais aussi par respect (pour être comprise dans les lieux publics). La transmission de la langue d'origine est apparemment surtout souhaitée pour la conservation de la culture de la famille.

Avec ses enfants, la maman a déjà participé à des activités de lecture de conte à l'école (« Boucle d'or et les trois ours »). Il s'agissait de raconter l'histoire devant les élèves de la classe.

Nous félicitons cette démarche.

- La maman d'I. veut lui proposer « L'âne et le bœuf ». C'est un conte berbère qu'elle connaît.

Mais I. est happé par tout le matériel qui se trouve dans la pièce : les livres et les jouets. Il a du mal à rester en place, va chercher des objets et nous les apporte pour qu'on les utilise ensemble mais il passe très vite d'une activité à une autre.

Quand sa maman le rappelle à l'ordre et le gronde parfois en arabe.

I. veut tourner les pages lui-même, fait des commentaires en français (« Panda l'est tombé »), pointe et dénomme ce qu'il voit (« un cheval, un cheval », « un cheval »), répète parfois des mots berbères utilisés par sa maman.

La maman d'I. l'a trouvé curieux mais dissipé.

Nous faisons remarquer à la maman que son enfant a tout de même bien participé et qu'il n'est pas toujours nécessaire qu'un enfant regarde un livre du début à la fin, il entend tout de même l'histoire qu'on lui raconte et s'en imprègne.

Nous partons en laissant à I. un exemplaire de « L'âne et le taureau ».

1.7. W., 2 ans 5 mois

- La séance a lieu dans la salle du CMS. La maman et le papa sont présents.

La maman est née en France et parle le même berbère que le papa. Les deux parents possèdent le français, la maman est d'ailleurs plus à l'aise dans cette langue. C'est l'inverse pour le papa qui, par ailleurs, parle et écrit l'arabe. A la maison il lui arrive d'utiliser chacune de ces langues avec W. Selon la maman, les parents ont fait le choix de parler en priorité le berbère à leur enfant pour qu'il puisse ensuite apprendre le français. Les parents se parlent d'ailleurs berbère entre eux. W. ne va pas encore à l'école, mais il a l'occasion de parler français avec ses cousines et en berbère avec sa grand-mère. Nous expliquons aux parents qu'il est en effet important que leur enfant ait des référents pour chaque langue dans son entourage.

Selon la maman, W. comprend mieux le berbère. Cependant, à part pour quelques mots («équivalents de « Bravo », « Oui », « Non »), W. est incompréhensible même pour ses parents : « il a son jargon ». Il ne dit encore que très peu de mots français (« papa », « maman », « oui » « non ») comme nous le constatons en séance.

Le papa chante parfois des comptines en berbère à W. et la maman raconte des histoires en français mais elle est souvent freinée par le fait que W. « abîme les livres ». Nous lui conseillons les livres cartonnés. Comme elle est plus à l'aise en français et pour que ce soit plus cohérent avec leur projet de plurilinguisme, nous encourageons la maman à parler en français avec W. Ce n'est pas incompatible avec le projet de plurilinguisme au contraire, le papa peut continuer à parler en berbère.

- Nous nous installons sur le canapé autour de W.

Dans « L'âne et le bœuf », les passages racontés par le papa sont en berbère, ceux racontés par la maman sont en français. W. nous prend les livres des mains, veut tourner les pages, manipuler (ouvre, ferme, tourne dans tous les sens), va en chercher à l'autre bout de la pièce. Mais il souhaite rarement partager avec nous les livres qu'il apporte. Il est difficile d'avoir des moments d'attention partagée, même lorsque W. va prendre des jouets et que nous essayons d'interagir avec lui. Il est assez agité, ses parents souhaiteraient qu'il se pose. Nous expliquons aux parents qu'il ne faut pas perdre patience, W. est encore assez jeune, petit à petit, il sera habitué à ce qu'on lui raconte des histoires.

Les parents ont apprécié que l'on utilise une histoire dans leur langue d'origine mais ils ont été gênés du fait du peu d'attention de W. La maman ajoute : « c'est intéressant pour lui car ça change ! » Ils ont envie de poursuivre cette pratique à la maison.

Conclusion

Comme nous l'avions prédit, les enfants rencontrés ne partagent pas tous la même expérience avec l'objet livre. Il a donc parfois fallu s'adapter aux capacités et aux envies de chacun. Les parents étaient intéressés par la démarche et même si certains d'entre eux se sont montrés « timides » au départ, ils ont fini par participer de bon cœur.

Dans chaque famille, il y a pour l'enfant un projet de plurilinguisme exprimé par les parents. Ils ont apprécié pouvoir raconter l'histoire dans leur langue d'origine. Une maman fait d'ailleurs remarquer que c'est ainsi qu'elle peut mieux transmettre à son enfant ses émotions. « C'est notre langue d'origine, notre culture. Il est plus facile de transmettre des savoirs, des messages à donner. »

Certains enfants sont dans une réelle situation de plurilinguisme et parfois leur langue maternelle est un dialecte autre que la langue dite officielle du pays d'origine. Cet élément est à prendre en compte, la situation de diglossie est à envisagée différemment de celle d'un enfant exposé à seulement deux langues dont une est celle de la famille.

La présence des parents a toujours été sans faille et l'accueil reçu à domicile était à chaque fois très chaleureux. Par ailleurs, plusieurs parents ont insisté sur le fait que cette séance était pour eux-mêmes une des rares occasions qu'ils avaient pour échanger avec quelqu'un en français. Leur désir de s'intégrer en apprenant la langue française est parfois très fort, les

parents, parfois isolés souhaiteraient pouvoir communiquer en français au sein de la société mais aussi avec leurs enfants.

2. Analyse des questionnaires

Ce sont les mamans qui ont répondu au questionnaire. Une seule sur les sept ne l'a pas retourné. Nous allons donc en analyser six. Les questions se rapportent à la totalité de l'action de prévention.

a. Depuis notre dernière rencontre, avez-vous changé vos habitudes ?

- A propos de la langue parlée à votre enfant ?

Deux mamans affirment parler davantage à leur enfant et lui expliquer beaucoup de choses **dans leur langue maternelle.**

- A propos de la lecture d'histoires ?

Quatre mamans disent avoir compris l'**importance de raconter des histoires** dans leur langue d'origine, ainsi trois d'entre elles **ont changé leur habitudes**, elles lisent **plus fréquemment** des histoires dans leur langue maternelle. Une d'entre elle dit le faire chaque soir avant de dormir alors qu'auparavant elle ne proposait que des dessins-animés à ses enfants. Une autre continue à raconter des histoires à l'oral à son enfant. Elle explique qu'il refuse que ce soit par l'intermédiaire d'un livre, il n'est pas assez concentré.

b. Qu'avez-vous retenu de nos rencontres ?

Trois mamans restent assez techniques :

« Un enfant doit entendre parler **les deux langues** (50-50) pour qu'il puisse ensuite les distinguer. »

« Comment aider mon enfant dans la **lecture** et comment resserrer le **lien mère-enfant**. Une démarche et une approche très intéressante. »

« Je ne connaissais pas l'orthophonie. **Je suis plus vigilante** à la prononciation des mots et plus attentive à leur manière de parler. Je corrige, j'explique. »

Les autres s'attardent davantage sur leur ressenti :

« J'étais à l'aise et soutenue. J'ai appris comment me comporter avec mon fils. »

« J'avais l'impression d'avoir un guide qui m'a soutenue à un moment donné. J'ai beaucoup apprécié la présence de Flora, surtout le message qu'elle nous a transmis. »

« On souhaitait que cela continue. J'avais l'impression qu'on avait une personne qui nous entourait et nous aidait. Même les enfants étaient très contents. »

« Cela nous a fait plaisir de participer au projet et surtout que l'on s'intéresse à nous. »

c. Qu'avez-vous appris en lisant la plaquette « Mon enfant grandit avec plusieurs langues » ?

Une seule maman énonce assez clairement l'importance du **maintien de la langue d'origine**.

Une autre a surtout retenu le fait qu'avant ses deux ans, l'enfant n'a pas conscience d'évoluer parmi **deux langues distinctes**.

Une ajoute qu'elle a compris « **la difficulté d'être entre deux langues** mais » aussi que « des solutions existent. »

Deux autres mamans ont trouvé la plaquette **intéressante**, d'autant plus qu'elle était écrite **dans leur langue d'origine** : « Dans notre langue, c'est plus facile ». « Je peux lire, comprendre. » « Je peux reprendre plus tard. »

Pour une dernière, la plaquette était plutôt **un rappel** de ce qu'elle savait déjà.

d. Pourquoi est-ce important de continuer à raconter des histoires, à jouer, à chanter avec son enfant dans votre langue d'origine ?

Plusieurs idées font surface :

- **Resserrer le lien mère enfant, partager un moment privilégié, prendre son temps**
« J'aime beaucoup partager des moments avec mon fils, cela m'aide à mieux connaître sa personnalité pour mieux l'aider plus tard dans sa vie. »
- « **Epanouissement de l'enfant** »
- « **Développement intellectuel, de l'imagination et aide à la concentration** »
- **Autonomie de l'enfant et apport moral du conte**

«Retirer les leçons de l’histoire racontée. Je donne des exemples de l’histoire et fais le lien avec la vie, le quotidien. »

- **Transmettre sa langue, culture**

« Cela me permet de transmettre des savoirs, nos origines, nos traditions, d’où on vient, qui nous sommes. »

« Pour qu’il grandisse avec cette langue comme j’ai grandi avec. »

- **Une meilleure maîtrise de la langue de la famille**

« Pour que, pendant les vacances au pays, il puisse être à l’aise avec ses grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines. »

« Pour apprendre sa langue maternelle correctement.

e. Avez-vous des remarques à faire, des questions que vous aimeriez poser à propos :

- Du langage ?

Une maman répond que cela lui a permis de connaître l’orthophonie, elle dit qu’elle se montrera plus attentive concernant le langage.

Une autre fait référence aux difficultés qu’a sa famille : rattachée à la caisse de Turquie, les enfants ne peuvent pas bénéficier d’orthophonie alors que le plus jeune « a beaucoup de difficultés à apprendre la langue ».

Une dernière fait remarquer que son fils parle très bien le turc. Elle espère qu’il en fera de même pour le français.

- Du conte/du livre ?

Une maman souhaiterait connaître les lieux où l’on pourrait trouver des contes bilingues.

Discussion

Les mamans ont, pour la plupart d’entre elles, **l’envie de modifier leurs habitudes** ou de poursuivre leurs efforts dans le maintien et l’enrichissement de la LM. Certains parents ont d’ailleurs une **bonne conscience de leur rôle de « modèle langagier »** pour leur enfant et ont mis en place des activités à ce sujet. Cette démarche transculturelle permise par l’usage du conte bilingue est donc intéressante pour la transmission de messages de prévention, elle paraît être tout-à-fait **appropriée à la problématique des familles migrantes**. Certains parents ont été séduits par le fait que le conte ait été écrit dans les deux langues (« c’est plus

facile » pour eux, ils peuvent aussi progresser en français) ou bien que la plaquette d'information ait été écrite dans leur langue. Ils semblent avoir été destinataires d'une **véritable information**.

Il nous semble donc que nous avons pu répondre à la problématique de départ. Le conte bilingue semble être un **support adapté** dans le cadre de cette démarche transculturelle en séance individuelle pour la prévention du développement langagier bilingue. Il serait, à ce titre, intéressant d'expérimenter cette pratique du conte bilingue en **séance de groupe** avec plusieurs familles et d'observer les interactions ainsi que les effets obtenus.

Cependant, au vu des réponses au questionnaire, l'on peut se demander si les parents ont véritablement saisi **l'intérêt principal**, de notre point de vue de « thérapeute du langage », d'enrichir la LM à savoir permettre un bon apprentissage de la langue seconde. Ce qui semble motiver tous les parents sans exception c'est bien la transmission de la culture d'origine par le biais de la transmission de la LM. C'est ici la langue naturelle spontanée, du cœur et des émotions qui parle et cela semble être primordial.

Les questions ayant toutes été posées tout à la fin de l'action, il nous est difficile de savoir quel(s) support(s) (réunion, séance avec le conte, et/ou plaquette) a (ont) permis la transmission des informations. On ne peut, à ce stade, les considérer que comme des **compléments**.

Par ailleurs, notre étude se limite à un petit nombre de familles rencontrées. La démarche est intéressante mais **mériterait d'être étendue** à une population plus importante et plus diverse, dans d'autres quartiers, pour ainsi sensibiliser un maximum de personnes mais surtout pour étudier les besoins spécifiques des familles et des personnes qui sont susceptibles de travailler avec.

Nous espérons avoir fourni aux familles une information claire, applicable en termes de prévention. Un **suivi des enfants sur le long terme** et la **poursuite de l'accompagnement** auprès de ces familles migrantes nous apparaissent être une démarche nécessaire et une solution idéale pour confirmer les effets de l'action de prévention.

Conclusion

Reprenons cette citation : *Chaque enfant est un monde à lui seul et il a le droit en tant que tel à une attention spécifique et personnalisée* (BAILLEUL M.V., 1999). Il ne s'agit pas ici de considérer l'enfant de famille migrante à part, mais comme un individu à part entière porteur de compétences. Il est cependant susceptible d'être particulièrement vulnérable, il a donc besoin d'être accompagné dans le cheminement du langage. Nos lectures et nos rencontres nous ont par ailleurs permis de confirmer cette intuition comme quoi chaque cas de plurilinguisme était singulier. **Il n'y a pas de profil type de bilinguisme comme il n'y a pas, bien entendu, de profil type d'enfant de famille migrante.** A ce titre la situation de plurilinguisme concernant les enfants ayant plusieurs langues familiales (dans les cas de diglossie pour la langue familiale, par exemple) devrait être approfondie. Les messages de prévention en vue d'un plurilinguisme harmonieux sont-ils à nuancer dans ce cas ?

Mener cette action de prévention nous a fait prendre conscience des **besoins des familles migrantes** qui souhaitent le meilleur pour leurs enfants. Elles aussi voudraient faire passer des messages et leurs témoignages nous interpellent. « Je sais où trouver de l'aide, merci à toutes les personnes qui souhaitent nous aider pour le bien de nos enfants. Ne nous oubliez pas. » La problématique des parents ne peut être ignorée lorsque l'on s'intéresse au développement de leurs enfants.

Même si les recherches sur les troubles du langage en situation plurilingue en sont encore au stade embryonnaire, nous avons vu qu'une **prise de conscience** de la part des professionnels naît de part et d'autres, que ce soit dans les milieux médicaux ou éducatifs. Des dispositifs sont ainsi mis en place au sujet du développement du langage pour les enfants de familles migrantes. **L'orthophoniste** peut tout-à-fait initier des projets (comme cela a été le cas avec Coup de Pouce Langage par exemple, cf. p. 107) et les mener à bien. Son sens clinique, sa formation et ses compétences quant à **l'observation des premières interactions parents-enfants** est un atout indéniable au sein de tels dispositifs.

Nous sommes intervenues auprès d'un petit nombre de familles et pourtant nous avons le sentiment d'avoir « chamboulé » beaucoup de choses ne serait-ce qu'à l'intérieur de nous-mêmes. Il nous semble tout d'abord nécessaire de **maintenir le lien qui a été initié** auprès de ces parents et de leurs enfants. Par ailleurs, ce genre d'action de prévention mériterait à nos

yeux d'être étendu à une plus grande population et même à des familles d'enfants plurilingues encore moins averties au sujet du développement du langage. Une impression et une diffusion (par les soins du Conseil Général de Meurthe-et-Moselle) de la plaquette d'informations destinée aux parents étant envisagée, nous espérons pouvoir l'adresser à une population élargie, au-delà des centres de PMI. Pourquoi pas **adapter la plaquette** et la distribuer dans les crèches, écoles maternelles, halte-garderies ?

Chacun d'entre nous peut aider les enfants de migrants et leur famille si chacun d'entre nous accepte d'agir ensemble, dans une **démarche de partenariat**. Nous espérons avoir démontré qu'il était possible d'agir pour ces populations, pour le bon développement de leurs enfants et que la langue, loin d'être une barrière, est plutôt un pont qui nous permettrait d'atteindre réciproquement de nouveaux horizons d'une richesse parfois insoupçonnée.

Dans son dernier numéro, *Orthomagazine* titrait : « Bilinguisme : une orthophonie qui se réinvente ». Si ce n'est une révolution, cette prise en compte des enfants évoluant en situation multiculturelle semble constituer un tournant pour la profession, pour notre système de soins et pour le monde de la petite enfance.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- ABDELILAH-BAUER B., 2008, *Le défi des enfants bilingues, Grandir et vivre avec plusieurs langues*, Paris, La Découverte, 207 p.
- ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F., ROY S., 2003, *Dialogoris 0/4 Orthophoniste : Les bilans orthophoniques précoces, la prévention pour l'enfant de 0 à 4 ans et sa famille*, France, Comm-Médecin, 104 p.
- AUGIER N., 2005 (a) *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, livret pédagogique, Montpellier, SCREREN, CRDP, 31 p.
- BETTELHEIM B., 1976, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 476 p.
- BENSOUSSAN P., 1996, *Le bébé, les livres, et la culture*, Toulouse, Erès, 80 p.
- BOULAY L., 1996, *Magie du conte*, Paris, Armand Colin, 223 p.
- BOYSSON-BARDIES B. (de), 1996, *Comment la parole vient aux enfants ?*, Paris, Odile Jacob, 289 p.
- CATELLOTTI V., MOORE D., 1999, *Alternances des langues et construction de savoirs*, Lyon, ENS, 252 p.
- CHAUCHARD P., 1958, *Que sais-je ? Le langage et la pensée*, Paris, Presses Universitaires de France, 128 p.
- CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J., 2007, *Le Langage de l'enfant*, Paris, Masson, 624 p.
- CHOMSKY N., 1968, *Le Langage et la pensée*, Paris, Payot, 336 p.
- COQUET F., 2004, *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent, Méthodes et techniques de rééducation*, Isbergues, Ortho Edition, 441 p.
- DAHOUN Z.K.S., 1995, *Les couleurs du silence*, Paris, Calmann-Lévy, 258 p.
- DELAHAIE M., 2004, *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble*, INPES, 97 p.
- DEPREZ C., *Les enfants bilingues, langue et famille*, 1999, Saint-Cloud, Didier, collection CREDIF, 207 p.
- DEVEREUX G., 1983, *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, Gallimard, 394 p.

- DUCROT O., SCHAFFER J.-M., 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 817 p.
- ESTIENNE F., 2011, *Utilisation du conte et de la métaphore*, Paris, Masson, 222 p.
- ETARD O., TZOURIO-MAZOYER N., 2003, *Cerveau et langage*, Paris, Hermès science, 285 p.
- FLORIN A., 1999, *Le développement du langage*, Paris, Dunod, 122 p.
- GASS S., SELINKER L, 1992, *Language transfer in language learning*, Amsterdam et Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 236 p.
- GEIGER-JAILLET A., 2010, *Le bilinguisme pour grandir, Naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris, L'Harmattan, 251 p.
- GERAUD M.-O., LESERVOISIER O., POTTIER R., 2004, *Les notions clés de l'ethnologie*, 2^{ème} édition, Paris, Armand Colin, 332 p.
- HAMERS J.-F., BLANC M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, 498 p.
- HAMERS J.-F., BLANC M., 2000, *Bilinguality and bilingualism*, second edition, Cambridge, New-York, University Press, 468 p.
- HÖRMAN H., 1972, *Introduction à la psycholinguistique*, Paris, Larousse Université, 315 p.
- KAIL M., FAYOL M., 2000, *L'acquisition du langage. Le langage en émergence, de la naissance à 3 ans*, volume 1, Paris, Presses universitaires de France, 304 p.
- KREMER J.-M., LEDERLE E., 2000, *Que sais-je? L'Orthophonie en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 127 p.
- LAFFORGUE P., 1995, *Petit Poucet deviendra grand, Le travail du conte*, Bordeaux, Mollat Editeur, 271 p.
- LEBOVICI S., 2009, *L'Arbre de vie*, Toulouse, Erès, 356 p.
- MORO M.-R., 2002, *Enfants d'ici venus d'ailleurs, Naître et grandir en France*, Paris, La découverte, 191 p.
- PERROT J., 1980, *La linguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 126 p.
- RONDAL A., 1982, *Troubles du langage : diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga, 377 p.
- ROSENBAUM F., 1997, *Approche transculturelle des troubles de la communication, Langage et migration*, Paris, Masson, 137 p.

TOMASELLO M., 2003, *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, Harvard University Press, 388 p.

WINNICOTT D.W., 2010, *Les objets transitionnels*, Paris, Payot & Rivages, 109 p.

Contes bilingues

BLUM C., 2007, *L'âne et le taureau*, Contes berbères, Chine, Circonflexe, 48 p.

DARWICHE J., VOLTZ C., 2011, *La souris et le voleur*, Paris, Didier Jeunesse, 21 p.

EKBER BASARAN A., HAREL A., 2005, *La vieille femme et le renard*, Paris, L'Harmattan, 24 p.

KAYA M., TORUN M., *Badi le canard*, Ankara, édition Artim, 16 p.

LAQABI S., KRICH O., 2001, *La libellule voleuse*, Rabat, édition Marsam, 25 p.

Articles de périodiques

ANDRIEUX F., 1997, « Lire, ce bonheur auquel appelle l'illettrisme », *Glossa*, N°56, p. 36-40

BENSEKHAR-BENNABI M., juin 2010, « La bilingualité des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale », *Enfances et Psy*, N°47, p. 55-65

BILLARD C., décembre 2000, « Le dépistage des troubles du langage chez l'enfant. Une contribution à la prévention de l'illettrisme », *Rééducation orthophonique*, N° 204, p. 164-173

BILLARD C., DUCOT B., ECALLE J., 2008, « Prévalence des troubles d'apprentissages du langage écrit en début de scolarité : l'impact du milieu socioéconomique dans 3 zones d'éducatons distinctes », *Archives de pédiatrie*, N°6, p. 1049-1057

Conseil Général de Meurthe-et-Moselle, 2008-2009, « Les résultats des dépistages », *Bilans école maternelle*, p. 8-18

Conseil Général de Meurthe-et-Moselle, novembre 2000, « Introduction par M. CASONI », *Prévention des difficultés de langage, Rencontre du jeudi 14 septembre 2000*, p. 1-3

Conseil Général de Meurthe-et-Moselle, octobre 2010, « La Direction Territoriale Adjointe Solidarités, Terres de Lorraine », *Le guide*, p. 13-26

DENNI-KRICHEL N, octobre 2004, « La place de l'orthophoniste dans la prise en charge multidisciplinaire », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, N°7, p. 471-477

GALVAN N., mars 2010, « Entre prévention et soins : quels repères pour une action d'information prévenante sur le terrain de la petite enfance ? », *Rééducation orthophonique*, N° 241, p. 171-177

GENDRON-BOUILLON N., novembre-décembre 2010, « Une journée avec Antoine BOSSEAU », *Orthomagazine*, N°91, p. 6-7

HOUWER A. (de), juin 2006, « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langage et société*, N°116, p. 29-49

PINON ROUSSEAU D., 1999, « Effets thérapeutiques du conte bilingue chez les enfants de migrants en échec scolaire », *Le Journal des psychologues*, N° 172, p. 28-31

RODI M., décembre 2009, « Compétences plurilingues et acquisitions », *Langage et pratiques, Revue de l'Association Romande des Logopédistes Diplômés*, N°44, p.2-9

SANSON C., mars-avril 2011, « Bilinguisme : une orthophonie qui se réinvente », *Orthomagazine*, N°93, p. 34-37

SANSON C., septembre 2010, « Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme », *Enfances et Psy*, N° 48, p. 45-55

WATIER L., DELLATOLAS G., CHEVRIE-MULLER C., septembre 2006, « Difficultés de langage et de comportement à 3 ans et demi et retard en lecture au cours élémentaire », *Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique*, N° 4, p. 327-339

Documents électroniques

ABDELILAH-BAUER B., 16 janvier 2011, « Plaidoyer pour le plurilinguisme des enfants issus de l'immigration », [<http://blog.sorosoro.org/plaidoyer-pour-le-plurilinguisme-des-enfants-issus-de-l%E2%80%99immigration>]

BEAUDOIN M., 2002, « Introduction à l'étude du langage », [<http://www.ualberta.ca/~mbeaudoi/lingq200.htm>]

BENISTI J.-A., octobre 2004, « Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure », [http://www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf]

CAVALLI M., « Education bilingue : principes et modèles de référence. Les principes inspireurs », [www.scuole.vda.it/Ecole/47/04b.jpg], consulté le 17 février 2011

EPSTEIN J., novembre 2006, « La coveillance, agir avec les parents » [<http://crdp.ac-reims.fr/cddp52/REAAP/coveillance2.pdf>]

Fédération Nationale des Orthophonistes, 17 février 2005, « Communiqué de presse FNO - Rapport Bénisti février 2005 », [http://www.orthophonistes.fr/article_orthophonie_1091_rapport-benisti-fevrier-2005.htm]

Fédération Nationale des Orthophonistes, avril 2011, « Le développement du langage », [<http://www.infolangage.org/>]

JISA H., mars 2003, *Enfant et apprentissage*, « L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme », [<http://terrain.revues.org/1562>]

MORO M.-R., FERRADJI T., 2006, « Les enfants et les adolescents, fils de migrants en France. Une nécessité de prendre en compte leurs besoins », Annexe 4 du Rapport SOMMELET [<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/074000282/0001.pdf>]

MORO M.-R., février 2010, « Les langues maternelles doivent être valorisées à l'école », *La lettre de l'éducation*, N° 656, février 2010, [<http://www.lalettredeleducation.fr/Marie-Rose-Moro-Les-langues.html>]

SOMMELET D., 2006 « Rapport de mission sur l'amélioration de la santé de l'enfant et de l'adolescent », [http://www.focusinfo.eu/DossiersDocuments/385_rapportPrDanielleSommelet.pdf]

THOMAS M., 2005, « Différences culturelles », [http://www.clapest.org/alter/outils_alter/IDENTITE/Outils%20CMI%20Formation%20CUCES.pdf]

THOMAS P., COLLIER P., 1996, « School Effectiveness for Language Minority Students' » [http://www.thomasandcollier.com/Downloads/1997_Thomas-Collier97.pdf]

VIROLE B., 2007, « Troubles du langage chez les enfants de migrants. Problèmes diagnostics et d'orientation thérapeutique », [<http://virole.pagesperso-orange.fr/CLIN/miglangpro.pdf>]

DVD, vidéos

AUGIER N., 2005 (b) « Comparons nos langues », *Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, DVD, SCREREN, CRDP Montpellier

ABDELILAH-BAUER B., 2009, « Les enfants bilingues : langues, familles et école », [reims.fr/ressources/conferences/abdelilah_bauer/abdelilah_bauer.htm]

Documents de formation

DOLLE M., 18 mai 2011, « Bilinguisme-biculturalisme : une nécessité confrontée au modèle républicain », Résumé de son intervention dans le cadre de la *Journée d'études Petite enfance et plurilinguisme*, IUFM d'Alsace, Strasbourg

ANNEXES

*Çocuğum farklı dillerle birlikte
büyüyor*, mars 2011, réalisé par
Flora NEX, étudiante en
orthophonie

*Çocuğ um farklı
dillerle birlikte
büyüyor*

LE BILINGUISME (OU PLURILINGUISME)

*C'est parler et comprendre plusieurs langues.
Une personne plurilingue peut alors
communiquer dans chacune des langues.*

*Il y a souvent deux langues : la langue de la
famille et la langue de l'école.*

*Même s'il est important que l'enfant entende
le plus tôt possible le français (crèche, ateliers
d'éveil, lieux d'accueil, ...) pour ensuite bien le
comprendre, le parler et l'utiliser à l'école,
abandonner la langue de la famille serait une
erreur.*

Comment faire ?

Quelle(s) langue(s) parler ?

A quel âge apprendre une nouvelle langue ?

Etre plurilingue, c'est un atout car cela permet :

- D'avoir une plus grande ouverture sur le monde et les autres ;
- De développer l'intelligence, la créativité et l'écoute ;
- D'avoir plus de possibilités pour l'avenir professionnel.

A quel âge faut-il apprendre une deuxième langue ?

Déjà à la naissance, le bébé est capable de reconnaître sa langue maternelle parmi d'autres. Les recherches montrent qu'il n'y a pas vraiment d'âge pour commencer à apprendre une deuxième langue mais le plus tôt est le mieux. D'ailleurs, on se rend bien compte que pour nous adultes, il est beaucoup plus long d'apprendre une nouvelle langue.

Plus tôt un enfant apprend une deuxième langue, plus ce sera facile et rapide pour lui.

L'enfant risque-t-il de mélanger les langues ?

Jusqu'à l'âge de 2 ans, l'enfant ne dissocie pas les deux langues : c'est comme s'il n'en avait qu'une seule.

S'il dit une phrase dans une langue et qu'il utilise des mots d'une autre langue ce n'est pas forcément parce qu'il mélange les langues dans sa tête. C'est peut-être parce que ce sont les mots qui lui viennent plus vite ou les mots qu'il ne connaît pas encore dans les deux langues.

Dans ce cas, redites-lui la phrase correctement dans la langue de votre choix.

Dans la mesure du possible, donnez souvent à votre enfant l'occasion de rencontrer des personnes qui ne parlent qu'une seule des deux langues.

Pourquoi continuer à parler la langue de la famille ?

- Parce que c'est la langue des racines, de la culture, de la famille restée au pays ;
- Parce que c'est la langue du cœur, des émotions ;
- Pour mieux apprendre une deuxième langue : c'est en maîtrisant bien sa première langue que l'on apprend mieux la seconde.

La première langue de l'enfant, celle de la famille donc, est comme un modèle qui lui servira pour apprendre d'autres langues. Il est donc important de continuer à pratiquer la langue de la famille dans le plus de situations possible !

L'enfant risque-t-il d'avoir des difficultés à l'école ?

A priori, ce n'est pas parce que la langue de l'école est différente que cela posera problème pour l'enfant. Il peut cependant exister un petit temps d'adaptation plus ou moins long selon les enfants.

Comment aider l'enfant à équilibrer ses deux langues ?

- En lui permettant de communiquer avec des personnes dans chaque langue ;
- En lui parlant la langue que l'on maîtrise le mieux ;
- En prenant des cours de français soi-même : dans le but de communiquer un jour en français avec l'enfant et aussi pour lui montrer que l'on accorde de l'importance à cette langue ;
- En continuant à pratiquer la langue d'origine de la famille et en l'enrichissant. Par exemple en jouant, en parlant de ce qu'il se passe, en réfléchissant, en racontant des histoires, en lisant, en chantant des chansons ;
- Et pourquoi pas, si on en a l'occasion, en faisant des voyages dans le pays d'origine ?

Votre enfant sera alors bien équipé pour avancer dans l'apprentissage des langues et de l'écrit.

Et l'orthophonie dans tout ça ?

Il est possible que l'école ou encore des professionnels de la santé vous conseillent un bilan chez l'orthophoniste pour votre enfant. Cela permettra de répondre aux questions suivantes :

- votre enfant présente-t-il un retard de langage ? a-t-il juste besoin de plus de temps pour apprendre le français ?...
- comment aider votre enfant à devenir bilingue, à progresser en français et à réussir à l'école ?

L'orthophoniste pourra aussi, si nécessaire, mettre en place une rééducation comme il (elle) le fait aussi avec des enfants qui ne parlent que le français.

2. Plaqueette version turque

*Çocuğum farklı dillerle birlikte
büyüyor*, mars 2011, réalisé par
Flora NEX, étudiante en
orthophonie

*Çocuğum farklı
dillerle birlikte
büyüyor*

Çok dillilik: bir insan birçok dil öğrenebilir.

Çok dilli bir kişi daha sonra her dilde iletişim kurabilir.

Genellikle iki dil vardır: Ana dili ve eğitim dili. Çocuğunuza türkçe konuşmaya devam edin.

Çocuk bakım kurmlarında, eğitim faaliyetlerinde veya kreşlerde Fransızca'yı anlamak, konuşmak ve okulda uygulamak ne kadar önemliyse, bunlara rağmen ana dilinizi hiç bir zaman bırakmamalısınız.

Ne yapılması gerekir?

Hangi dil konuşmalıyız?

Yeni bir dili kaç yaşta öğrenebiliriz?

Bircok dil konusmanın farklı avantajları vardır :

- insanın kültürel bilgilerini çoğaltır, ve dünyaya bakış zenginliğini açar,
- zekayı geliştirir : dinleme zengiliği verir,
- gelecekteki kariyer için daha fazla fırsatlar.

Çocuğunuza hangi yaşta ikinci bir dili öğretmek gerekir?

Doğduğu andan itibaren. Bebekler diğer diller arasında kendi anadillerini tanıyabilir. Uzmanlar yaptıkları araştırmalarda gerçekten ikinci bir dili öğrenmeye başlamak için belli bir yaş limitinin olmadığını göstermektedir. Ama ne kadar erken öğrenilirse, okadar daha kolay olur. Bir yetişkin için yeni bir dil öğrenmek çok daha uzun ve daha zor olduğunu fark eder.

Çocuğunuza erken yaşta ikinci bir dil öğretirseniz, kolay ve hızlı bir şekilde öğrenir.

Çocuk iki dil karışımı yapabilir mi?

İki yasa kadar çocuklar, iki dilin tek dil olarak bilirler. Çocuğunuz bir cümleyi, bir dilde ifade ediyorsa ve aynı cümlede yabancı kelimeler kullanıyorsa, kafasında iki dil karışımı nedeniyle değildir. Sadece o an için, aklına geldiği bilgiyi ve anladığı kelimeleri kullanıyor.

Bu durumda, seçtiğiniz dilde cümleyi doğru olarak tekrarlayın.

Çogunlukla, çocuğunuzu tek dil kullanan insanlarla karsilasma fırsat vverin.

Neçden ana dilini konuşmaya devam etmelidir?

- çünkü sizin geneleksel, kendi kültürünüze, ailenize ve vatanınıza ait diliniz olduğu için,
- çünkü kalbinizin dili, ve duygularınızın dilidir,
- Daha iyi bir ikinci dil öğrenebilmek için : ilk dili iyi bir performansla konuşursanız, ikinci yabancı dili daha iyi öğrenirsiniz.

Çocuğun konuştuğu anadili, diğer diller öğreniminde bir model gibidir. Bu nedenle mümkün olduğu kadar, anadilini konuşmaya ve öğretmeye devam edin.

Çocuk okulda zorluk çekebilir mi?

Okulda farklı bir dil kullanılması, çocuğunuzun okulda zorluk çekmesi anlamına gelmiyor. Ancak, her çocuk gibi, küçük bir intibak süresi vardır : kısa veya uzun bir süredir.

Çocuğa nasıl iki dil dengelemesinde yardımcı olabiliriz?

- her dilde insanlarla iletişim kurmasına izin vererek,
- en güzel konuştuğunuz ve anladığınız dille konuşarak,
- gerekirse kendiniz Fransızca eğitimi alarak,
- kendi dilinizi konuşarak ve gerekirse zenginleştirerek. Örneğin : çocuğunuzla oynarken, masallar anlatırken, şarkı söylerken ve zaman zaman ülkenize geziler yaparak dah iyi öğretebilirsiniz.

Çocuğunuz artık, farklı diller öğrenimine hazırdır ve daha kolaylıkla yazmaya başlar.

Ortofoni uzmanı size nasıl yardım edebilir?

Öğretmenler veya doktorlar çocuğunuz ortofoniste görünmesini tavsiye edebilirler. Aşağıdaki sorulara cevap verebilirler:

- Çocuğunuz konuşmada geç kaldı mı?
- Veya fransızcaı öğrenmek için daha fazla zamana ihtiyacı mı var?
- Çocuğunuza iki dili aynı anda götüre bilmesine ve okulda başarılı olması için fransızcaı ilerletmesine nasıl yardımcı olabiliriz.

Fransız anadili konuşan çocuklar gibi, ortofonist sizin çocuğunuzada düzgün konuşma tedavisi terci edebilir.

**DEVELOPPEMENT DU LANGAGE BILINGUE CHEZ LES ENFANTS DE
FAMILLE MIGRANTE - Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue
et élaboration d'un livret destiné aux parents**

Mémoire d'orthophonie, Nancy 2011

Résumé :

Le fait que le maintien et l'enrichissement de la première langue de l'enfant représentent un facteur favorisant le développement d'une seconde langue est aujourd'hui avéré. Alors qu'à travers le monde le plurilinguisme de l'individu est loin d'être une exception, la tradition du monolinguisme reste encore fortement ancrée en France. Les familles migrantes se retrouvent face à un défi majeur qui est de tenter de s'intégrer tout en conservant leur identité, à savoir leur langue et leur culture. Ce défi est assez facilement relevé dans les cas où la langue d'origine bénéficie d'un certain prestige au sein de la société d'accueil. L'enfant devient alors bilingue biculturel et il pourra ensuite s'inscrire dans les apprentissages scolaires. Dans les autres cas, il en va en partie de la volonté des adultes à valoriser les deux langues et cultures de l'enfant de migrants. Or, la honte de leur première langue, la crainte de l'échec scolaire ou de la confusion entre les langues par l'enfant, ou encore les « conseils » donnés, empêchent souvent les parents d'adopter cette attitude positive. Dans notre étude nous avons cherché à interroger les représentations mais aussi les besoins d'information des parents au sujet du développement du langage bilingue. Nous avons ainsi mis en place une action de prévention autour du conte bilingue auprès de 7 familles migrantes arabophones ou turcophones dont les enfants sont âgés de 2 ans 3 mois à 5 ans. Cette étude nous a également amenées à élaborer une plaquette d'information à propos des facteurs favorisant le développement d'un bilinguisme harmonieux. Ce travail nous a ainsi permis de démontrer le rôle que pouvait jouer l'orthophoniste dans le cadre d'une telle action de prévention.

Mots clés : Langage oral – Bilinguisme - Prévention - Conte bilingue - Migrants

Membres du jury :

Président : DUDA Richard, Professeur des universités

Directrice du mémoire : ANTHEUNIS Paulette, Orthophoniste

Asseseurs : DERLON Brigitte, médecin pédiatre de P.M.I ; ERCOLANI-BERTRAND
Françoise, Orthophoniste et enseignante de l'Ecole d'Orthophonie

Date de soutenance : 29 juin 2011