

Fenêtre sur les régions Enfants d'ici ou d'ailleurs : Norme monolingue et réalités plurilingues Conférence du 6 décembre 2014 à CAEN

Edwige PERRY et Marie-Josèphe GOURVIL, SORN-FOF

Comment pouvons-nous nous départir de nos représentations monolingues et mono-culturelles, souvent présentes à notre insu, et fondées sur l'idéal d'une langue homogène et normée hérité de l'écrit, lorsque nous rencontrons des enfants venus « d'ailleurs » ?

Comme le montrent de nombreux travaux en sociolinguistique, il existe à l'oral, au sein même d'une langue à l'apparence homogène et stable, nombre de variations.

Par conséquent, la variabilité ne serait pas l'apanage du plurilinguisme. Par exemple, à l'école, l'enfant monolingue comme l'enfant plurilingue est confronté à une certaine variété de français véhiculée en vue de l'apprentissage de l'écrit.

Les recherches se penchant sur l'acquisition de langues secondes (L2) pendant l'enfance, comparent souvent les jeunes locuteurs plurilingues à leurs pairs « monolingues ».

Nous entrevoyons aujourd'hui une nouvelle perspective de recherche par la mise en regard des processus d'apprentissage-appropriation d'une langue seconde des enfants migrants ou issus de migrants et des enfants adoptés à l'étranger.

Comment faire, pour nous orthophonistes, médecins, psychologues etc. avec ces enfants et leurs familles qui parlent des langues que nous ne connaissons pas, qui sont pétris d'une culture qui n'est pas la nôtre, d'une part.

D'autre part, comment comprendre leurs difficultés de langage, leurs difficultés d'apprentissage ? Que se passe-t-il, en ce qui concerne langage et langue, pour ces enfants adoptés tardivement à l'étranger ?

Comment évaluer, faire la part des choses entre ce qui serait imputable à des difficultés de langage telles qu'on les trouve « à l'ordinaire » chez nos jeunes patients et... ce qui serait dû à une « coexistence » des langues chez l'enfant ?... Nous pénétrons dans une sorte de territoire inconnu de nous, pauvres monolingues... Nous sommes dans des suppositions, des idées préconçues, nous nous raccrochons à des lieux communs mais, au fond, nous ne savons pas grand-chose.

Changer de regard sur le plurilinguisme : ce que nous apprennent pratiques et transmission de l'arabe maghrébin en FRANCE.

Par Alexandrine BARONTINI, sociolinguiste

Dans cette communication, je m'intéresse plus particulièrement au processus transmissionnel, aux héritages linguistiques et culturels, et aux pratiques et représentations langagières actuelles.

Les locuteurs enquêtés, d'âges et de parcours multiples, ont permis de faire voler en éclats une représentation homogène de l'arabe maghrébin en FRANCE, et ont laissé entrevoir des reflets des diverses variétés d'arabe maghrébin, me permettant ainsi de multiplier les points de vues, les histoires et les possibles.

Contrairement au sens commun, la transmission linguistique est bien un processus interactif et de ce fait éminemment complexe qui ne peut se réduire au modèle figé qui a pourtant cours : celui de la perte de la langue familiale sur trois générations. On passe pourtant à côté de l'hétérogénéité, de la dimension évolutive, diachronique, de la compréhension réellement sociale, ethnographique, du processus transmissionnel. Ce modèle tend à fonctionner comme un stéréotype pour les chercheurs comme pour les locuteurs. Si ce modèle peut recouvrir une part de réalité, c'est, néanmoins, son caractère de vérité quasi absolue,

du fait notamment de sa reprise sans questionnement dans d'innombrables travaux, qui me conduit à le qualifier de stéréotype. Or, grâce aux entretiens menés et à diverses conversations ou observations, d'une multiplicité de situations et de positionnements, un tel affadissement des réalités vécues ne peut être satisfaisant à lui seul.

Le processus de transmission est dynamique et complexe, il ne s'effectue pas nécessairement à sens unique, à la « verticale » (voie intergénérationnelle), mais également à l'« horizontale » (par le biais des amis, des voisins, etc.) et peut même être le résultat d'une demande, d'une volonté de (ré)appropriation d'un savoir familial par certains enfants, selon leur position dans la fratrie. La dimension interactive de la transmission, toute fondamentale qu'elle soit, n'est encore que très rarement soulignée. Parcours et pratiques sont liés et sont aussi divers qu'il y a de personnes. La famille n'est pas, elle non plus, un bloc homogène et immuable.

Ces pratiques langagières doivent être considérées dans leur pluralité variationnelle et situationnelle, en contact avec le français (lui aussi dans ses diverses variétés régionales et sociales) ou toute autre langue en présence. Enfin, si l'offre d'enseignement devait s'accroître, celle-ci aurait à gagner, d'un point de vue pédagogique, de mettre davantage et mieux l'accent sur l'oral et les compétences conversationnelles, de ne pas évacuer la variation en tendant

à standardiser la langue enseignée mais l'aborder de front, ou encore de reconnecter les apprenants avec l'ancrage corporel de la parole (Amina BENSALAH 2013). Quoi qu'il en soit, vis-à-vis de toutes les langues vivantes étrangères, l'institution scolaire ne prend toujours pas en compte les compétences langagières acquises hors de ses murs et le bi/plurilinguisme des élèves/locuteurs de l'arabe maghrébin et du berbère (et de nombreuses autres langues) n'est pas reconnu.

Langue de l'élève, langue de l'école : accueillir les enfants plurilingues à l'école aujourd'hui.

Par Anne ROUÉ, Chargée de mission CASNAV, Académie de CAEN.

Le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) a pour mission d'accompagner les enseignants en situation d'accueillir ces publics spécifiques.

Un objectif pour nous : construire des enfants bilingues capables d'utiliser des langues différentes dans des situations de communication différentes et capables de transférer ses compétences langagières premières dans une autre langue.

On sait bien maintenant que ce n'est pas l'écart entre la langue d'origine et la langue française qui fait la difficulté à entrer dans ce nouveau mode de représentation qu'est le français, mais bien le mode de relation de l'individu à sa langue d'origine.

Un premier outil : le positionnement, c'est-à-dire le bilan réalisé à l'arrivée de l'enfant, de sa biographie langagière, de ses compétences dans sa langue d'origine en mathématiques, en lecture. C'est en effet sur ces compétences que vont s'ancrer l'acquisition de nouvelles compétences dans une autre langue. Ce positionnement a bien aussi pour enjeu de transmettre le message que l'école de FRANCE prend en compte le fait que l'enfant n'a pas laissé son intelligence dans son pays d'origine et qu'il arrive non avec un handicap mais avec une richesse.

Une précaution : bien rassurer l'enfant et sa famille que l'enjeu n'est pas d'installer une langue seconde à la place de la langue première, en insistant sur le respect de la langue maternelle et le droit de la pratiquer dans le cercle familial.

Une posture pédagogique : alors qu'hier on considérait qu'il fallait d'abord apprendre le français (mais quel français ?) pour pouvoir entrer dans les apprentissages, il s'agit aujourd'hui de faire acquérir la langue et les codes dont les enfants ont besoin : la langue des apprentissages. Quel meilleur lieu que la classe pour faire acquérir cette langue ? Le soutien, quand il existe, s'appuie sur le travail de classe. D'autres pratiques pédagogiques permettent de comprendre le fonctionnement de la langue française à partir des langues présentes dans la classe.

Les obstacles rencontrés : si, dans la plupart des situations, au bout d'un an, les enfants sont devenus effectivement bilingues, on rencontre parfois des obstacles. Dans ce cas, il peut s'agir d'un projet d'immigration peu clair pour l'enfant et sa famille, d'une relation à la langue d'origine peu stable, d'un décalage scolaire trop important qui ne permet pas d'ancrer les apprentissages en langue française, ou d'une mauvaise interprétation de l'enfant et de sa famille sur les objectifs de l'école par rapport à la langue maternelle. Ne pas entrer dans la langue française est bien aussi la meilleure façon de dire « je ne veux pas être ici ». Mais, pour nous, ces situations d'échec restent à la marge.

Contextes exolingues d'acquisition chez des enfants plurilingues et des enfants adoptés à l'étranger : entre rupture et continuité.

Par Monelle JOUËT & Mellie LEROY, orthophonistes

Les recherches se penchant sur l'acquisition de langues secondes pendant l'enfance, comparent souvent les jeunes locuteurs plurilingues à leurs pairs « monolingues ». Nous tentons de dégager une nouvelle perspective à partir de la mise en regard des processus d'apprentissage-appropriation des langues secondes d'enfants migrants plurilingues et d'enfants adoptés à l'étranger.

Si l'on considère le plurilinguisme sur un continuum, tant au niveau des pratiques inter-individuelles que des variations au cours d'une vie, alors l'enfant adopté à l'étranger peut être comparé à ses pairs plurilingues, à la différence qu'il migre seul. Sa langue première (langue du pays d'origine) disparaît rapidement au profit de la langue du pays d'accueil, signant la nouvelle appartenance de l'enfant. Le développement de cette langue s'apparenterait davantage à celui des « monolingues » lors de l'apprentissage de leur langue première, ainsi il s'agirait davantage d'une « *seconde langue première* » (HARF, 2012).

Les récentes études portant sur les modes d'acquisition de la langue du pays d'accueil des enfants adoptés, s'accordent dans la grande majorité sur leur rapidité, et ce même dans le cas de l'adoption tardive et en dépit des difficultés augurées par les traumatismes liés à l'abandon, aux modes de garde et à la rupture brutale d'avec le pays de naissance. Par ailleurs, de supposées difficultés langagières ou d'appropriation émergeraient chez de jeunes locuteurs évoluant dans un milieu migrant et consultant en orthophonie, bien que le « contact de langues » ait été précoce (d'âge maternelle) et que la littérature leur accorde d'importantes capacités « méta ». Cependant, ces derniers présenteraient des compétences plus accrues que celles de leurs pairs

tout-venants dans des tâches de raisonnement logique.

Partant de ces constats, et en référence à de nombreuses études qui s'intéressent à ces deux populations, nous avons fait le choix d'observer ces différents domaines en proposant à des enfants issus de ces deux populations et scolarisés en primaire, des épreuves relevant du domaine du « méta » (une épreuve de définition de mots) ainsi que des items logico-mathématiques (issus de la batterie d'évaluation UDN-II de MELJAC et LEMMEL). Il s'agit d'observer les conduites langagières, pragmatiques et réflexives de manière non frontale.

La confrontation des résultats a pour objectif de contribuer au diagnostic différentiel auprès d'enfants plurilingues dans le domaine orthophonique, mais également d'apporter un éclairage quant au questionnement relatif à l'acquisition-appropriation des langues et à la portée des compétences « méta ».

Afin de mieux saisir les enjeux de rupture et de continuité dans lesquels se trouvent ces deux types de population, nous nous sommes inspirées des concepts de *capabilité* et de *reconnaissance* développés par RICOEUR (2004, 2005) et HONNETH (2000, 2008). Ce nouvel éclairage nous permet de tirer quelques enseignements pour la pratique orthophonique et, au-delà, contribuer au questionnement relatif à l'acquisition-appropriation des langues.

Synthèse

Amina BENSALAH et Marie-Josèphe GOURVIL

Nous partions du constat qu'une des difficultés que rencontrent les orthophonistes sur le terrain est de savoir comment évaluer les enfants bi/plurilingues pour établir un diagnostic différentiel. Leur question étant : les difficultés des sujets pratiquant plus d'une langue, sont-elles ou non dépendantes de leur bi/plurilinguisme ? Ce questionnement peut aussi être celui de l'enseignant.

Notre point de vue est que l'une des difficultés que peut rencontrer le « petit enfant étranger » qui se trouve en situation d'acquisition-apprentissage d'une nouvelle langue, peut s'expliquer par le fait que l'on porte, avant tout, un regard sur ses performances et ses compétences linguistiques, ignorant les autres compétences sémiotiques qui « l'humanisent ».

Cette posture n'est pas sans lien avec le fait qu'aussi bien l'orthophonie, que les didactiques de l'enseignement et l'apprentissage des langues (premières ou secondes) se sont de manière générale édifiées sur l'apport théorique d'études linguistiques ayant porté, d'abord, sur les domaines grammatical, sémantique et lexical, et cela à partir de corpus écrits d'énoncés souvent fabriqués. Ce type d'approche a ainsi favorisé une linguistique de la langue au détriment d'une linguistique d'une parole incarnée et a « dominé la manière de penser la langue » (UTAKER, 2005).

Par ailleurs, l'éclairage que nous apporte l'étude d'interactions de tout petits enfants en situation d'acquisition-apprentissage du langage et bien d'autres compétences, nous montre comment, très tôt, c'est bien l'octroi de sens et d'intention à ce que manifeste l'enfant à partir d'une parole adressée, qui fait entrer le petit d'homme dans le langage et la culture. Et cela, avant même qu'il n'ait les mots « en bouche » pour une *mise en mots*.

Ces études nous montrent également comment toute acquisition langagière ne se déroule pas comme un simple report, transvasement ou passation, mais implique une co-construction et un co-étayage constants entre adultes et enfants. Ce processus d'acquisition-apprentissage se manifeste forcément par des reformulations, des reprises-modifications avec toujours une part de *résidu*, champ ouvert à la sphère du changement et de la transformation ; non pas des langues,

mais de régimes de discours et de formations discursives dépendantes de la multiplicité des activités et des pratiques sociales, elles-mêmes mouvantes.

C'est pourquoi il nous a semblé qu'une des bonnes façons d'aborder l'acquisition des langues premières ou secondes, du bi/plurilinguisme ou celui des difficultés du langage, est de le faire sous l'angle d'une approche sémiotique. C'est cette approche qui rend possible l'idée pour celui qui travaille sur les pratiques et les interactions langagières effectives, que « *la langue est un masque* » comme le formule F. FRANÇOIS.

En effet les différentes interventions de cette journée ont bien mis l'accent sur les différences entre le phénomène du langage et celui de la langue, entre l'énonciation et l'énoncé. Elles confortent aussi la notion de « sécurité linguistique », liée non pas à l'acquisition d'une quelconque langue, mais à la maîtrise/déploiement de la communication/langage dont la langue maternelle n'est que le véhicule.

Dans le cas d'un enfant multilingue, c'est le même être qui comprend et s'exprime à travers ces différentes langues et c'est à travers celles-ci que l'enfant prend de la distance par rapport au monde et c'est dans cette distance qu'il forme sa pensée et ses capacités « méta ».

L'approche sémiotique de l'énonciation et du langage permet de montrer le rapport de la Langue au Pouvoir, en particulier au pouvoir de l'écrit. L'écrit s'est imposé à notre mode de pensée jusqu'à nous en faire oublier qu'à l'oral c'est d'abord un corps qui parle.

Nous orthophonistes sommes au cœur de cette question qui est celle du langage ; le langage dans ce qu'il humanise en sculptant l'individu.

Langues et cultures sont inséparables. La « sécurité linguistique et culturelle » nous renvoie aux conditions faites par les pays « accueillants » aux langues venant de l'étranger. « La coexistence » des langues évoquée au début de cette conférence est porteuse de vie et de richesse que nous avons la chance de pouvoir accueillir.