CAIRN.INFO
CHERCHER, REPÉRER, AVANCER

L'ENFANT ENTRE PLUSIEURS LANGUES : À LA RECHERCHE D'UNE LANGUE DE RÉFÉRENCE

Silvia Lucchini

Presses Universitaires de France | « Enfance »

2005/4 Vol. 57 | pages 299 à 315

ISSN 0013-7545
ISBN 2130552773

Article disponible en ligne à l'adresse :

---

http://www.cairn.info/revue-enfance-2005-4-page-299.htm

!Pour citer cet article :

Silvia Lucchini, « L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence », *Enfance* 2005/4 (Vol. 57), p. 299-315.
DOI 10.3917/enf.574.0299

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.
© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence

Silvia Lucchini[1]

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous discutons des hypothèses susceptibles d'expliquer les difficultés linguistiques qu'éprouvent les enfants issus des communautés immigrées et de quelques implications didactiques.

Ces difficultés sont attestées par un certain nombre d'études, dont la récente enquête de l'OCDE sur la compréhension en lecture. Étant donné que le changement de langue entre la famille et l'école est souvent avancé pour expliquer ces difficultés, nous examinons la situation sociolinguistique d'origine. Cette situation nous paraît caractérisée par la déstabilisation des langues en contact et un développement incomplet de ce que nous appelons la langue de référence, dans la mesure où toutes les langues sont hybrides et fluctuantes. Nous définissons la langue de référence comme la langue dans laquelle se développent des compétences métalinguistiques. La langue non normée, hybride et fluctuante, parlée par les parents pourra avoir une influence sur le développement de la maîtrise communicative chez les enfants et, au-delà, sur la formation de leur propre langue de référence. Étant donné les liens que les capacités métalinguistiques entretiennent avec l'apprentissage de la lecture, l'acquisition de la littératie pourra en être affectée.

La solution des difficultés linguistiques des enfants d'origine immigrée nous semble donc résider non pas dans le maintien d'une langue originelle (et mythique), mais dans l'acquisition précoce d'une langue de référence, quelle qu'elle soit, dans un cadre scolaire.

Mots clés : Enfants immigrés, Langue maternelle, Langue de référence, Apprentissage de la lecture.

SUMMARY

Immigrant children, linguistic difficulties and reference languages

Our purpose is to investigate some hypothesis about the linguistic difficulties experienced by children from immigrant communities, and their didactic implications.

1. UCL/ROM, place Pascal 1, B-1348 Louvain-la-Neuve – lucchini@rom.ucl.ac.be – et Université de Liège / HEC, rue Louvrex 14, 4000 Liège.

ENFANCE, n° 4/2005, p. 299 à 315

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

These difficulties have been shown by many studies, including the recent investigation of the OECD about reading comprehension. Given the language change from family to school is usually taken up for explaining these difficulties, we start by examining the native sociolinguistic situation. The latter seems to be characterised by a destabilisation of the languages that come into contact with one another, and by an incomplete development of what we call a reference language. We define the reference language as the language in which the metalinguistic abilities can be developed. The not normed, hybrid and fluctuating languages spoken by the parents could have an influence with the children's communicative competence and therefore with the acquisition of their reference language. Given the relationships between the metalinguistic abilities and the literacy acquisition, this one could be affected.

Further, the solution of the linguistic difficulties experienced by children from immigrant communities ought to be found not into a maintain of an original (and mythicized) language, but into an early acquisition of a reference language, whichever it is, at school.

Key words : Immigrant children, Mother tongue, Reference language, Literacy acquisition.

Dans cet article, nous abordons la question des difficultés linguistiques d'enfants issus des communautés immigrées. Bien qu'il s'agisse des communautés d'ancienne immigration dans le contexte de la Belgique francophone, l'analyse peut être étendue à d'autres contextes et aux récentes migrations aux profils désormais multiples[1], que l'on estime concerner 120 millions de personnes dans le monde (Castles & Miller, 1998, 5). Nous entendons notamment mettre en évidence le concept de « langue de référence », qui nous paraît rendre compte de la complexe situation linguistique des enfants et des jeunes en âge scolaire et donner lieu à des implications didactiques fécondes.

1. DIFFICULTÉS SCOLAIRES ET LINGUISTIQUES DES ENFANTS ISSUS DES COMMUNAUTÉS IMMIGRÉES : LA PERTE DE LA LANGUE MATERNELLE EN CAUSE ?

Depuis les études de Hansegard sur les immigrés finnois en Suède (1962, 1968, *in* Skutnabb-Kangas, 1984), de nombreuses études sur les difficultés scolaires des enfants issus des communautés immigrées ont vu le jour. Parmi celles-ci, on peut se référer, dans l'aire francophone, à des recherches canadiennes (Armand, 2000), françaises (Nonnon, 1991), suisses (Perregaux, 1994), belges (Braun *et al.,* 1997), et à des enquêtes internationales

1. Castle et Miller (1998, 9) caractérisent ces nouvelles migrations par cinq tendances qui les distinguent des migrations précédentes : la globalisation, l'accélération, la différenciation (elles ne sont plus seulement économiques), la féminisation, la politisation.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

(Lafontaine, 1996 ; Lafontaine, 2002), qui présentent pour la plupart des données sur la fragilité scolaire des populations allochtones. Selon les cas, cette fragilité est évaluée par le nombre d'années de retard, par la fréquentation de filières de « relégation » dans l'enseignement secondaire, par le niveau de lecture atteint, en comparaison avec les autochtones. Ces études sont donc soit de type général (ces enfants ne progressent globalement pas comme les autres), soit de type linguistique.

Il nous paraît utile de rappeler brièvement quelques conclusions de la dernière étude internationale, menée dans 32 pays par l'OCDE (2001) sur la compréhension en lecture, entre autres, et qui fait suite à la recherche promue par l'IEA (l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) en 1991 (Lafontaine, 1996). Dans les résultats, qui confirment en grande partie les conclusions de l'enquête de l'IEA, une différence très nette apparaît entre les élèves autochtones (dont l'un des deux parents au moins est né dans le pays de résidence) et les élèves allochtones (dont les deux parents ne sont pas natifs), qu'ils soient nés ou non dans les pays concernés. Par rapport à la moyenne internationale de 500 points, des écarts très importants sont constatés dans tous les pays de forte immigration, à l'exception du Canada et de l'Australie (OCDE, 2001, 167). En Belgique francophone (Lafontaine, 2002), la moyenne des enfants allochtones, qu'ils soient nés ou non dans le pays, est inférieure de plus de 80 points à celle des enfants autochtones. Signalons que les enfants de troisième génération (ceux dont les grands-parents ne sont pas natifs) n'ont pas formé une catégorie à part. Par contre, des comparaisons ont été effectuées selon la langue parlée à la maison. Chez les enfants parlant à la maison une langue autre que celle du test, une différence importante est constatée selon que la langue familiale correspond à une langue ou à un dialecte nationaux (langues majoritaires) ou bien à une langue ou à un dialecte régionaux ou locaux (langues minoritaires). Dans le premier cas, les résultats sont proches de la moyenne (OCDE, 2001, 167).

Les études mentionnées indiquent une diversité de degré de maîtrise de la littératie. Des études plus qualitatives sur des difficultés spécifiques et sur d'éventuelles différences dans les processus d'apprentissage seraient à promouvoir. Pour ce que nous pouvons en dire actuellement, des enquêtes limitées menées auprès de jeunes nous portent à croire que des spécificités phonologiques et lexicales existent au niveau de la production orale et écrite (Lucchini, Flamini & Campolini, 2001). Mais c'est surtout dans l'analyse des causes des problèmes constatés que la spécificité allochtone, recherchée du côté de la diversité des langues et cultures, a été mise en avant[1]. Plus particu-

1. L'explication en termes d'appartenance socio-économique est souvent opposée à l'hypothèse linguistico-culturelle. Il nous semble cependant qu'il s'agit d'un faux débat, dans la mesure où on ne peut pas mettre sur le même plan des catégories macro-sociologiques et des comportements individuels tels que des pratiques linguistiques, qui peuvent constituer des variables explicatives directes. S'il est indéniable que le niveau socio-économique joue un rôle, encore faut-il montrer de quelle manière il exerce son influence.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

lièrement, les difficultés scolaires et d'acquisition de la langue écrite ont été expliquées par les cassures du système formé par les langues/cultures d'origine et la langue/culture de l'école du pays de résidence.

Parmi ces études, celles de Cummins (1979, Cummins & Swain, 1998) sont bien connues, ainsi que ses théories de l'interdépendance des langues et du seuil minimal. Sans revenir sur le détail de ces théories, relevons cependant que la notion de langue maternelle est capitale pour cet auteur, dans la mesure où c'est la rupture de développement langagier, se produisant lors du passage de la langue maternelle à la langue scolaire, qui serait à l'origine du retard dans l'acquisition de la littératie. La solution au problème serait donc de continuer le développement langagier dans la langue maternelle grâce à des enseignements bilingues, ce qui se fait dans de nombreux pays (Beatens Beardsmore, 2000), malgré que les évaluations de ce type d'enseignement aient donné lieu à controverses (Hakuta, 1991).

Citons aussi les études d'Hamers et Blanc (1983), pour qui c'est le statut de la langue maternelle qui jouerait un rôle capital dans le développement langagier de l'enfant. Leur conception peut se résumer de la sorte : la situation psychosociale dans laquelle on dévalorise implicitement la langue familiale, considérée comme moins prestigieuse, et où on valorise la langue scolaire, considérée comme prestigieuse, débouche sur un double échec, à savoir l'oubli de la langue maternelle et la non-acquisition de la langue du pays de résidence. La dévalorisation par l'entourage de la langue de l'enfant ne motiverait pas ce dernier à investir sa langue ; par ailleurs, la valorisation d'une langue autre que la langue maternelle provoquerait un « conflit de loyauté » chez l'enfant, qui pourrait alors choisir de rester fidèle à la langue familiale et serait freiné par un tel choix dans son apprentissage de la langue seconde. C'est également la thèse de Perregaux (1994). Dans cette perspective théorique, c'est aussi dans le maintien de la langue maternelle, accompagné d'une amélioration du statut des langues minoritaires, que réside la solution du problème.

Indépendamment des difficultés linguistiques des enfants issus des communautés immigrées, le maintien de la langue maternelle s'est affirmé ces derniers temps comme étant un droit de chacun (cf. Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988 ; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1995). Son importance s'étend au-delà des questions des minorités linguistiques et est soutenue par les projections que nous nous faisons du devenir de nos langues maternelles face à la nécessité d'apprendre plusieurs systèmes linguistiques et à l'hégémonie grandissante de l'anglo-américain (Hagège, 1996). Dans cette perspective, les enseignements bilingues ne sont plus réservés aux territoires bilingues, aux communautés minoritaires ou colonisées (cf., à ce sujet, le numéro du *Français dans le monde* coordonné par Duverger, 2000), mais gagnent de l'intérêt pour tous comme un moyen d'accéder à plusieurs langues dont celle qu'on considère comme la sienne. Le concept même de bilinguisme a changé depuis la moitié des années 1980 (Lüdi, 1987 ; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988 ; Coste *et al.,* 1998), dans la mesure où

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

l'accent est mis sur le côté original et créateur de la coexistence de deux ou plusieurs langues, avec une minimisation des manquements par rapport aux normes. Devenir bilingue concerne désormais tout le monde : on peut se rappeler du slogan d'il y a quelques années, qui identifiait l'illettrisme du futur dans le monolinguisme. Comme corollaire, la question du maintien de la langue maternelle se pose pour tous. C'est sans doute ce qui explique la diffusion qu'ont eue les théories qui lui attribuent un rôle central et, en même temps, qu'on ne se soit pas attardé sur une description des langues maternelles des enfants de migrants, comme le fait remarquer Romaine (1995), puisqu'on confère à ces langues les caractéristiques des langues maternelles des locuteurs lettrés que nous sommes.

Étant donné la valeur qu'on attribue aux langues parlées par les communautés immigrées, pour la compréhension et la remédiation des difficultés scolaires des enfants qui en sont issus, et les implications en termes de politique scolaire et de didactique, il nous paraît important que les langues de la migration fassent l'objet d'une investigation. Elles sont le résultat d'une histoire linguistique qui commence dans un lieu d'origine et qui se termine dans le pays de résidence. Comment les langues d'origine des communautés immigrées se caractérisent-elles ? Quels changements subissent-elles après la migration ? Ces interrogations sont importantes, nous semble-t-il, dans la mesure où les langues parlées par les parents sont les langues maternelles des enfants. Par l'influence qu'elles vont exercer sur le développement langagier de l'enfant, les langues parentales peuvent expliquer les difficultés constatées au niveau de l'acquisition de la littératie chez les générations nées dans les pays de résidence. Les deux points suivants traitent des langues de la première génération de migrants et de leur impact sur le développement langagier des enfants. Le concept de langue de référence est mis en exergue pour rendre compte tant des modifications linguistiques subies par les langues des premières générations, que de leur influence sur la scolarité des enfants nés dans le pays de résidence. Le dernier point concerne les implications didactiques de ce concept.

2. LANGUES D'ORIGINE, LANGUES D'USAGE ET LANGUES DE RÉFÉRENCE DE LA PREMIÈRE GÉNÉRATION D'IMMIGRÉS

Une première distinction s'impose entre les langues standard légitimées par les états, qui sont littéraciées, et les langues régionales plus ou moins étendues, qui ne sont pas écrites de façon courante (bien que certaines d'entre elles possèdent des normes codifiées et une tradition littéraire) ou qui n'ont pas subi une normalisation pour l'écrit.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

2.1. La déstabilisation de la langue maternelle

Si on se réfère aux communautés immigrées les plus représentées, du moins en Belgique et à Bruxelles, il faut par exemple distinguer l'italien (le florentin à l'origine) des langues endogènes locales, encore bien vivantes à l'échelle régionale (Berruto, 1993 ; signalons que, selon les dernières données disponibles et rapportées par De Mauro (1994), 13 % de la population figuraient, en 1992, parmi les monolingues dialectophones). De même, il faut aussi distinguer les langues régionales marocaines (du Maghreb en général), ou le berbère, de l'arabe moderne unifié qui sert de langue pour les médias et qui est enseigné à l'école (Anciaux *et al.,* 1992 ; Crutzen, 1998). En ce qui concerne le portugais, le standard unifié, qui correspond à la langue parlée à Lisbonne, coexiste avec les variétés septentrionales et méridionales qui diffèrent du point de vue de la phonologie et du lexique, et avec les « codialectes » comme le galego, le riodonores, le guadramilès, le mirandès et le barranquenho (Castro, 1991). Cette même coexistence entre une langue standard en principe unifiée et d'autres langues et dialectes se constate aussi dans le cas de la Turquie, où l'araméen, le kurde, et l'arménien, chacun subdivisé en une série de dialectes, sont présents à côté du turc (Crutzen, 1998). Sur le territoire espagnol, le castillan, côtoyé dans certaines régions par le galicien ou le catalan ou le basque, manifeste une certaine uniformité, avec, cependant, des variations mineures de type régional (Garcia De Diego, 1978).

La diversité linguistique dans un territoire donné n'est pas, bien entendu, un problème en soi. Cependant, dans les nations d'origine, la pénétration effective des langues qui, à un moment donné, ont été choisies pour devenir le médium linguistique unificateur d'une nation a parfois abouti à des continuum de langues intermédiaires, qui ne sont ni les langues standard, ni les langues régionales. Tel est le cas de l'Italie, par exemple, qui compte actuellement au moins quatre variantes, l'italien étant à un bout du continuum et les langues locales à l'autre, avec des mélanges importants dans les énoncés (Berruto, 1996). Cette situation de langues intermédiaires et mélangées a été qualifiée de « bilinguisme endogène avec dilalie » par Berruto et de « diaglossie » par Auer (2003). Signalons que des systèmes intermédiaires entre des langues endogènes et des langues secondes exogènes sont aussi attestés dans des contextes marqués par les anciennes colonisations, comme les pays du Maghreb (Marbrour, 2003) ou ceux d'Afrique subsaharienne (Hatungimana, 2003).

Ce même phénomène d'interpénétration des langues se vérifie également chez des locuteurs immigrés dont la langue d'origine, standard, régionale ou intermédiaire, entre en contact avec la langue du pays de résidence, donnant lieu à des mélanges à différents degrés (Lucchini, 2000, et à paraître). Outre les phénomènes bien connus d'alternance et de mélange de codes, des enquêtes portant sur des adultes italiens résidant en Belgique francophone

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

nous ont permis de décrire des particularités comme les formes hybrides, les néologismes, les hypercorrections. Nous avons également mis en évidence (Lucchini, 1997) une fluctuation importante de la prononciation et du lexique, qui peut concerner jusqu'à un tiers des unités lexicales d'un même sujet (autrement dit, un mot sur trois possède plus d'une forme). En d'autres mots, les langues parlées par des adultes immigrés ne sont pas stabilisées du point de vue formel. Nous faisons remarquer que cette fluctuation concerne toutes les langues parlées par ces locuteurs, y compris les langues d'origine, régionales dans ces cas, qui ont subi une première déstabilisation par le contact avec l'italien et une deuxième déstabilisation par le contact avec le français. Nous soulignons que le séjour prolongé dans le pays de résidence ne réduit pas la fluctuation dans la langue seconde apprise dans ce pays, alors qu'il déstabilise davantage les langues d'origine. Pour une description de ces particularités, nous renvoyons à ces études. Pour un exemple, nous renvoyons au paragraphe suivant.

2.2. Le développement incomplet d'une langue de référence

Comment expliquer une telle hybridation et fluctuation des langues en contact ?

Plusieurs études mettent explicitement en relation l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère avec le développement des capacités métalinguistiques. Selon les recherches portant sur les interlangues qui se forment lors de l'acquisition d'une deuxième langue en milieu naturel (Beacco, Perdue, & Vives, 1993 ; Giacalone Ramat, 1993) ou même en milieu scolaire, les activités métalinguistiques seraient des leviers pour l'apprentissage des langues. D'après Porquier (2000, 75) : « Les activités réflexives de l'apprenant sont alors à envisager, du double point de vue théorique et observationnel, comme constitutives et constructrices de l'acquisition et de l'interaction. » D'autre part, les apprentissages moins précoces d'une deuxième langue sont considérés par plusieurs auteurs (cf. Romaine, 1995, pour une revue de la question) comme plus susceptibles de conduire à de bons résultats, justement parce que les habiletés métalinguistiques ont pu atteindre un niveau élevé dans la langue maternelle. Cummins (2000, Cummins & Swain, 1998) désigne explicitement les activités métalinguistiques comme étant le moteur de l'acquisition des langues.

Ces activités métalinguistiques, au sens psycholinguistique du terme (Gombert, 1990)[1], sont des activités d'analyse et de contrôle de la langue que l'on parle, et elles permettent donc l'apprentissage et la stabilisation

1. Selon Gombert les capacités métalinguistiques regroupent : « 1 / les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; 2 / les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production) » (1990, 27).

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

du/des nouveau(x) système(s) linguistique(s) sans la déstabilisation du/des premier(s), par des comparaisons contrastives et des traductions.

Nous avons appelé (Lucchini, 2002) langue de référence, la langue dans laquelle les capacités métalinguistiques se sont développées et permettent d'élaborer des « étalons de mesure » par rapport auxquels les autres langues sont analysées, distinguées ou rapprochées.

On sait que les capacités métalinguistiques se développent pleinement avec la lecture (Gombert, 1990). Mais elles sont aussi présentes de façon partielle avant le début de la scolarité ou chez les adultes illettrés. Parmi ces capacités métalinguistiques, les habiletés métaphonologiques ont été de loin les plus étudiées jusqu'à présent (cf., parmi la très abondante littérature à ce sujet, Lecocq, 1991 ; Morais, 1994 ; Jamet, 1997, et ONL, 1998) et on sait que certaines d'entre elles, comme la reconnaissance des rimes ou la scission de parties du mot, sont déjà à la portée des enfants de 4 et 5 ans. Les habiletés métasyntaxiques aussi ont des précurseurs préscolaires (Demont & Gombert, 1996 ; Gombert, 1997 ; ONL, 1998), identifiés dans la capacité de résoudre des tâches de jugement de correction grammaticale et de correction de fautes.

Selon ces études, au développement de la langue s'associe donc le développement de capacités d'analyse et de contrôle, qui seront nettement renforcées avec l'acquisition et la pratique de la littératie. Lorsque la lecture est absente, les capacités métalinguistiques préalables risquent de ne pas être suffisantes pour analyser la deuxième langue, qui sera apprise à travers les cribles linguistiques de la première. Plus encore, la nouvelle langue déstabilisera la langue d'origine, si l'éloignement de la communauté linguistique d'origine ne permet pas un « ressourcement » au niveau de la langue orale. Cela est clairement montré (en ce qui concerne le français ; signalons que bon nombre de phénomènes énoncés précédemment pourraient être identifiés, mais ce n'est pas l'objectif ici) et exprimé (en ce qui concerne l'italien et le sicilien) par l'un des locuteurs de l'enquête mentionnée plus haut. Il s'agit d'un locuteur illettré qui, malgré une alphabétisation lointaine en italien, éprouve déjà des difficultés au niveau du décodage du mot écrit ; il réside en Belgique depuis presque trente ans au moment de l'enquête :

L0 – Quelle langue vous parlez à la maison quand vous êtes tous ensemble ?

L1– *No* / moi **Ze** parle l'italien quand on est tous **assa:mbl@** / une fois allez / quand / quand c'est **ave** ma mère ici **Ze** parle plutôt: **a~** peu plus long l / allez en **djaleEt /** mais autrement **Ze** parle: aussi un peu français / un peu italien / **z**'est: / ça change / **pask** mê / même maintenant avec trente ans **de: de** Belgique / **Ze tr9v** plus les mots italiens / i-y-a **certe~** choses **ke Ze** l'oublie hein / oubli / j'ai oublié hein / malgré **t9** / allez / pourtant je suis en/ d'un **mij2 ke Ze** fréquente tous **des** Italiens aussi hein / là à laquelle: / allez / **ke Ze** parle / **Ze** continue mais:[1]

1. Non / moi je parle l'italien quand on est tous ensemble / une fois allez / quand / quand c'est avec ma mère ici je parle plutôt / un peu plus long / allez en dialecte / mais autrement je parle aussi un peu français / un peu italien / c'est / ça change / parce que même maintenant

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

L0 Et lorsque vous êtes avec votre femme / tout seuls / vous parlez quelle langue ?

L – Je parle le / l'italien / juste **reguljero** / un peu un peu sicilien / mais c'est pas vraiment un sicilien

L0 – Pur

L1 – voilà / ça on sait pas / **psk** c'est **vrEm@ma~:** / une langue **late~** / comme on dit **za: / difficile vrEm@ma:** / ni **le** lire ni le par / parler je sais / *cioè:* / et écrire non plus / **pask** c'est très difficile vrai :ment / **pask** après comme on dit malgré **t9** qu'elle est / après la: l'année quarante / on nous sommes commencés **de** l'école à parler l'italien aussi hein / alors moi je suis / comme je racontais l'autre fois d'un **mij2** artisanal et que l'artisan **El** approche un **prOfeSjonEl** / et la / la: / laquelle on / on *parla* **vrEm@ma~:** l'italien : / bah *diciamo così* **corEtema~** mais avec quatre-vingts pour cent des: / d'italien co: / comme on dit ça[1].

NB. – L'alphabet phonétique utilisé est le SAMPA. Les mots en gras sont ceux qui sont transcrits en SAMPA. L'italique est utilisé pour indiquer les alternances de code (l'italien dans ce cas). Les deux points indiquent un allongement de la voyelle.

Dans des situations d'illettrisme, les locuteurs ne possèdent pas de langue de référence dans laquelle les activités métalinguistiques ont été développées par la lecture et l'écriture.

Dès lors, l'absence d'une langue de référence conduit à une déstabilisation de tous les systèmes linguistiques en présence lorsque se produit un contact de langues à la suite d'une migration, mais aussi, parfois, d'abord dans le pays d'origine à la suite de la standardisation par une langue unificatrice, ou à l'importation d'une langue colonisatrice.

La conséquence en est une non-acquisition ou une perte des normes linguistiques propres à chaque système, qu'il s'agisse des normes prescriptives, telles qu'elles sont décrites dans des grammaires, ou des normes d'usage dans leurs variétés diatopiques, diaphasiques ou diastratiques observables. L'affaiblissement de ces normes se manifeste tant par des écarts à un standard ou à l'une de ses variétés, que par des fluctuations observables au niveau phonologique, lexical ou syntaxique. On se rapproche ici des

avec trente ans de Belgique / je trouve plus les mots italiens / il y a certaines choses que j'oublie / oubli / j'ai oublié / malgré tout / allez / pourtant je suis d'un milieu que je fréquente tous des Italiens aussi / là à laquelle / allez / que je parle / je continue mais.

1. Je parle le / l'italien / juste régulier / un peu un peu sicilien / mais c'est pas vraiment un sicilien – pur – voilà / ça on ne sait pas / parce que c'est vraiment / une langue latine / comme on dit ça / difficile vraiment / ni le lire ni le par / parler je sais / en fait / et écrire non plus / parce que c'est très difficile vraiment / parce que après comme on dit malgré tout qu'elle est / après l'année quarante / on nous sommes commencés de l'école à parler l'italien aussi / alors moi je suis / comme je racontais l'autre fois d'un milieu artisanal et que l'artisan elle approche un professionnel / lequel on parle vraiment l'italien / disons comme ça correctement mais avec quatre-vingts pour cent d'italien / comme on dit ça.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

conceptions sociolinguistiques des langues de référence, entendues, entre autres, comme des variétés de langues couvrant « l'ensemble des échanges linguistiques et des normes qui s'y rattachent, et ce compris les normes prescriptives » (Francard, 2001, 238).

3. LANGUES MATERNELLES ET LANGUES DE RÉFÉRENCE CHEZ LES ENFANTS D'ORIGINE IMMIGRÉE

La description de la langue parlée par les parents permet de comprendre avec quelle(s) langue(s) les enfants sont en contact avant et pendant la scolarisation. Elle permet aussi de savoir si, dans le milieu de l'enfant, il existe ou non une langue de référence qu'il pourra acquérir. Cette langue de référence est la langue dans laquelle les parents ont acquis des compétences métalinguistiques suffisantes de sorte qu'elle reste, ou est, stabilisée et normée.

3.1. L'absence d'une langue de référence

Nous avons constaté qu'un certain nombre d'enfants d'origine immigrée, en âge préscolaire, n'est pas en mesure d'accomplir des tâches qui requièrent l'acquisition des compétences métaphonologiques précoces, préexistantes à l'acquisition de la lecture, et cela que leur langue maternelle soit la langue régionale d'origine de leurs parents, la langue standard du pays d'origine ou le français (Lucchini, 1997). Ce constat a été établi par d'autres études portant sur d'autres populations (Hakuta, 1987 ; Verhoeven, 2000). On peut donc dire que ces enfants ne possèdent pas de langue de référence, bien qu'ils aient, évidemment, une (ou plusieurs) langues(s) maternelles(s), celle(s)-ci étant définie(s) comme la (ou les) langues(s) dans la(les)quelle(s) se sont produites les premières interactions verbales entre la mère et l'enfant. Si au moins une langue maternelle, même si elle est hybride et non stabilisée, est toujours présente dans le milieu de l'enfant, elle peut ne pas être une langue de référence, justement parce qu'elle est hybride et non stabilisée.

C'est bien en l'absence d'une langue de référence dans le milieu familial, qui ne permet pas l'émergence d'une langue de référence chez les enfants, que se trouve, nous semble-t-il, l'une des clés explicatives des difficultés scolaires précoces des enfants d'origine immigrée. Comment comprendre cette relation ?

Selon Gombert (1990), les activités métalinguistiques se développent en trois phases : dans un premier moment, grâce aux interactions avec l'entourage, la langue est acquise dans ses aspects communicatifs ; ses normes sont ensuite maîtrisées de façon implicite, grâce à des feed-back correc-

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

tifs implicites ou à des corrections explicites ; on arrive enfin à l'étape de la conscience métalinguistique de la langue.

Cette conception peut être rapprochée des analyses linguistiques en termes de fonctions langagières. Si l'école de Prague en distinguait six, les psycholinguistes (cf. Le Ny, 1987 ; Reuchlin, 1987 ; Reuchlin *et al.,* 1990 ; Espéret, 1987, 1990) les ont regroupées dans une fonction plus globale de type communicatif et une fonction référentielle de support de la pensée, où la langue est un instrument d'explication du monde : « Penser c'est, dirions-nous aujourd'hui, former des représentations qui ont le langage comme trame » (Le Ny, 1987, 15). Ce partage en deux des fonctions langagières apparaît aussi dans les théories de Cummins à propos du bilinguisme. En effet, Cummins et Swain (1983, 36 ; 1998, 151-156) distinguent des tâches exigeant un faible coût cognitif, dépendantes du contexte et essentiellement communicatives (BICS), des tâches linguistiques qui requièrent un coût cognitif élevé et indépendantes du contexte (CALP). Soulignons que cette dichotomie des fonctions langagières est relevée par Cummins dans plusieurs théories du langage (2000, 60-65). D'un point de vue sociologique, Lahire (1993) parle de fonctions orales d'un côté et de fonctions scripturales de l'autre, qui exigent un rapport réflexif au langage. Il semble donc que nous ayons d'un côté les aspects relationnels et communicatifs des langues, 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.

L'apport de la théorie de Gombert nous paraît se situer dans l'articulation entre les deux fonctions, dans le sens où les capacités métalinguistiques trouvent leurs racines dans la maîtrise fonctionnelle des normes (prescriptives ou d'usage) de la langue et émergent à partir d'elle.

Or, si les parents ne possèdent pas eux-mêmes la maîtrise fonctionnelle des normes, ce qui se manifeste par la fluctuation des langues parlées, ils ne seront pas en mesure de représenter un modèle linguistique qui pourra être transmis implicitement, ni de fournir à l'enfant des feed-back implicites et explicites. Et, en effet, dans la suite de l'enquête mentionnée plus haut, nous avons montré que la fluctuation de la prononciation et du lexique chez les parents influence la formation de la phonologie chez les enfants (Lucchini, 1997). Autrement dit, lorsque les parents eux-mêmes ne possèdent pas au moins un système linguistique normé qui se manifeste dans des communications orales stabilisées, il sera difficile pour l'enfant de l'acquérir, puisqu'il ne sera pas guidé dans cet apprentissage. Pour des précisions quant à cette relation, nous renvoyons à l'étude en question. En outre, dans cette même recherche, nous avons aussi montré que les enfants manifestant des difficultés phonologiques (en discrimination et répétition de pseudo-mots) parviennent difficilement à développer des compétences métaphonologiques lorsque celles-ci sont entraînées.

En somme, si elle est hybride et fluctuante, la langue non normée parlée par les parents freinera le développement d'une langue normée chez les

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

enfants et, au-delà, l'émergence des compétences métalinguistiques. La langue maternelle ne deviendra donc pas une langue de référence.

Dès lors, ces compétences ne pourront se former que dans la langue de l'école, si toutefois sa fréquentation est précoce pour que puisse se former une maîtrise communicative (acquisition implicite des normes prescriptives et d'usage) dans la langue de la scolarité, qui finira par devenir préférentielle. C'est ce que montre et dit, en quelque sorte, le locuteur suivant, résidant en Belgique depuis plus de vingt ans et interrogé sur l'usage des langues en famille lors de l'enquête mentionnée précédemment :

L0 – À la maison vous parlez quelle langue / avec vos enfants ?

L1 – ***kOmo*** ça / ça me vient / ça c'est: ch / on parle pas ni **frantsE:** / ni italien / ***kOmo*** **za**:

L0 – Comme ça sort / et eux / ils parlent quelle langue à la maison

L1 – **ts**'est **melanZe** aussi **ts**'est: / enfin en / entre eux **i: / i: / i** se parlent en **franzE**[1].

3.2. Les implications théoriques du concept

Le concept de langue de référence nous semble contribuer à des clarifications du point de vue théorique.

D'une part, l'introduction de ce concept permet de comprendre des résultats de recherches qui peuvent paraître contradictoires avec ceux que nous avons évoqués précédemment, et qui concernaient les difficultés qu'ont des enfants immigrés à accéder aux compétences métaphonologiques. En effet, les travaux de Bialystock (1988, 1990) et aussi, dans le domaine migratoire, de Perregaux (1994) et d'Armand (2000) (voir aussi Coste *et al.,* 1998) montrent que l'ajout précoce d'une deuxième langue va non pas freiner l'acquisition des compétences métalinguistiques mais les renforcer. Rappelons que sur ces constats sont également basés les programmes d'éveil aux langues, dont le but est explicitement l'augmentation des capacités métalinguistiques (Candelier & Macaire, 2001 ; Candelier, 2003) par la confrontation précoce avec plusieurs langues.

D'autre part, les théories de l'interdépendance des langues et du seuil minimal de Cummins (2000) présupposent implicitement qu'il existe dans tous les cas une langue maternelle de référence dans laquelle se développent les capacités métalinguistiques, et qu'il s'agirait de prolonger ce développement par un apprentissage scolaire qui ferait de la langue maternelle un médium d'enseignement, pour éviter toute rupture dans le développement linguistique. Or cette conception ne tient pas compte d'une objection majeure, formulée à maintes reprises (cf. Hamers & Blanc, 1983 ; Romaine,

1. Comme ça / ça me vient / ça c'est ch / on parle ni français / ni italien / comme ça / c'est mélangé aussi c'est / enfin entre eux ils / ils / ils se parlent en français.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

1995) : certains enfants ne développent pas de compétences métalinguistiques en langue maternelle (cf. Morais, 1994, pour ce qui est des compétences métalinguistiques nécessaires à l'apprentissage de la lecture).

L'éclairage apporté par la distinction entre la langue maternelle et la langue de référence nous permet de comprendre que :

a) Si l'enfant (qu'il soit monolingue ou appartenant à un milieu déjà bilingue) a pu former des capacités métalinguistiques à un certain niveau, notamment en âge préscolaire, dans quelque langue que ce soit (s'il possède donc une langue de référence), les autres langues seront comparées à sa langue de référence et pourront être apprises et distinguées de la langue première grâce aux habiletés métalinguistiques d'analyse qu'il a acquises. L'apprentissage des langues et la bilingualité qui s'ensuivront auront comme conséquence de renforcer ces capacités métalinguistiques, et les effets, sur l'apprentissage de la lecture notamment, seront bénéfiques. Dans ce cas, l'ajout précoce d'une deuxième langue va non pas gêner l'apprentissage linguistique mais le renforcer, ce qui expliquerait les bénéfices métalinguistiques dans des situations de bilinguisme en immigration.

b) Par contre, si l'enfant (qu'il soit monolingue ou appartenant à un milieu déjà bilingue) n'a pas pu former de capacités métalinguistiques précoces à un certain niveau dans quelque langue que ce soit (s'il ne possède donc pas de langue de référence), la deuxième langue déstabilisera la première en produisant des mélanges à degrés variables, comme cela a été attesté chez les adultes immigrés peu scolarisés (et qu'on peut remarquer dans les exemples que nous avons produits) ou dans les contextes d'anciennes colonisations, en rendant plus difficile encore l'analyse métalinguistique de l'enfant par rapport à sa propre langue. Dans ce cas, le bilinguisme ne permettra pas une augmentation des capacités métalinguistiques. Par ailleurs, ce développement incomplet des capacités métalinguistiques peut expliquer les difficultés en littératie (cf. PISA, 2000), puisque les liens entre développement métaphonologique/métasyntaxique et l'apprentissage de la lecture sont aujourd'hui bien connus.

4. CONCLUSIONS : DES IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Les théories du seuil cognitivo-linguistique en langue maternelle, avancées par Cummins, soutiennent la nécessité de continuer le développement linguistique en langue maternelle. Comme il le précise dans son dernier ouvrage (2000, 198), cela ne signifie pas qu'il faille retarder l'introduction de l'enseignement explicite *dans* et *de* la langue seconde. Au contraire, il serait opportun de proposer une instruction bilingue précoce, pour que les enfants poursuivent l'apprentissage dans la langue maternelle, qu'ils augmentent leur conscience linguistique grâce à la présence de deux langues et

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

qu'ils parviennent par conséquent à la maîtrise de la langue de la communauté linguistique majoritaire.

L'analyse des langues de la migration (ou de la colonisation) en termes de langue de référence a des implications de politique linguistique un peu différentes.

Nous l'avons dit, si l'enfant a pu développer des compétences métalinguistiques précoces dans une langue au moins, s'il possède une langue de référence, l'ajout d'une deuxième langue, qu'elle soit la langue première ou la langue seconde, sera des plus bénéfiques et l'enseignement bilingue (ou plurilingue) représentera une opportunité précieuse pour son développement linguistique.

Mais si l'enfant n'a pas pu développer de capacités métalinguistiques précoces dans une langue au moins, s'il n'a pas de langue de référence, ce n'est pas en ajoutant une deuxième langue ou en utilisant aussi une langue supposée première (nécessairement normalisée) comme médium d'enseignement qu'il va acquérir ces compétences métalinguistiques, étant donné que cette langue première ne correspondra de toute façon pas, dans bien des cas, à la langue maternelle réelle, hybridée et fluctuante, de l'enfant. De fait, aucune langue première normalisée ne correspondra à la langue maternelle, qui sera de toute manière en rupture par rapport à la langue scolaire.

Dès lors, la question de savoir s'il faut un enseignement bilingue ou monolingue est relativement secondaire. L'important est que l'enfant parvienne à se constituer une langue de référence. Et cette langue de référence se construit dans les pratiques langagières de la classe, que ce soit une classe de langue seconde ou une classe de langue « première », ou encore une classe bilingue.

L'objectif sera donc non pas de proposer d'emblée à ces enfants une instruction bilingue ou plurilingue, mais de les guider dans l'acquisition d'une langue de référence, quelle qu'elle soit. Autrement dit, il s'agira de les aider à se former des habiletés métalinguistiques par des interactions langagières appropriées.

Les implications de ce concept sont donc aussi, sinon essentiellement, de type didactique. Comment, déjà avant le début de la scolarité primaire, l'enseignant peut-il agir de façon à permettre l'acquisition des habiletés métalinguistiques précoces, à partir de la langue standard du pays d'origine ou de la langue seconde, ou encore à partir des deux langues ? La métaphonologie fait l'objet, depuis quelques années, de programmes de développement (par exemple, cf. Adams-Jager & Stanké, 2000 ; Huguenin & Dubois, 1999) qui peuvent fournir un support efficace à des activités conçues à cette fin. Les autres compétences, celles qui concernent notamment la métasyntaxe, mériteraient sans aucun doute une attention accrue.

À partir de l'argumentation que nous avons développée, la question de quelle langue choisir pour ce genre d'activités nous paraît secondaire. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille décourager l'apprentissage (ou

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

le maintien) de la langue standard du pays d'origine, notamment si elle véhicule des contenus culturels qui confortent des stratégies identitaires d'intégration. Il s'agit d'une question de priorité. La constitution d'une langue de référence est première dans la mesure où elle conditionne toute acquisition linguistique ultérieure, en ce qui concerne tant les langues étrangères que les langues standard ou régionales des pays d'origine. Par conséquent, elle est la condition même pour leur maintien ou leur apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adams-Jager, M., & Stanké, B. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal : Chenelière MacGraw Hill.

Anciaux, R., Baucy, D., Blomart, J., & Delvigne, Y. (1992). *Rapport d'évaluation de l'expérience pilote d'éducation interculturelle dans trois établissements secondaires de l'agglomération bruxelloise (1988-1992)*. Bruxelles : Commission des Communautés européennes, ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française de Belgique.

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, 469-495.

Auer, P. (2003). Europe's sociolinguistic unity, or : A typology of European dialect/standard constellations. *fips.igl.uni-freiburg.de/auer/ICLAVE-Leuven-SCHLUSS.pdf.*

Beatens Beardsmore, H. (2000). Typologie des modèles de l'éducation bilingue. In J. Duverger (Ed.), *Le français dans le monde : actualité de l'enseignement bilingue,* numéro spécial, 77-84.

Beacco, J. C., Perdue, C., & Vivès, R. (1993). Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? *Études de linguistique appliquée, 92,* 8-22.

Berruto, G. (1993). La varietà del repertorio. In A. Sobrero (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp. 3-36). Bari : Laterza.

Berruto, G. (1996). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma : La Nuova Italia Scientifica.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology, 24,* 4, 560-567.

Bialystok, E. (1990). Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage, *Le français dans le monde : acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive,* numéro spécial, 50-58.

Braun, A., Forges, G., & Wlomainck, P. (1997). *Écrire en français au primaire. Quelles performances pour les enfants issus de l'immigration ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M., & Macaire, D. (2001). L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction des compétences pour mieux apprendre les langues et vivre dans une école multilingue. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (Eds), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant* (pp. 495-506). Bruxelles : De Boeck - Duculot.

Castles, S., & Miller, M. (1998). *The age of migration*. Hampshire et London : Macmillan Press LTD, 2e éd. revue et augmentée.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

Castro, I. (Ed.) (1991). *Curso de história da lingua portuguesa*. Lisboa : Universidade Aberta.
Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le français dans le monde : apprentissage et usage des langues dans le cadre européen,* numéro spécial, 8-67.
Crutzen, D. (1998). *Objectif lecture !* Bruxelles : De Boeck.
Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49,* 2, 222-251.
Cummins, J., & Swain, M. (1983). Analysis-by-rhetoric. reading the text or the reader's own projections ? A reply to Edelsky *et al. Applied Linguistics, 4,* 1, 23-41.
Cummins, J., & Swain, M. (1998). *Bilingualism in Education*. London : Longman.
Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney : Multilingual Matters Ltd.
De Mauro, T. (1994). *Capire le parole*. Bari : Laterza.
Demont, E., & Gombert, J.-E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Psychology, 66,* 315-332.
Duverger, J. (Ed.) (2000). *Le français dans le monde : actualité de l'enseignement bilingue,* numéro spécial.
Espéret, E. (1987). Aspects sociaux de la psychologie du langage. In J. A. Rondal & J. P. Thibaut (Eds), *Problèmes de psycholinguistique.* Bruxelles : Mardaga.
Espéret, E. (1990). L'acquisition différentielle du langage. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz & T. Ohlmann (Eds), *Cognition : l'individuel et l'universel* (pp. 217-252). Paris : PUF.
Francard, M. (2001). Le français de référence : formes, normes et identités. In M. Francard, G. Géron & R. Wilmet (Eds), *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept* (pp. 223-240). Louvain-la-Neuve : CILL, 27, 1-2.
García De Diego, V. (1978). *Manual de dialectologia española*. Madrid : Centro iberoamericano de cooperación.
Giacalone Ramat, A. (1993). *Italiano di stranieri.* In A. Sobrero (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp. 341-340). Bari : Laterza.
Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
Gombert, J.-E. (1997). Conscience morpho-syntaxique et apprentissage de la lecture. *Revue de psychologie de l'éducation, 3,* 71-101.
Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Éditions Odile Jacob.
Hakuta, K. (1987). Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children. *Child Development, 58,* 1372-1388.
Hakuta, K. (1991). What bilingual education has taught the experimental psychologist : A capsule account in honor of Joshua A. Fishman. In O. García (Ed.), *Bilingual Education. Focusschrift in honor of Hoshua A. Fishman* (pp. 203-212). Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
Hatungimana, J. (2003). *Langue française et parler bilingue au Burundi*. Cortil-Wodon : Éditions modulaires européennes.
Huguenin, C., & Dubois, D. (1999). *La planète des Alphas*. Paris : Cosmos Éditions.
Jamet, E. (1997). *Lecture et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
Lafontaine, D. (2002). Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile... *Le Point sur la recherche en éducation*, nº 24, www.agers.cfwb.be/pedag/rechedu c/point.asp.
Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
Lecocq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Bruxelles : Mardaga.
Le Ny, J.-F. (1987). Sémantique psychologique. In J. A. Rondal & J.-P. Thibaut (Ed), *Problèmes de psycholinguistique* (pp. 13-42). Bruxelles : Mardaga.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France

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,* 9-32.

Lucchini, S. (2000). Le semi-linguisme : discussion d'un concept et perspectives. In A. Sterck-Spinette, M.-F. Renard, B. Barbalato, S. Vanvolsem & S. Lucchini, *Passions italiennes. Pour André Sempoux* (pp. 79-104). Bruxelles : Émile Van Balberghe.

Lucchini, S., Flamini, F., & Campolini, L. (2001). Le défi de la diversité linguistique des apprenants pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. *Les langues modernes. Dossier : la pluralité linguistique,* I, 34-41.

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 : Éditions Modulaires européennes.

Lucchini, S. (à paraître). Semilingualism : A concept to be revived for a new linguistic policy ? In B. Cornillie, J. Lambert & P. Swiggers (Eds), *Linguistic Identities, Langguage Shift and Language Policy in Europe*. Leuven-Paris : Peter, Orbis/Supplementa.

Lüdi, G. (Ed.) (1987). *Devenir bilingue, parler bilingue*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.

Mabrour A. (2003). Code switching : manifestations du bi- ou semi-linguisme ? In J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier & V. Louis (Eds), *L'enseignement du français aux non francophones* (pp. 180-195). Fernelmont : Éditions Modulaires européennes.

Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Nonnon, E. (1991). Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. *Enfance, 45,* 4, 335-354.

OCDE (2001). *Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*. www1.oecd.org/publications/e-book/9601142e.pdf.

ONL – Observatoire national de la lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern : Peter Lang.

Porquier R. (2000). Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle. *Le français dans le monde : une didactique des langues pour demain,* 71-78.

Reuchlin, M. (1987). Psychologie différentielle du langage. In J. A. Rondal & J. P. Thibaut (Ed.), *Problèmes de psycholinguistique* (pp. 251-326). Bruxelles : Mardaga.

Reuchlin, M., Lautrey, J., Marendaz, C., & Ohlmann, T. (Eds) (1990). *Cognition : l'individuel et l'universel.* Paris : PUF.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford, Cambridge, MA : Blackwell.

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not : The Education of Minorities*. Clevedon, Avon : Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (Eds) (1988). *Minority Education. From shame to struggle*. Clevedon : England Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1995). Linguistic human rights, past and present. In T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (Eds), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination* (pp. 71-110). Berlin - New York : Mouton - de Gruyter.

Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading, 4,* 313-330.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 89.89.186.199 - 09/12/2015 16h59. © Presses Universitaires de France