

La formation d'une langue de référence pour l'apprentissage de la lecture en langue seconde chez les enfants d'origine immigrée

Université catholique de Louvain

Chez les enfants d'origine immigrée, le contact avec d'éventuelles langues hybrides parentales risque d'entraver le développement d'une langue de référence leur permettant de développer les habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

1

Chez les enfants d'origine immigrée qui apprennent à lire en langue seconde, les prérequis cognitifs de cet apprentissage semblent être les mêmes que chez les enfants autochtones.

Ces prérequis ont été identifiés par de très nombreuses recherches. Ils concernent la conscience phonologique et la conscience phonémique, appelées plus généralement «métaphonologie». Nous n'allons pas nous attarder sur ces compétences, qui ont fait l'objet de travaux et d'ouvrages très récents et tout compte fait assez unanimes (cf., en langue française, Morais 1994, Jamet 1997 et ONL 1998). Rappelons simplement que

- la conscience phonologique est, entre autres, la capacité d'isoler les mots d'une phrase, qui est un continuum de sons, de scinder les mots dans des parties plus petites, comme les syllabes, de détecter les rimes, qui sont une partie de la syllabe ;
- la conscience phonémique est la capacité de manipuler les sons des mots, c'est-à-dire de les séparer, de les enlever, de les changer etc. cette capacité est partielle chez les enfants prélecteurs.

Dans une recherche (Lucchini 2002), nous avons mis en évidence un certain nombre de compétences cognitives et linguistiques d'un groupe d'enfants de première primaire non francophones natifs, apprenant à lire en français langue seconde.

Les enfants ont été soumis à une série d'épreuves pendant la deuxième quinzaine du mois de septembre, dans le but de déterminer quelle épreuve était la plus corrélée aux résultats en lecture à la fin de la première primaire.

Les épreuves ont exploré les domaines suivants

- la conscience phonémique, phonologique et la mémoire verbale à court terme

- les capacités orales d'expression, compréhension et production lexicale
- la perception et la mémoire visuelles.

L'épreuve qui a prédit le mieux le niveau de lecture que les enfants ont atteint en fin de première primaire a été une épreuve, métaphonologique, de manipulation de phonèmes (soustraction du phonème initial). A cette même conclusion arrivent la plupart des études portant sur des enfants autochtones dans différentes langues alphabétiques.

Les compétences cognitives nécessaires à l'apprentissage de la lecture semblent donc être les mêmes pour les enfants dont le français est la langue première et pour les enfants dont le français est la langue seconde.

Par conséquent, il ne semble pas exister une spécificité «cognitive» due à l'usage d'une langue seconde pour apprendre à lire.

2

Cependant, au cours de cette recherche, et d'une recherche parallèle portant sur des enfants toujours d'origine immigrée, mais de troisième maternelle cette fois, nous avons constaté le faible développement des capacités phonologiques et phonémiques, si on compare les résultats que nous avons obtenus à ceux des études qui portent sur les enfants autochtones (Lucchini 1997).

D'une manière générale, toutes les épreuves de type linguistique ont montré des niveaux bien inférieurs aux normes.

Il est important de remarquer que la constatation d'un faible développement langagier peut être faite tant pour la langue seconde que pour la langue d'origine.

Les choses se passent comme si, dans la situation de bilinguisme qui est la leur, ces enfants ne parvenaient pas à se constituer au moins une langue orale sur laquelle s'appuyer pour accéder au code écrit. Nous savons que le bilinguisme en lui-même n'est pas source de difficultés, puisque certains enfants acquièrent un bon niveau dans les deux langues, orales et écrites, s'accompagnant de capacités métaphonologiques accrues (Cummins et Swain 1986-1998, Romaine 1989-1995, Bialystok 1988, 1990, Perregaux 1994, Armand 2000). C'est plutôt ce qui se passe dans certaines situations de bilinguisme qui peut être à l'origine des problèmes parfois constatés et relatifs à la mauvaise acquisition de la langue seconde, à la perte de la langue première et au bas

niveau métalinguistique attesté par quelques études portant sur les enfants bilingues (Hakuta 1987, Lucchini 2002).

3

En somme, dans la situation de bilinguisme qui est la leur, ces enfants ne parviennent pas à se constituer une langue de référence, qu'elle soit langue maternelle ou seconde, pour accéder à la lecture.

Nous appelons «langue de référence», la langue dans laquelle les enfants peuvent développer toutes les fonctions propres aux langues, y compris la fonction métalinguistique, dont les ébauches (dans le domaine de la métaphonologie, qui est une partie de la métalinguistique) sont si importantes dans l'acquisition du code écrit.

Nous savons que les langues possèdent différentes fonctions, qui ont été regroupées en deux catégories, les fonctions expressives, relatives essentiellement à la communication interpersonnelle, et les fonctions référentielles, relatives aux choses et aux faits (Le Ny 1987, Reuchlin 1987, Reuchlin et al. 1990, Esperet 1987, 1990). Nous avons donc les aspects relationnels et communicatifs des langues, d'un côté, et, de l'autre, les aspects liés à la réflexion et au raisonnement qui ne peuvent se réaliser que grâce à la langue. Lorsque l'objet de la réflexion est la langue elle-même, nous avons affaire aux compétences métalinguistiques. Cependant, le développement métalinguistique, tel qu'il a été décrit par Gombert (1990), montre que les deux grands groupes de fonctions sont reliés : l'échange communicatif avec le milieu est à la base de l'émergence de la métalinguistique et donc aussi de la métaphonologie, qui en est une partie.

4

Nous avons donc constaté que chez les enfants d'origine immigrée, cette langue de référence, en tant que langue dans laquelle toutes les fonctions langagières sont présentes, n'est parfois pas formée. Et lorsqu'elle l'est, il s'agit parfois de la langue d'origine et parfois de la langue seconde.

Prenons le cas de 3 enfants, tous nés à Bruxelles, dans des familles d'origine italienne.

En famille, Nina a parlé l'italien depuis le début. Elle a appris à communiquer, mais aussi à jouer, à raconter, à expliquer. Sa conscience des sons s'est bien développée en italien et elle a compris le principe

alphabétique dans cette langue, avec l'aide de sa mère. Elle est entrée en contact avec le français seulement à l'école maternelle, où elle a refusé de parler pendant deux ans, puisqu'elle avait du mal à comprendre et à s'expliquer. Toutefois, une fois dépassé le choc initial, Nina a eu une scolarité primaire brillante, puisque l'italien était sa langue de référence, sur laquelle elle s'est appuyée pour accéder au français et aux compétences métaphonologiques nécessaires à la lecture.

Les parents d'Elsa, par contre, ont parlé à leur fille en espagnol (puisque la mère est espagnole) et en italien (puisque le père est italien) depuis le début. Elsa a été à la crèche à l'âge de trois mois, où on lui a parlé en français. Elle a ensuite fréquenté très régulièrement l'école maternelle et est arrivée au seuil de la première primaire en parlant correctement le français, qui est dominant, dans la mesure où c'est dans cette langue qu'elle peut réfléchir, jouer, raconter, et pas seulement transmettre des informations relatives à la vie de tous les jours. Elle identifie les rimes en français et peut scinder la syllabe de façon explicite. Par la suite, Elsa devient une excellente élève et lit parfaitement. Elle comprend l'italien et l'espagnol, puisque ses parents ont continué à lui parler dans ces langues, mais elle leur répond en français, qu'elle utilise de manière exclusive avec sa sœur.

En termes techniques, son bilinguisme est soustractif, dans la mesure où la langue du pays de résidence devient dominante par rapport aux langues familiales. Mais le français est devenu sa langue de référence, ce qui fait qu'elle n'a pas eu de problèmes pour accéder à l'écrit.

Citons, enfin, le cas de Max, qui, dans son milieu familial, a été confronté aussi, comme Elsa, à deux langues depuis le début. Mais, contrairement à Elsa, Max arrive en première primaire sans aucune maîtrise linguistique, voire aucune conscience des sons, ni en français ni en italien, et même avec de grands problèmes dans la production et la perception de beaucoup de mots français.

Elsa et Max ont donc tous les deux parlé, en famille, le français et au moins une autre langue. Pour la première, les résultats au début de l'apprentissage de la lecture sont excellents, alors que, pour le deuxième, ils sont insuffisants. Leur niveau communicatif en langue maternelle est à peu près le même. Les habiletés métalinguistiques se sont constituées chez Elsa directement en langue seconde, en français, qui est devenu sa langue de référence. Chez Max, par contre,

elles ne se sont pas constituées du tout. Max ne semble pas être parvenu à se constituer une langue de référence.

5

Nous n'allons pas nous attarder sur les hypothèses susceptibles de rendre compte de ces différences. Pour cela, nous renvoyons à Lucchini (2002). Indiquons seulement que, selon nous, l'absence d'une langue de référence chez les enfants semble liée à la présence de mélanges linguistiques importants dans le milieu familial (Lucchini 1997, 2000). Il est important de souligner qu'une langue de référence ne peut pas se former sans un apport de l'extérieur, tout comme la langue maternelle ne peut se développer dans toutes ses fonctions que grâce aux interactions avec l'entourage.

Si on se limite au cadre scolaire, et notamment aux niveaux des premières étapes de l'apprentissage de la lecture, ceci implique un certain nombre de conséquences.

Premièrement, il est nécessaire, dans l'enseignement maternel, de pouvoir se rendre compte si les enfants issus de milieux multilingues ont pu développer ou non une langue de référence, quelle qu'elle soit. Il s'agit notamment de vérifier la présence des capacités de conscience phonologique et phonémique, qui sont tout compte fait des révélateurs puissants de l'existence de cette langue de référence, puisqu'ils sont l'aboutissement d'un parcours qui implique un usage expressif et référentiel de la langue. Aujourd'hui, les outils qui permettent de vérifier l'existence de cette conscience des sons de la langue sont nombreux en français. Il serait cependant utile de les adapter à d'autres langues, puisque la conscience phonologique et phonémique peut s'être développée dans des langues autres que le français.

Deuxièmement, si la langue de référence ne s'est pas formée dans le milieu familial, il est important de parvenir à le faire dans le cadre scolaire, en intervenant le plus précocement possible, pour permettre, en fin de parcours, l'accès à la lecture en première primaire. On suggère la création d'ateliers de langage, dont le contenu serait spécifique aux différents âges. La vérification de l'existence d'une langue de référence ne peut avoir d'autres sens que la programmation de l'enseignement, et non une quelconque sélection scolaire.

Deux questions se posent. D'une part, quelle langue choisir pour aider l'enfant à se former une langue de référence et, d'autre part, comment le faire?

D'un point de vue strictement cognitif (et non identitaire), si la langue d'origine n'est déjà pas constituée comme langue de référence dans le milieu familial, elle ne sera pas mieux placée que le français pour le devenir dans le contexte scolaire. Le choix de la langue pour la constitution d'une langue de référence devrait donc être soumis uniquement à des critères pratiques de faisabilité. Or, il est plus simple et moins exigeant en termes de temps et de charge cognitive, pour l'enfant, de choisir la langue seconde dans la plupart des cas, qui est aussi la langue dans laquelle se fera l'alphabetisation.

Quant à la deuxième question (comment former cette langue de référence par le biais des «ateliers de langage»), toutes les fonctions linguistiques, à savoir la fonction expressive, la fonction référentielle, avec une attention particulière aux aspects métalinguistiques, devraient être traitées. À ce propos, au niveau maternel, la métaphonologie peut être entraînée de manière spécifique, selon le matériel dont nous disposons déjà aujourd'hui et celui que nous pouvons inventer très facilement.

Tout au long des activités proposées, parce que le milieu bilingue particulier dans lequel grandit l'enfant mélange souvent les langues à différents niveaux, il est capital de veiller à fixer en mémoire de façon systématique, chez les enfants, les formes linguistiques correctes et leur sens. Rappelons que la phonologie (et par conséquent la métaphonologie, qui s'acquiert sur la base du développement phonologique) concerne la capacité de distinguer les mots de la langue ayant des sens différents. Elle est à la fois forme et sens. C'est en prononçant correctement les mots de la langue chargés de sens (ce sens qui distingue la forme d'un mot de la forme d'un autre mot), et en les fixant en mémoire de façon correcte pour pouvoir les produire, que les enfants intériorisent le système de sons propre à chaque langue. Au niveau de la phonologie, il n'y a pas d'incompatibilité entre le code et la signification, mais une solidarité indispensable.

Références

- Armand F., 2000, Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde, *La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, 3, pp. 469-495.
- Bialystok E., 1988, Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness, *Developmental Psychology*, 24, 4, pp. 560-567.
- Bialystok E., 1990, Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage, *Le Français dans la monde : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, L'approche cognitive*, numéro spécial, pp 50-58. Gombert J.-E., 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF.
- Cummins J. et Swain M., 1986-1998, *Bilingualism in Education*, London : Longman.
- Esperet E., 1987, Aspects sociaux de la psychologie du langage, dans J. A. Rondal et J. P. Thibaut (éd.) : *Problèmes de psycholinguistique*, Mardaga, Bruxelles.
- Esperet E., 1990, L'acquisition différentielle du langage. In Reuchlin M., Lautrey J., Marendaz C. et Ohlmann T. (éd.), *Cognition : l'individuel et l'universel*, Paris : PUF, pp. 217-252.
- Hakuta K., 1987, Degree of Bilingualism and Cognitive Ability in Mainland Puerto Rican Children, *Child Development*, 58, pp. 1372-1388.
- Jamet E., 1997, *Lecture et réussite scolaire*, Paris : Dunod.
- Le Ny J. F., 1987, Sémantique psychologique. In Rondal J. A. et Thibaut J.-P., *Problèmes de psycholinguistique*, Bruxelles : Mardaga, pp. 13-42.
- Lucchini S., 1997, Effet des langues hybrides parentales sur la phonologie et la métaphonologie d'enfants d'origine italienne, *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, pp. 9-32.
- Lucchini S., 2000, Le semi-linguisme : discussion d'un concept et perspectives. In Sterck-Spinette A., Renard M.-F., Barbalato B., Vanvolsem S., Lucchini S., *Passions italiennes. Pour André Sempoux*. Bruxelles : Émile Van Balberghe, pp. 79-104.
- Lucchini S., 2002, *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*, Fernelmont : Editions Modulaires Européennes.
- Morais J., 1994, *L'art de lire*, Paris : Editions Odile Jacobs.
- ONL - Observatoire National de la Lecture, 1998, *Apprendre à lire*, Paris : Editions Odile Jacobs.
- Perregaux C., 1994, *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Bern : Peter Lang.
- Romaine S., 1989-1995, *Bilingualism*, Oxford, Cambridge Massachussets : Blackwell.
- Reuchlin M., 1987, Psychologie différentielle du langage. In J. A. Rondal et J. P. Thibaut (éd.), *Problèmes de psycholinguistique*, Mardaga : Bruxelles.
- Reuchlin M., Lautrey J., Marendaz C., Ohlmann T. (éd), 1990, *Cognition : l'individuel et l'universel*, Paris : PUF.