BILINGUISME ET DIFFICULTES DE LANGAGE

A partir de certaines données actuelles des sciences du langage, je formulerai les trois postulats suivants:
1) Le bilinguisme n'est pas un comportement exceptionnel, caractérisant certains individus ayant vécu dans des situations très particulières; mais, dans une certaine mesure, tout le monde est bilingue.
2) Les différentes façons de parler sont des signes distinctifs et des marques d'appartenance que les enfants reconnaissent très tôt comme connotés en plus ou en moins dans les contextes sociaux où ils évoluent.
3) Dans nos sociétés, les activités langagières sont multiples et les textes réalisés dans diverses situations de communication présentent des caractéristiques différentes.

Ces données permettront de proposer quelques réflexions:
1) sur les pratiques langagières en vigueur dans les milieux de travailleurs migrants;
2) sur les conditions dans lesquelles se font l'acquisition de la langue maternelle et de la langue du pays d'accueil chez les enfants qui se développent dans ce type de milieu;
3) sur les pratiques langagières attendues et travaillées dans le contexte scolaire, par rapport auxquelles ces enfants rencontrent des difficultés.
Ces considérations touchent les très nombreux enfants - nés dans le pays d'accueil, ou arrivés très jeunes - qui sont scolarisés et socialisés dans la langue et la culture de ce pays (1). On verra que ces réflexions ont aussi une valeur plus générale. C'est en définitive la relation entre bilinguisme et difficultés de langage que je propose de discuter, ainsi que la relation entre difficultés de langage des enfants de milieu populaire et pratiques langagières attendues à l'école.

TROIS POSTULATS

Le bilinguisme est la règle

La plupart des gens définissent le bilinguisme "vrai" comme un comportement exceptionnel se caractérisant par une maîtrise égale et parfaite de deux langues nationales; en conséquence, rares sont ceux qui se considèrent eux-mêmes comme bilingues. On voit mal l'intérêt de ce type de définitions "restrictives", qui se retrouvent chez bien des spécialistes du bilinguisme, puisqu'elles ne s'appliquent pas aux populations qui manient régulièrement plusieurs idiomes dans leur vie quotidienne, mais pas toujours de langue standard (situation fréquente dans les couches sociales les plus basses des pays du tiers-monde). Les définitions restrictives du bilinguisme sont en outre particulièrement inadéquates s'il s'agit de décrire le fonctionnement langagier d'un individu, à cause de l'instabilité qui caractérise l'équilibre entre langues chez le bilingue. En effet la langue dominante change

dans le temps, en fonction des contextes et de la fréquence d'utilisation des langues en présence. Il peut même y avoir perte d'une langue préalablement acquise, en particulier perte de la première langue acquise par l'enfant (voir par exemple Burling, 1978). Le bilinguisme est donc une réalité toujours changeante, dépendant des contextes de vie, incompatible avec l'idée de maîtrise parfaite et égale de deux langues.

Pour tirer pleinement les conséquences de ces observations, on peut au contraire considérer le bilinguisme comme une caractéristique générale de tout locuteur humain, que manifesterait sa capacité à créer des codes (linguistiques et non-linguistiques), et la capacité de passer d'un code à l'autre (Swain, 1977). Or, si l'on ne tient pas compte seulement des langues nationales, mais de toutes les variétés de langue utilisées et/ou comprises par les locuteurs dans leurs interactions langagières, on voit que chacun d'entre nous en connait plusieurs (dialectes, jargons professionnels, variétés caractéristiques de tel ou tel groupe social etc). Même si ce phénomène est plus ou moins net selon les pays, en fonction en particulier des efforts d'homogénéisation entrepris par les institutions d'état comme l'école.

Nous proposons d'adopter ce point de vue et de considérer comme bilingue, et non comme unilingue, tout individu ne pratiquant qu'une langue nationale, mais maîtrisant (à des degrés divers) différentes variétés plus ou moins prestigieuses de sa langue.

Les attitudes des locuteurs: reflet des valorisations sociales

Les études sociolinguistiques ont largement démontré que tout locuteur utilise plusieurs variétés de langue, en plus de la variété standard (la langue officielle), et que les répertoires linguistiques utilisés par les différents groupes sociaux leur permettent de se distinguer les uns des autres. On sait aussi que les variétés en présence dans une société font l'objet de valorisations et de jugements de la part des locuteurs, et que des normes s'établissent. C'est ainsi que, dans chaque pays, la norme officielle définit une variété qui est promue au rang de langue standard et imposée comme telle (La Norme). C'est cette variété, socialement valorisée, que l'école a pour mission de transmettre. Sur ces questions, voir en particulier la synthèse récente de Schoeni et al. (1988). La valorisation des variétés standard et prestigieuses va de pair avec la dévalorisation d'autres variétés, qui ne dépend donc pas de leurs caractéristiques linguistiques, mais fondamentalement du statut social de qui s'en sert. Les variétés dévalorisées - du point de vue de la norme officielle - sont celles qui sont spécifiquement utilisées par les classes sociales subalternes et par les populations autochtones défavorisées, dans les pratiques quotidiennes et de travail où les membres de ces catégories sociales se retrouvent. Preuve en est le fait que le phénomène de dévalorisation disparaît aussitôt qu'une variété n'est plus l'apanage d'une classe sociale "basse", c'est-à-dire dès

qu'elle est utilisée et revendiquée (par les intellectuels et la bourgeoisie) comme un patrimoine culturel à sauvegarder.

Si donc les parlers sont des signes distinctifs et des marques d'appartenance, alors parler autrement (avec un accent, un vocabulaire, des formules, une syntaxe différents), ou utiliser une autre langue, c'est être différent, en plus ou en moins.
Les locuteurs sont très conscients des jugements qui ont cours (le "bon" et le "mauvais" français, par exemple). Et - ce qui est surprenant - ils les reproduisent dans leurs propres évaluations. Ainsi, les locuteurs de milieux populaires portent des jugements négatifs sur les variétés non standard - celles qu'ils maîtrisent le mieux - alors qu'ils jugent positivement les variétés prestigieuses qu'ils maîtrisent mal (Genouvrier, 1986). Dans les classes populaires, on a donc tendance à déprécier ses propres façons de faire - au moins lorsqu'on interagit avec des personnes d'autres milieux. Inversement, dans les classes dominantes, on a conscience d'être dans la norme, et on est pris comme tel par les autres! Mais il y a plus: comme c'est là que les variétés prestigieuses se créent, l'individu qui se démarque, qui est différent, loin de perdre sa position "haute", ne fait que l'augmenter. Voir à ce propos la notion de "distinction" proposée pas Bourdieu (1982), ainsi que son hypothèse sur le caractère moteur de ce phénomène dans la reproduction de la variation linguistique. Le conformisme ou l'anticonformisme, la fierté ou la honte d'être différent - dans les comportements langagiers aussi bien que non langagiers - seraient donc des attitudes liées à la position sociale, non réductibles à des réactions individuelles.

Les activités langagières sont multiples

Le langage est utilisé dans le cadre d'activités humaines extrêmement diverses, prenant place dans des lieux sociaux différents (école, institutions officielles, lieux de travail, famille, lieux des pratiques des loisirs etc). L'expression langagière permet en outre de réaliser les buts très variés que poursuivent les humains dans le cadre des rapports sociaux qu'ils entretiennent. Or la comparaison de textes réalisés dans une diversité de contextes de production (textes argumentatifs, narratifs, informatifs etc..), met en évidence que la langue n'y est pas utilisée de façon homogène.

Il ne faut pas confondre la diversité discursive avec le phénomène de la variation examiné au point précédent; ce sont deux phénomènes différents qui se combinent.

Une série d'analyses linguistiques ont été développées récemment pour analyser cette diversité et la ramener à quelques grands "types de textes", ou "genres discursifs". La démarche de Bronckart et de l'équipe de didactique des langues de Genève va aussi dans ce sens, l'analyse des textes, en tant que produits, s'articulant à l'étude des opérations

psychologiques en jeu dans l'acte-même de production (Schneuwly et Dolz, 1987).

Sans vouloir faire ici une présentation des travaux de cette équipe (dont on trouvera une première synthèse dans Bronckart et al., 1985), soulignons l'un de leurs présupposés de base. Les types de textes (ou façons canoniques de faire en matière de langage) sont des pratiques sociales bien établies, dans une communauté et à une époque données. Et les paramètres de l'interaction sociale dans laquelle un texte particulier est produit sont les déterminants fondamentaux de la diversité textuelle ou discursive. (Rappelons que les paramètres proposés par Bronckart et collaborateurs sont le lieu social et le but de l'activité langagière; ainsi que l'énonciateur et le destinataire, dans leur rapport).

Une telle perspective sociale a des implications didactiques importantes. Si les fonctionnements discursifs sont multiples, cela signifie pour l'enfant qu'il ne suffit pas d'être en contact avec "du" français (avec des textes quelconques, produits dans des situations quelconques) pour apprendre "le" français. Cela vaut pour ce qui se passe au cours de l'acquisition en milieu familial aussi bien que pour l'apprentissage en milieu scolaire. La langue n'est pas "une", même si l'on se limite à ce qui se passe dans l'utilisation d'une variété, le français standard.

Dans les recherches en didactique du français qui sont poursuivies à Genève en collaboration avec des enseignants, comme prolongement direct de l'étude théorique menée, on travaille donc à diversifier les modes d'approche ainsi que les textes lus et produits en classe (Bain et Schneuwly, 1987).

QUELLES IMPLICATIONS PAR RAPPORT AUX DIFFICULTES LANGAGIERES ET SCOLAIRES DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS MIGRANTS ?

Y a-t-il une relation entre bilinguisme et difficultés scolaires chez les enfants migrants ?

Selon le premier postulat proposé, le bilinguisme serait la règle dans les sociétés contemporaines. On voit mal dès lors comment une caractéristique aussi générale puisse - en tant que telle - expliquer les difficultés langagières ou plus généralement scolaires d'une catégorie bien déterminée d'enfants, celle des enfants de travailleurs migrants qui sont mis en contact très jeunes avec la langue du pays d'accueil, à l'école et en dehors de l'école. D'autant plus que cette acquisition de L2 s'opère aux âges-mêmes où les enfants autochtones sont en train d'acquérir divers fonctionnements discursifs et diverses variétés de leur langue maternelle. On a vu aussi que l'instabilité de la dominance entre langues est caractéristique du bilinguisme, et que la perte d'une langue est un phénomène qui a souvent été observé chez le bilingue.

Ni l'un ni l'autre de ces phénomènes ne sont donc le propre des enfants de travailleurs migrants, même si la régression de la langue d'origine se manifeste chez eux de façon très nette (pour une étude fonctionnelle et systémique des rapports entre langues chez l'enfant migrant, voir Py, 1981). On constate en effet qu'elle fonctionne de plus en plus comme la langue dominée dans le répertoire linguistique de ces enfants, même lorsqu'ils fréquentent des cours de langue et culture d'origine (Dolz et Pujol, 1991).

Signalons toutefois une lacune dans les recherches portant sur l'acquisition simultanée ou décalée d'une L2 chez l'enfant. On dispose de nombreuses études psycholinguistiques portant sur l'acquisition précoce d'une deuxième langue, qui sont de nature à rassurer ceux qui craignent encore les effets négatifs du bilinguisme en tant que tel (pour une synthèse, voir Hakuta, 1986). Mais il s'agit d'études portant sur des enfants de milieux sociaux favorisés, exposés à un input en langue standard épuré de mélanges de langues. En revanche, on manque d'analyses sur l'acquisition du langage chez des enfants dont les interlocuteurs mélangent les langues. Or les prises de parole riches en alternances de langues abondent habituellement dans la communication entre bilingues (surtout lorsqu'elles ne sont pas combattues par le contrôle conscient d'un locuteur s'astreignant à respecter une norme unilingue). Cela - chez les travailleurs migrants - s'ajoute au fait qu'ils utilisent surtout des variétés non-standard dans les deux langues. Il est plausible que des enfants exposés à un tel input aient de la peine à prendre possession de deux langues standard distinctes. Et il serait intéressant d'étudier, à la lumière de cette hypothèse, les troubles du langage de certains enfants migrants signalés dans le cadre de leur scolarisation en français. Je serais intéressée à savoir si vous avez fait des observations allant dans ce sens.

Soulignons qu'une éventuelle difficulté à dissocier les langues ne serait pas non plus à attribuer au bilinguisme comme tel, mais aux normes en vigueur, qui prescrivent l'utilisation des variétés standard, et qui proscrivent les mélanges de langues.

Pour clarifier les termes du débat, nous proposons donc de renoncer à évoquer leur bilinguisme pour expliquer les difficultés langagières et scolaires des enfants migrants. D'autres hypothèses peuvent en revanche être formulées, sur la base des postulats 2 et 3 avancés ci-dessus.

Quelles variétés de langue utilise-t-on dans les milieux migrants et quelles attitudes a-t-on à ce sujet ?

Par rapport à leur langue d'origine, les travailleurs migrants adultes utilisent surtout des variétés populaires, fortement imprégnées des dialectes de leur région d'origine. Ils n'ont qu'une pratique limitée de la langue officielle de leur pays d'origine, ce dont ils sont conscients. Cela est lié à leur

scolarité souvent très rudimentaire et aux interactions sociales auxquelles ils participent.

Par rapport à la langue du pays d'immigration, ces adultes utilisent essentiellement une variété caractéristique de la communauté migrante (les façons de faire sont d'ailleurs loin d'être homogènes); et ils n'ont qu'une maîtrise très imparfaite de la langue officielle. Il en découle pour eux un sentiment d'insécurité dans les interactions sociales et langagières à caractère officiel, d'autant plus fort, dans le pays "d'accueil", que les situations analogues leur font problème dans leur contexte d'origine. Il serait facile de montrer que les adultes des classes sociales supérieures ont un rapport très différent aux langues qu'ils sont appelés à utiliser, caractérisé en particulier par une bonne maîtrise des variétés officielles et prestigieuses.

Que se passe-t-il pour les enfants? Les études psycho-linguistiques permettent d'affirmer que vers trois ou quatre ans les jeunes bilingues sont conscients d'avoir affaire à deux langues. Or, ce qui est remarquable, c'est que cette même situation puisse être très précocement vécue par des enfants de milieux sociaux différents comme un atout ou comme une tare. En effet, certains enfants sont fiers de leur bilinguisme, l'assument et même l'exhibent; c'est une attitude répandue dans les classes sociales supérieures. En revanche l'attitude inverse est fréquente chez les enfants migrants: refus de parler leur langue d'origine, c'est-à-dire refus - pour se conformer à l'image qu'ils se font de l'enfant autochtone - d'une des marques les plus évidentes de leur différence par rapport à lui. On peut penser que la dépréciation qui est faite - et qu'ils font - de ce qui les distingue des autres crée chez eux insécurité, culpabilité et ambivalence, ce qui ne peut que gêner le développement d'une dynamique familiale harmonieuse.

Le fait de reprendre très tôt à leur compte les valorisations et les attitudes sociales concernant le langage détermine chez les enfants de travailleurs migrants une attitude négative à l'égard de leur bilinguisme. C'est là, sans aucun doute, l'une des composantes de leurs difficultés.

Comment caractériser schématiquement les pratiques langagières des classes populaires (et des travailleurs migrants) ?

Selon notre troisième postulat, tout locuteur a des pratiques discursives multiples. Il ne fait pas de doute par ailleurs que les activités langagières effectives d'un individu, et le degré de maîtrise qu'il en a, dépendent des contextes dans lesquels il a l'habitude d'évoluer et de sa position sociale dans ces contextes. Mais on ne dispose pas actuellement d'analyses contrastives des pratiques langagières de groupes sociaux différents. Je me bornerai donc à formuler trois hypothèses à ce sujet.

Premièrement, il est vraisemblable que dans les classes populaires - et chez les migrants en particulier - on pratique davantage le dialogue que le monologue, surtout en production. On est en effet souvent impliqué dans une interaction sociale où un texte est "polygéré" (construit pas à pas, grâce aux interventions combinées de plusieurs participants). D'ailleurs, à part les professionnels de la langue, peu d'individus pratiquent fréquemment le monologue (texte long, oral ou écrit, produit par un locuteur seul). En compréhension, les choses sont différentes. A l'oral au moins, par le biais des médias radiophoniques ou télévisés, tout le monde est plus ou moins exposé à des textes "monogérés" longs; mais il est vraisemblable que toutes les catégories de destinataires ne les comprennent pas de la même manière. On est malheureusement loin de disposer d'instruments qui permettraient d'analyser et de comparer la compréhension de lecteurs différents dans des situations aussi complexes. Dans la caractérisation de pratiques langagières différentes, cette dimension (monologique vs dialogiques) paraît centrale. Et on peut faire l'hypothèse que la diversification des pratiques sur ce plan (quantitativement et qualitativement) est en rapport avec l'investissement des activités langagières que font différents individus et groupes sociaux.
Deuxièmement, par rapport à l'utilisation du code écrit, si la non-scolarisation absolue est rare, un apprentissage rudimentaire, suivi d'une pratique très limitée de la lecture ne le sont pas. Et dans ces cas, il s'agit d'un apprentissage centré sur le déchiffrage et non sur le développement de stratégies permettant l'exploration des diverses formes d'écrit. Quant à la production écrite, elle est d'autant plus réduite chez certains adultes peu scolarisés qu'ils identifient l'écrit avec la langue standard (vis-à-vis de laquelle ils se sentent peu sûrs). Par ailleurs, la production d'un texte écrit tant soit peu développé suppose la capacité de le construire, d'en articuler les parties en fonction d'un but et d'un destinataire absent. Or, on vient de le voir, cette activité de "monogestion" pose elle-même un problème à qui la pratique peu. Il semble donc bien y avoir - dans divers milieux sociaux - à la fois une pratique et une maîtrise inégales de la lecture et de l'écriture. On dispose de quelques études récentes sur ce sujet, en particulier celle de Häcki-Buhofer (1985) sur les pratiques scripturales ayant cours dans une entreprise où les ouvriers ont à utiliser la communication écrite pour coordonner leurs activités. Quant aux représentations sociales liées à l'écrit, elles sont au centre des préoccupations de chercheurs comme Dabène (1987) et Bourgain (1990).

Enfin, troisièmement, on peut penser que dans les classes populaires les locuteurs ne sont qu'exceptionnellement confrontés à certains fonctionnements discursifs (textes scientifiques, explicatifs, etc). Les "façons canoniques de faire" dans ces situations ne sont donc pas maîtrisées. En ce qui concerne un tout autre genre discursif, l'argumentation, il est sans aucun doute plus largement pratiqué. Mais ne faudrait-il pas distinguer entre monologue argumentatif

produit par un professionnel de la langue, et séquences argumentatives insérées dans un dialogue entre interlocuteurs appartenant à la classe populaire? On peut penser en effet que les procédés et les marques linguistiques ne sont pas utilisés de façon comparable dans des textes aussi différents, produits en des lieux sociaux et par des locuteurs de milieux différents, utilisant de surcroît des variétés de langues différentes. Là aussi, les recherches font défaut.

Quelles sont les pratiques langagières attendues à l'école ?

Par rapport aux variétés de langue formant le répertoire de son milieu, l'enfant doit repérer et maîtriser la variété standard.

Il doit en outre être capable de comprendre - dès les petites classes - des textes variés, oraux et écrits, de forme monogérée: des narrations, mais surtout des discours explicatifs et argumentatifs. Puis il doit réussir à les produire. Il doit donc apprendre à organiser un contenu et à se servir de toutes les marques qui signalent l'organisation de ces textes complexes (dans la mise en page, la morphosyntaxe et le lexique). Cela en fonction d'un destinataire et d'un but définis.
Or l'école ne travaille pas de façon systématique les divers fonctionnements discursifs. Chacun construit encore ces savoirs-faire, en puisant ce qu'il peut dans les productions langagières auxquelles il est exposé, souvent sans interventions explicites de la part de l'enseignant. C'est là - à notre avis - que réside une cause importante des difficultés langagières et scolaires de certains enfants de classes populaires et de travailleurs migrants. En effet, dans leurs familles, ces enfants ne sont pas en contact autant que les enfants d'autres milieux avec les fonctionnements discursifs attendus par l'école.

CONCLUSIONS

J'ai proposé de mettre les difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants - dans les domaines qui font intervenir le langage - en relation avec des phénomènes de deux ordres: d'une part avec l'attitude que l'on a dans les familles migrantes face au langage et face aux variétés de langue que l'on utilise; d'autre part avec les pratiques langagières que l'on a dans ces milieux (2). Ainsi, au lieu d'incriminer le fonctionnement psychique individuel de l'enfant bilingue, je suggère de s'intéresser aux formes de déterminisme social des phénomènes que l'on cherche à expliquer. En effet, les attitudes des familles de migrants renvoient aux valorisations sociales en vigueur; et les pratiques langagières sont fonction du rôle et de la position sociale des locuteurs.

Pour les enseignants aussi bien que pour les spécialistes de l'intervention individualisée, la question est de savoir comment intervenir pour aller contre ces déterminismes.

Christine Othenin-Girard

Notes

(1) Pour les enfants qui vivent personnellement - et de façons diverses - la migration et la transplantation culturelle, d'autres facteurs interviennent.

(2) Je ne prétends pas avoir épuisé ici la réflexion sur les causes des difficultés langagières des enfants de travailleurs migrants. Dans l'histoire de tel ou tel enfant, les phénomènes très généraux qui viennent d'être évoqués ont certainement un poids variable, et d'autres aspects doivent intervenir.

Bibliographie

BAIN, D., B. SCHNEUWLY (1987): "Vers une pédagogie du texte", in Français aujourd'hui 79, 13-24.

BOURDIEU, P. (1982): Ce que parler veut dire, Paris, Fayard.

BOURGAIN, D. (1990): "Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques", in SCHNEUWLY, B., P. Bach (éds), Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du 4ème colloque international de Didactique du Français Langue Maternelle, Paris, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P., D. BAIN, B. SCHNEUWLY, C. DAVAUD, A. PASQUIER (1985): Le fonctionnement des discours, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BURLING, R. (1978): "Language development of a garo and english-speaking child", in HATCH, E.M. (éd): Second language acquisition, Rowley, Newbury House.

DABENE, M. (1987): L'adulte et l'écriture, Bruxelles, De Boeck.

DOLZ, J., M. PUJOL (1991): "La enseñanza de la lengua de origen: propuestas de renovación didáctica", in SIGUAN A. (éd): La enseñanza de la lengua, Barcelona, ICE UB.

GENOUVRIER, E. (1986): Naître en français, Paris, Larousse.

HACKI-BUHOFER A. (1985): Schriftlichkeit im Alltag, Bern, Lang.

HAKUTA, K. (1986): Mirror of language: the debate on bilingualism, New York, Basic Books.

PY, B. (1981): "Quelques aspects du bilinguisme des enfants de travailleurs migrants", in GRETLER, A., R. GURNY, A.N. PERRET-CLERMONT, E. POGLIA (éds): Etre migrant, Berne, Lang.

SCHOENI, G., J.-P. BRONCKART, P. PERRENOUD (1988): La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B., J. DOLZ (1987): "La planification langagière chez l'enfant", in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 46, 1/2, 55-64.

SWAIN, M. (1977): "Bilingualism, monolingualism and code acquisition", in MACKEY, W.F. (éd): Bilingualism in early childhood, Rowley, Newbury House.