

Barbara Abdelilah-Bauer
Paris

Les enjeux de l'entrée à l'école des enfants de parents bilingues

Um die Hintergründe der Tatsache zu verstehen, dass Zweisprachigkeit für viele Kinder eine Bereicherung ist, während sie für andere ein negatives Erlebnis darstellt, müssen sowohl psychosoziale und soziokulturelle Aspekte, als auch psycholinguistische, neurobiologische und sprachwissenschaftliche Variablen in Betracht genommen werden. Der in der frühen Kindheit erworbene Bilingualismus kann beeinträchtigt werden, sobald mit Beginn der Schule ein eher monolinguales Umfeld die Oberhand gewinnt. Beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache im schulfähigen Alter sind die Anforderungen an das Kind hoch, denn es muss nicht nur die Kommunikationsfähigkeit erworben werden, sondern auch die Fähigkeit, erworbenes Wissen in der neuen Sprache zu strukturieren. Der Erfolg des Zweitspracherwerbs wird durch den Einsatz von neuen kognitiven Erwerbsstrategien ebenso bedingt wie vom Interaktionsstil in der Familie. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer Umgebung erfordert eine Einstellungsänderung der Schule und neue Unterrichtsmethoden müssen geschaffen werden. Es ist erwiesen, dass ein erfolgreicher Zweitspracherwerb erst durch Einbezug der Erstsprachkenntnisse bei der Wissensübertragung gewährleistet wird. Eltern sollten ihrerseits beachten, dass es für die bilinguale Erziehung ihres Kindes des jahrelangen Einsatzes der gesamten Familie bedarf.

«Tout le monde rêve d'être bilingue, mais je n'aurais jamais cru que ce serait aussi difficile!»

Ce cri du coeur d'une maman britannique dans le cadre d'un atelier reflète les sentiments de nombreux parents qui voient le bilinguisme de leurs enfants s'appauvrir au fil des années.

L'éducation bilingue d'un enfant demande un engagement sans faille de toute la famille durant de longues années, surtout si ses langues sont en concurrence avec celles(s) pratiquée(s) dans le pays. Aussi passionnants que soient les résultats de la recherche en psycholinguistique ou en neurosciences sur les représentations des langues dans le cerveau, elles n'expliquent pas pourquoi le bilinguisme représente une expérience enrichissante pour certains enfants, alors que d'autres semblent faire de la résistance à l'encontre de leur langue «faible».

Vouloir saisir les enjeux du bilinguisme familial amène à s'intéresser à une série de variables comme le projet familial, la répartition des langues dans le cercle familial, la valeur accordée aux langues et au bilinguisme – dans la société aussi bien que dans les familles. Le niveau de compétence bilingue et l'élaboration identitaire de l'enfant résulteront de l'interaction de toutes ces variables, sociales, psychologiques, socio-culturelles, linguistiques.

L'équilibre linguistique de la famille bilingue, acquis durant les premières années de vie de l'enfant, sera ébranlé à partir du moment où celui-ci sera en contact avec un environnement plutôt monolingue – au jardin d'enfants, à l'école.

Avec l'entrée à l'école commence, pour tout enfant bilingue, une période charnière où le choix du système d'enseignement déterminera le devenir du

bilinguisme pour les années à venir. Le souhait de nombreux parents est certainement le maintien des compétences bilingues, mais l'influence de l'école est telle qu'en peu de temps la langue majoritaire fera son entrée dans les familles, ne serait-ce qu'au moment du retour d'école du petit élève, impatient de raconter ce qu'il a vécu à l'école, dans la nouvelle langue.

Pour l'enfant qui entre à l'école sans connaître la langue des apprentissages, le défi est de taille: il doit non seulement apprendre à communiquer, il doit aussi apprendre à réfléchir, à structurer ses connaissances dans une langue qu'il est en train d'acquérir. A 6 ans, l'enfant possède déjà de solides bases dans sa première langue: on considère qu'il maîtrise l'essentiel de sa langue maternelle. L'enfant abordera la nouvelle langue en procédant par comparaison et déduction à partir des structures de sa première langue. Dans ce processus, la proximité ou la distance avec la première langue va faciliter ou compliquer le déchiffrement du nouveau code linguistique. Ainsi, il est plus facile pour un enfant de reconnaître l'intonation montante comme marqueur d'une question si cette règle existe aussi dans la langue maternelle, comme il est plus facile pour un enfant de saisir le sens de l'article défini et indéfini en anglais (*a, the, some*) si sa première langue est le français que si c'était le japonais où l'article n'existe pas.

Si l'enfant bénéficie d'un milieu familial stimulant où le langage est utilisé comme outil de communication, mais aussi de réflexion, des fondations langagières solides lui permettront de s'approprier rapidement la langue seconde parlée dans la cour d'école (Cummins, 1994). Grâce à cette base

solide dans sa première langue, il aura aussi accès au niveau langagier plus exigeant de conceptualisation, niveau qu'il va acquérir plus lentement, mais avec succès.

La question de savoir comment allier apprentissage de la nouvelle langue et pratique de la langue familiale pré-occupe parents et enseignants/tes. La crainte que le temps passé à parler la langue familiale ne soit au détriment de l'apprentissage de la langue de l'école se reflète dans les conseils de certains professionnels d'abandonner la langue familiale au profit de la langue de l'école.

De nombreux spécialistes ont pourtant démontré que la dévalorisation des langues familiales peut entraîner, chez l'enfant, un rejet de la langue première

dans ses fonctions communicatives et conceptuelles (Hamers et Blanc, 2000) sans pour autant améliorer les compétences langagières et cognitives dans la langue dominante.

Il est largement admis que la seconde langue, introduite consécutivement à la langue maternelle, peut se développer seulement si cette première langue continue à progresser (Cummins, 1994). Autrement dit, si des parents décident d'arrêter brutalement la pratique de la langue maternelle, par souci de faciliter l'apprentissage de la langue de l'école, ils risquent d'entraver justement la progression de celle-ci.

Un des défis pour l'enfant arrivant en première année de l'école primaire (CP en France) est l'apprentissage de la lecture. L'expérience d'immersion

au Canada francophone et en Belgique a montré que dans le cas d'un bilinguisme additif – où des enfants de la majorité apprennent une langue valorisée – le choix de la langue dans laquelle on aborde l'apprentissage de la lecture n'est pas décisif pour le développement des compétences en lecture (Gaonac'h, 2006).

Dans nos contrées, où les expériences d'immersion sont rares, la majorité des enfants bilingues fréquentent des écoles monolingues, en «submersion» dans un environnement linguistiquement homogène où la langue majoritaire est aussi langue d'enseignement. Dans ce cas, la lecture devrait être abordée d'abord dans la langue dans laquelle un lexique suffisant garantit la compréhension. Sans connaissance du sens des mots lus, l'enfant ne pourra



pas passer du stade de déchiffrement à celui de la compréhension.

Pour tous les enfants bilingues ou en devenir, la meilleure manière de renforcer le développement de la langue seconde, serait l'inclusion de la langue maternelle pour la transmission des savoirs. Là où ce n'est pas réalisable, un travail en classe sur les langues des élèves, telle l'expérience menée dans l'école de Didenheim en Alsace (Helot, 2007), permettrait de signifier à chaque enfant que ce qu'il est et la langue qu'il parle en dehors de la classe enrichit et complète ce qu'il vit et apprend en classe. L'expérience alsacienne est intéressante, car elle dépasse les objectifs purement linguistiques et culturels de projets tels EOLE («Éducation et ouverture aux langues à l'école») en Suisse romande ou EVLANG (Candelier, 2003) Les problèmes de racisme et de violence dans cette petite école (84 élèves dont 37% allophones) n'étant pas limités à l'école, les enseignants ont élaboré un projet impliquant les parents d'élèves. Dans le cadre de ce projet les enfants des classes 1 à 3 du primaire ont pu découvrir 18 langues et cultures différentes, y compris l'alsacien, à raison de deux à trois séances chacune. C'est l'introduction de la langue régionale qui a permis d'ancrer le projet dans l'histoire de la région et de le faire accepter par les parents d'élèves (Helot, 2007: 206). Le projet a permis de donner une place égale aux langues familiales des enfants et une certaine reconnaissance à leurs locuteurs.

Des études soulignent aujourd'hui, que la reconnaissance, par l'institution scolaire, des apports linguistiques et culturels des élèves a un impact positif sur l'estime de soi des enfants et par là-même sur leur motivation d'acquérir de nouvelles connaissances, soient-elles académiques ou linguistiques. (Cummins, 2001).

La diversité des langues et cultures présentes sur un même territoire exige de tous un changement d'attitude et de pratiques: pour l'école il s'agit

d'inventer des méthodes pédagogiques innovantes permettant de construire du savoir à partir des connaissances linguistiques et culturelles des élèves, acquises dans l'environnement familial.

Pour les parents – bilingues, allophones, vivant en couple mixte – il s'agit de faire preuve de persévérance afin de conserver la langue familiale à côté de celle(s) utilisée(s) à l'école. Le projet d'une éducation bilingue familiale repose sur la prise de conscience de l'effet positif du bilinguisme sur le développement cognitif et psychologique de l'enfant.

Le défi pour les parents est de taille: il faut trouver les moyens pour maintenir le besoin, chez l'enfant, de pratiquer la langue faible, cantonnée à l'intimité familiale. C'est l'occasion qui fait le bilingue, pourrait-on dire en analogie à un proverbe: c'est la nécessité de communiquer qui déclenche le processus d'acquisition de deux, ou plusieurs, langues et c'est l'intensité et la durée de ce contact avec chaque langue qui déterminera la survie de celle-ci! Un moyen infaillible pour renforcer la langue minoritaire est «l'exportation» de celle-ci à l'extérieur: des activités régulières avec d'autres locuteurs, une baby-sitter parlant la même langue, des visites de la famille, des voyages dans le pays d'origine des parents sont autant de moyens pour ancrer la langue dans la réalité sociale et motiver l'enfant à la pratiquer.

Voilà le défi lancé aux parents et éducateurs/trices, à tous: permettre aux enfants de familles bilingues, plurilingues ou pluriculturelles de devenir des adultes bilingues, plurilingues ou pluriculturels... et fiers de l'être.

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: La Découverte.
- Bentolila, A. (1996). *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. In I. Mazel, M.-C. Bajard, J. Mesnager, N. Robert (coordination), Paris: O.N.L.

- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: de Boeck.
- Cummins, J. (1994). Semilingualism. In R.R. Asher (Ed.), *International encyclopedia of language and linguistics*, 2^e édition (pp.3812-3814). Oxford: Elsevier Science Ltd
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette.
- Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Helot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: Harmattan.

Barbara Abdelilah-Bauer

est linguiste et psychologue sociale, consultante et formatrice en éducation bilingue familiale et scolaire. Responsable éditoriale de www.enfantsbilingues.com, fondatrice et directrice d'une association pour la promotion du bi/plurilinguisme (www.b-a-f-i.org et www.cafebilingue.com).