



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Conseil scientifique
de l'éducation nationale

AVOIR DEUX LANGUES ET PLUS À L'ÉCOLE MATERNELLE ET ÉLÉMENTAIRE

Synthèse de la recherche et recommandations

Texte rédigé par
Ranka Bijeljac-Babic
et Nathalie Auger



Ranka Bijeljac-Babic est psycholinguiste, membre de l'INCC (Centre de Neurosciences Intégratives et Cognition) du CNRS et de l'université Paris Cité, et présidente de l'association *bilingues et plus*. **Nathalie Auger** est professeure en sciences du langage, et directrice de l'unité de recherche LHUMAIN (Langages, HUmanités, Médiations, Apprentissages, Interactions, Numérique), de l'université de Montpellier Paul-Valéry.

Résumé

La grande majorité des enfants à travers le monde grandit dans un environnement multilingue. En France, la population qui pratique une autre langue que le français en famille, est estimée entre 20% et 40% (selon les territoires), et certaines classes de maternelle et d'élémentaire sont composées à 100% d'enfants dont la langue de la maison n'est pas le français. Des centaines de langues de tous les continents sont parlées en France, auxquelles s'ajoutent les 70 langues régionales de France, pratiquées à des degrés divers. Des classes multilingues existent de fait partout sur notre territoire et un grand nombre d'enfants, s'ils ne maîtrisent pas encore le français à l'entrée en maternelle, possèdent déjà des compétences langagières dans une ou plusieurs langues parlées en famille.

Comment intégrer dans la démarche pédagogique de l'apprentissage du français, les aptitudes et connaissances langagières et culturelles des langues maternelles (ou familiales) des enfants des milieux bilingues? Les données scientifiques, des pratiques éducatives et des pistes de réflexions sont proposées dans ce document afin d'accompagner les enseignants dans le maintien de la diversité des langues et de cultures dans leurs classes dont le bénéfice éducatif sera considérable autant pour ces enfants bilingues que pour leurs camarades. Cette démarche devrait être la priorité de toute politique éducative et culturelle d'une société démocratique dans laquelle l'école joue un rôle primordial pour une intégration heureuse.

Sommaire

Résumé	3
Introduction	6
1. Naître dans un milieu bilingue	6
2. Le bilinguisme chez l'enfant : handicap ou avantage?	8
3. Évaluation des compétences langagières des enfants du milieu bilingue	8
3.1 Aspects phonologiques	8
3.2 Acquisition du vocabulaire	9
Enfants du milieu bilingue.....	9
3.3 D'un enfant bilingue à l'autre	12
Le statut socio-économique de la famille et l'acquisition du langage	12
4. Avantages du bilinguisme	14
5. Difficultés et troubles du langage chez les enfants bilingues....	16
6. Bilingues à l'école	16
6.1. Les enseignants face au plurilinguisme	17
6.2. Mobiliser les langues familiales dans les enseignements	19
7. Mise en œuvre concrètes en milieu scolaire : des opportunités	20
7.1. Dans les textes officiels	20
7.2. Le diamant langagier : pour la réussite scolaire de toutes et tous	22
Facette 1 : Explorer les langues et cultures présentes en classe	22
Facette 2 : Nouer les langues lors d'activités de classe	23
Facette 3 : Susciter la création ou l'achat de matériel plurilingue.....	24
Facette 4 : Entraîner les élèves à devenir tuteur et tutrice les unes des autres	25
Facette 5 : Mobiliser les environnements extérieurs à la classe.....	25
Facette 6 : Bâtir des enseignements-apprentissage avec les parents.....	26
Facette 7 : Lier les enseignants (quelles que soient les matières) entre eux dans une communauté de pratiques	26

7.3. La semaine des langues - valoriser les langues familiales	28
7.4. Les recommandations des instances européennes	30
Ce qu'il faut retenir	32
Recommandations	33
Bibliographie.....	34

Édouard Glissant : « Quand je parle de mon multilinguisme, quelqu'un me dit : Ah! oui, combien de langues tu parles? On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache » Gauvin, L. (1992).

Introduction

Acquérir le langage, rien de plus naturel et de plus fondamental pour l'être humain. L'enfant l'acquiert en moins de 3 ans, sans apprentissage particulier et en général, sans difficulté (Bijeljac-Babic & Breton, 1997; Jusczyk, 1997; de Boysson-Bardiès, 1996; Kail, 2020).

La grande majorité des enfants, à travers le monde, grandit dans un environnement multilingue. Dans notre société, de nombreuses personnes (20-40% de la population) utilisent une autre langue que le français dans la sphère familiale. Dans certaines classes des écoles maternelles ou élémentaires, 100% des enfants sont dans ce cas. On pense aussi aux créoles parlés dans les territoires ultra-marins, langues familiales ou au français à Mayotte, différent du français de l'enseignement. En dehors de plus de 70 langues de France, pratiquées à des degrés divers, des centaines de langues sur les 6000 parlées dans le monde sur tous les continents sont parlées en France. Les deux tiers des langues du monde (66,5%) proviennent d'Afrique subsaharienne et d'Asie, des continents dont la grande majorité des migrants est originaire. Par conséquent, on trouve des classes de populations multilingues partout sur notre territoire et un grand nombre d'enfants qui, à l'entrée à la maternelle, a une compétence plus avancée dans une (ou plusieurs) autre(s) langue(s) que le français.

De nombreuses recherches confortent les observations de la plupart des parents, à savoir que l'acquisition simultanée de deux langues, dès la naissance, se fait aussi spontanément que l'acquisition d'une seule langue si la qualité de l'exposition est variée et la quantité d'exposition aux langues sont suffisamment importantes. Aussi, le soutien du milieu familial et éducatif est primordial pour que, en moyenne vers 3 ans, l'enfant bi-plurilingue soit en mesure de communiquer, souvent avec aisance dans sa(ses) langue(s) familiale(s) et aussi dans la langue majoritaire, de la scolarisation (Werker et al., 2009; Sebastián-Gallés, 2010; Bijeljac-Babic et Dodane, 2017; Bijeljac-Babic, 2017; Persici et al., 2019; Hole, et al., 2020; Bialystok, 2021; Bialystok et al., 2022). En général, pour la majorité des enfants dont le français n'est pas la première langue acquise, le progrès en français se fait rapidement. Il demeure vrai que la non-reconnaissance de leur multilinguisme, de leur double culture et des difficultés scolaires de certains, peuvent rendre difficile et douloureux le développement langagier, et le progrès scolaire de ces élèves.

1. Naitre dans un milieu bilingue

L'enfant qui naît dans un milieu bilingue arrive dans un univers sonore plus complexe et variable que celui de l'enfant monolingue. Dans son entourage, les personnes parlent avec plusieurs accents, passent d'une langue à l'autre, quelques fois dans la même phrase, les parents entre eux parlent parfois dans une autre langue que celle adressée à l'enfant. De plus, le temps d'exposition à chaque langue, dans le meilleur des cas, est divisé par deux contrairement à un enfant qui n'entend qu'une seule langue. L'enfant bilingue a également moins d'occasions de parler dans chaque langue. Enfin la pression de l'institution, de la société, l'hésitation des parents à transmettre leur langue peuvent rendre le développement du langage et l'acquisition des langues plus complexes.

Comme chez les monolingues, les processus perceptifs et d'apprentissage qui caractérisent le début de l'acquisition du langage sont présents chez les enfants de milieu bilingue. Dès la naissance, les nouveau-nés montrent une préférence pour la langue de leur mère par rapport à une langue étrangère, alors que les nouveau-nés de mères bilingues différencient les langues parlées par leurs mères et aiment écouter autant l'une que l'autre (Byers-Heinlein et al., 2010).

Les langues parlées dans le monde se distinguent les unes des autres selon un grand nombre de caractéristiques : phonétiques, lexicales, syntaxiques, sémantiques, mimo-gestuelles. L'enfant bilingue construit les catégories de sons pour chaque langue avant la fin de la première année (Sebastián-Gallés et Bosch, 2002), apprend qu'un objet peut se dire différemment selon la langue (Vihman et al., 2007), donc il construit ainsi petit à petit les deux vocabulaires. Très vite il comprend que l'ordre de mots peut changer d'une langue à l'autre (l'ordre sujet-verbe-objet, comme en français ou sujet-objet-verbe en japonais) (Gervain et Werker, 2013). Aussi, il est capable de transférer (Cummins, 1979) ses compétences d'une langue à d'autres (sons, syntaxe, etc.) au sein de son répertoire langagier (Gumperz, 1964) ce qui lui permet d'agir par essais-erreurs-réussites et de développer des compétences métalinguistiques¹ sur le fonctionnement du langage et des langues en particulier. *In fine*, le jeune arrive à inhiber une langue lorsqu'il entend ou s'exprime dans l'autre langue afin d'éviter des interférences malgré la pratique de l'alternance de codes (*code switching*)² (Yow, Tan et Flynn, 2018). De toute évidence, le début de l'acquisition du langage dans le milieu bilingue suit le même parcours que celle d'une seule langue. Cependant, les préjugés vis-à-vis du bilinguisme précoce sont encore présents autant dans le milieu universitaire qu'auprès du grand public.

Dans l'éditorial du numéro spécial de *Frontiers in Psychology*, **Perspectives on the "Bilingual Advantage": Challenges and Opportunities**, Bright et Filippi (2019) pointent les contradictions dans l'opinion, autant des chercheurs que du grand public, concernant les avantages du bilinguisme. Quand ces chercheurs posent à leurs étudiants et collègues la question : « Être bilingue/plurilingue est-il un avantage ? », tout le monde répond oui sans hésitation. Ils sont tous d'accord pour dire que les locuteurs plurilingues³ peuvent communiquer avec des personnes de différentes origines, qu'ils sont plus sensibles à des cultures différentes, qu'ils ont plus de possibilités d'emploi, qu'ils peuvent voyager dans le monde avec plus de confiance, etc. Cependant, lorsque cette question est formulée d'une manière différente, « Être bilingue/plurilingue est-il un avantage pour le développement cognitif ? » les réponses ne sont pas aussi tranchées. Certains craignent que l'apprentissage d'une seconde langue ne retarde l'acquisition du langage dans les premiers stades de la vie, d'autres pensent que les enfants devraient se concentrer (focaliser) davantage sur une seule langue, surtout sur la langue de scolarisation du pays de résidence, pour éviter la confusion mentale. Souvent, et c'est probablement la situation la plus troublante, les professionnels de l'éducation conseillent aux parents de langues et cultures différentes de parler en français à leurs enfants en faisant valoir que c'est la seule façon de réussir à l'école (Festman et al., 2017).

1 désigne la capacité à comprendre et à analyser une structure du langage comme l'ordre des mots (syntaxe), du lexique, des gestes, etc. selon une/des langues. Selon Bialystock 1988, les types de capacités métalinguistiques concernent : la conscience phonologique, la conscience des mots, la conscience syntaxique et la conscience pragmatique.

2 Le fait de changer de langues d'une phrase à l'autre, par exemple « Tu viens ? I am waiting for you » ou à l'intérieur d'une phrase : « Das ist ein cheval »

3 Depuis les travaux de Coste, Moore et Zarate (2009) pour le Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Tout individu ayant développé des capacités à communiquer dans deux langues ou plus peut être qualifié de **plurilingue**, quels que soient son degré d'expertise langagière ou les circonstances linguistiques. Une société, soit un ensemble de locuteurs plurilingue, est dite **multilingue**.

2. Le bilinguisme chez l'enfant : handicap ou avantage ?

Toutes les études scientifiques sur le développement langagier bilingue, sans exception, **quel que soit le couple de langues**, ont montré que le bilinguisme ne cause pas de retard langagier, que les bilingues passent globalement par les mêmes étapes d'acquisition du langage et selon un calendrier similaire à celui des enfants monolingues (Höhle et al., 2020). Cependant, une fois rentrés dans le cadre éducatif, les monolingues obtiennent de meilleurs résultats que les bilingues dans les tâches où les capacités linguistiques sont évaluées dans une seule des langues des bilingues, celle de l'école, la L2 (Hammer et al., 2014). Rien d'étonnant car les expériences linguistiques des bilingues sont réparties entre deux langues, ce qui signifie qu'ils ont moins d'expérience dans une langue spécifique et, par conséquent, qu'ils sont moins performants dans les tâches qui exigent la connaissance de cette langue (Hoff et al., 2012). Quand les enfants bilingues ne montrent pas les mêmes résultats langagiers que les monolingues, les attitudes des parents et de l'école peuvent diamétralement diverger. Les spécialistes du bilinguisme plaident pour que les enfants continuent de pratiquer la ou les langue(s) familiales même si leurs performances dans la langue de scolarisation sont plus faibles à un moment donné tout en prônant qu'avec le temps, et l'accompagnement approprié, ces enfants plurilingues développent les mêmes compétences que les monolingues. Raison pour laquelle la formation des enseignants est importante pour accompagner les enfants plurilingues dans les classes en valorisant les langues des élèves et en proposant des activités pour créer des liens entre les langues connues et le français. Certains parents et éducateurs proscrivent le maintien de la(les) langue(s) familiales craignant que la maîtrise de la langue de l'école et la réussite scolaires pâtissent. Nous développerons ultérieurement les arguments avancés par ces deux positions.

3. Évaluation des compétences langagières des enfants du milieu bilingue

3.1 Aspects phonologiques

La proximité des langues à acquérir influence la progression du développement du langage. Récemment, le **vocabulaire expressif** des enfants bilingues, âgés de 2 ans, de niveau socioéconomique équivalent, issus de familles parlant soit roumain soit anglais nigérian en famille et l'italien à l'extérieur, a été évalué en italien quant à la taille et la composition du vocabulaire et des équivalents de traduction (TE). Un vocabulaire plus important en italien que dans la langue d'origine est apparu dans les deux groupes. De plus, les enfants roumains italophones ont produit des proportions plus élevées d'équivalents de traduction que les enfants nigériens anglophones. Les résultats précédents suggèrent que la **similarité phonologique** entre L1 et L2 facilitent l'acquisition des synonymes interlangues (Barachetti et al., 2022). Floccia et ses collègues (2018) ont également constaté qu'une similarité phonologique entre L1 et L2 (comme dans les combinaisons de langues anglais-néerlandais, anglais-allemand) conduisait à des niveaux plus élevés de vocabulaire produit chez les bilingues de 2 ans apprenant l'anglais britannique comme L2, que chez les enfants dont la langue familiale est éloignée phonétiquement de l'anglais, comme par exemple, l'hindi ou le portugais. Ces différences ont été interprétées comme la preuve d'un transfert entre les systèmes phonologiques : une acquisition précoce de sons spécifiques que l'on retrouve dans les deux langues et une acquisition plus tardive d'autres sons. On considère actuellement que les bilingues ne possèdent pas deux systèmes phonologiques séparés mais plutôt deux systèmes en interaction où le transfert d'une langue à

l'autre évolue au cours des âges. Quand la L1 est dominante par rapport à L2, le transfert se fait de L1 à L2. Les résultats similaires ont été obtenus en analysant les caractéristiques prosodiques, la place de l'accent lexical, dans la production des bilingue anglais-français (et français-anglais) chez des enfants âgés entre 3;6-6;0 ans (Bijeljac-Babic & Dodane, 2017). Avec le temps et la scolarisation en L2, l'influence de L1 diminue (Anderson, 2004) et l'ensemble des langues du répertoire linguistique des élèves peut être sollicité pour s'approprier la langue de scolarisation.

3.2 Acquisition du vocabulaire

Les compétences du langage chez un enfant sont évaluées en fonction de la taille de son vocabulaire : plus le nombre de mots compris ou produits est important, plus l'enfant comprend et il est en mesure de les combiner et de former des énoncés complexes.

Il existe des différences considérables entre les enfants quant à l'âge auquel débute les premières productions. Certains enfants commencent à parler avant leur premier anniversaire, tandis que d'autres ne produisent pas de mots avant la fin de la deuxième année (Marchman & Fernald, 2008). Ainsi, à 18 mois, les 10% d'enfants les moins loquaces utilisent en moyenne 25 mots, alors que les plus loquaces en utilisent 167; à 36 mois, le rapport est 454 mots contre 1 036; et à 42 mois, 714 contre 1 230 (Bassano, 2008). L'ampleur de ces écarts montre l'importance des variations interindividuelles dans la taille du vocabulaire expressif au début de la production. Les moins bavards rattrapent leur retard en vocabulaire en quelques mois, d'autres continuent à montrer des trajectoires plus lentes et obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne (Bates, et al., 1994; Fernald & Marchman, 2012).

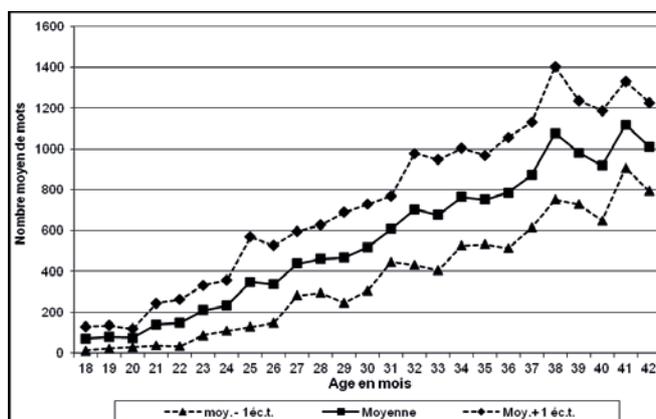


Figure 1. Évolution du nombre total de mots produits chez les enfants monolingues français (Bassano et al., 2020).

Enfants du milieu bilingue

Les résultats des études analysant la taille du vocabulaire précoce en L1 et L2 différencient la compréhension de la production, et prennent en compte l'âge des enfants, la qualité et la quantité de l'exposition à chacune des langues, les similitudes entre les langues en question et les conditions socioéconomiques des familles. Par exemple, les scores de **compréhension** des bilingues français-anglais âgés de 1,4 à 1,6 ans en français et en anglais sont remarquablement similaires (Legacy, Zesiger, Friend, & Poulin-Dubois, 2016). En revanche, le nombre de mots **produits** en espagnol par des bilingues espagnol-anglais à l'âge de 2,6 ans est supérieur à celui en anglais (Core et al., 2013). Les différences de scores en compréhension et en production sont souvent observées, la compréhension étant **toujours en avance sur la production**, (Hoff et Parra, 2011; Hoff et Ribot, 2017; Bialystok et al., 2010), même chez les enfants monolingues.

Dans presque toutes les études scientifiques, la taille du vocabulaire des enfants bilingues, évalué dans leur L2 est inférieure à celle des enfants monolingues. Hoff et Ribot (2017) ont testé le vocabulaire expressif anglais des enfants monolingues et des bilingues espagnol-anglais, tous les 6 mois, entre 30 et 60 mois. Les enfants bilingues accusent en moyenne un retard de 6 mois à 1 an en anglais par rapport aux enfants monolingues au cours de cette période. Les auteurs soulignent cependant que ces retards ne présagent pas un déficit du développement du langage si les parents des bilingues rapportent que leurs enfants s'expriment à la maison dans la langue maternelle.

Hoff et al., (2012) ont étudié plus en détail la progression du langage, à 1;10, 2;1 et 2;6 ans, chez les enfants monolingues anglais et chez les bilingues anglais-espagnol dont le niveau SES des familles était élevé et équivalent pour les deux groupes. Si la progression en anglais des monolingues est plus rapide que dans le groupe bilingue et que cette différence augmente avec l'âge, les auteurs signalent également que les différences entre les deux groupes **s'estompent lorsqu'on tient compte des mots de leurs deux langues**. Ainsi, la taille de leur vocabulaire total est strictement identique à celle des monolingues en anglais. (Figure 2). De plus, il y a autant d'enfants monolingues que de bilingues qui combinent les mots en phrases. (Figure 3).

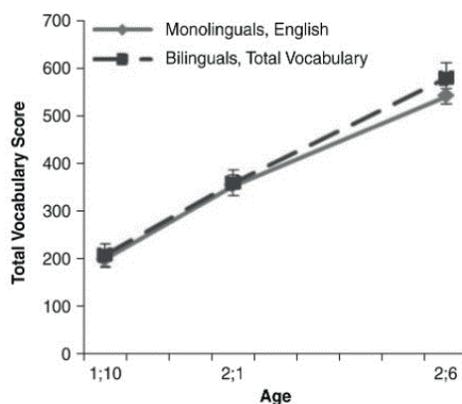


Figure 2. Les scores de vocabulaire en anglais des enfants monolingues et les scores totaux de vocabulaire (anglais+espagnol) des enfants bilingues à 1;10, 2;1 et 2;6. (Hoff et al, 2012)

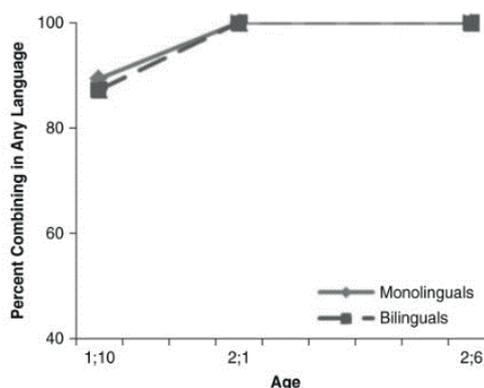


Figure 3. Le pourcentage d'enfants monolingues et d'enfants bilingues combinant des mots en phrases quelle que soit la langue (anglais pour les monolingues, anglais ou espagnol ou les deux pour les bilingues) à 1;10, 2;1 et 2;6 (Hoff et al, 2012).

Ces résultats montrent que, en moyenne, les enfants qui acquièrent deux langues ont un petit retard par rapport aux enfants monolingues lorsque les compétences des enfants bilingues sont évaluées dans la langue où ils ont de moindres compétences, alors que **la majorité d'entre eux est aussi compétente que les monolingues, si on tient compte de leur langue dominante et même plus si on additionne l'ensemble du répertoire** chez les bi/plurilingues.

Afin d'établir dans quelle mesure les différences de vocabulaire dans la langue de scolarisation (c'est-à-dire l'anglais), constatées entre les enfants monolingues et bilingues dans des études individuelles, reflètent un modèle général qui s'applique à un grand nombre d'enfants et à un large éventail d'âges, Bialystok et al., (2010) ont examiné les données de plusieurs études concernant la **compréhension** des mots d'enfants âgés de 3 à 10 ans. Parmi 1738 enfants testés, 772 étaient monolingues anglais et 966 bilingues. Les résultats au PPVT III (Peabody Picture Vocabulary Test, Dunn & Dunn (1997) a été appliqué. Dans ce test les participants doivent montrer ou dire l'image qui correspond au mot prononcé par l'expérimentateur. À tout âge, les enfants monolingues ont le meilleur score que les bilingues (Figure 4).

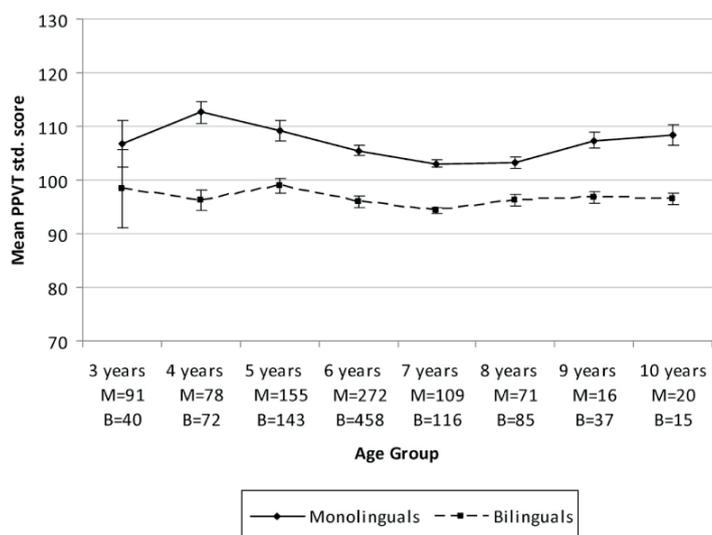


Figure 4. Moyennes de score et erreur standard par âge et groupe linguistique sur une tâche de vocabulaire en réception (Bialystok et al., 2010).

Cependant, les chercheurs ont analysé de façon plus fine les réponses des enfants. Etant donné que les enfants bilingues utilisaient principalement l'anglais à l'école et la langue familiale à la maison, il est possible que ces contextes déterminent sélectivement certaines parties du vocabulaire anglais. Les bilingues apprennent les mots de « maison » dans la langue familiale et risque de ne pas les connaître en anglais, langue de l'école. En séparant les réponses pour les mots « maison » des mots « école », cette analyse, auprès des enfants de 6 à 7 ans montrent que les monolingues connaissent plus de mots anglais utilisés à la maison, alors que la performance des deux groupes était comparable pour les mots utilisés à l'école (Figure 5). Par ailleurs, les enfants bilingues ne montrent pas plus de difficultés dans l'utilisation académique de la langue parlée, bien qu'ils puissent avoir des expressions lexicales et grammaticales signalant qu'une autre langue trotte dans leur tête. N'oublions pas « qu'un bilingue n'est pas la somme de deux monolingues, c'est un locuteur particulier qui ne se comporte pas exactement comme un monolingue dans chacune de ses langues » (Grosjean, 2010)

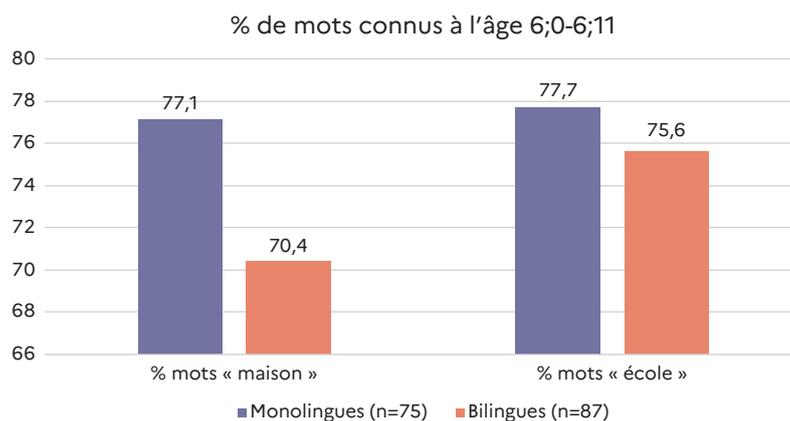


Figure 5. Moyennes de score par groupe linguistique en fonction des types de mots (« maison » vs. « école »), d'après Bialystok et al., 2010.

À partir de ces recherches en psycholinguistique et des études en psychologie clinique de Wallon et al., (2008), l'évaluation des compétences des enfants bilingues doit tenir compte de leurs **compétences langagières dans les deux langues**.

3.3 D'un enfant bilingue à l'autre

La variabilité est importante en début d'acquisition du langage parmi les enfants bilingues car les conditions, la quantité et la qualité de l'exposition aux langues est différente d'un enfant à l'autre, ainsi que l'âge d'acquisition de la L2 (Marchman et al., 2017). Aussi, certains enfants sont plus motivés, plus soutenus par la famille et l'école ou tout simplement plus compétents. Mais tous, et quel que soit le couple de langues, peuvent acquérir plus d'une langue à tout âge.

Soutenir et encourager les parents à pratiquer la(les) langue(s) familiales est le gage du développement du langage réussi. Il ne faut pas oublier que le chemin est parfois long, rarement en progression linéaire, mais quelques soient les conditions, le bilinguisme est possible et un bel atout pour le futur notamment quand, côté école, les enseignants sont formés également à travailler avec des élèves plurilingues.

Le statut socio-économique de la famille et l'acquisition du langage

Le statut socio-économique (SSE) et culturel de la famille joue un rôle déterminant dans l'acquisition précoce du langage, notamment dans l'acquisition du vocabulaire. Les différences de SSE sont à l'origine de la variabilité dans les capacités verbales avant l'entrée à l'école et ont un fort impact sur la réussite scolaire ultérieure. Hart et al., (1997) avaient constaté qu'à l'âge de 36 mois, les enfants de SSE supérieur produisent deux fois plus de mots que les enfants de SSE inférieur. De plus, d'importantes disparités entre les familles de différents SSE sont observées en ce qui concerne la quantité de parole adressée à l'enfant. À l'âge de 18 mois les enfants de familles de SSE inférieur avaient des scores de vocabulaire expressif plus faible et étaient également moins rapides dans la reconnaissance de mots en temps réel que les enfants issus de familles avec le SSE plus élevé. À l'âge de 24 mois, l'écart entre les deux groupes était de 6 mois Fernald et al., (2013). Des études comme celles de Lahire (2019) montrent que les compétences langagières de haut niveau déployées en famille et le maniement de certains genres de discours comme l'humour, l'ironie, ou l'argumentation ont un impact favorable sur la réussite scolaire des élèves. En effet, ces genres discursifs sont présents dans les normes académiques de l'école et l'enfant peut donc les retrouver du milieu familial au milieu scolaire sans être mis en défaut.

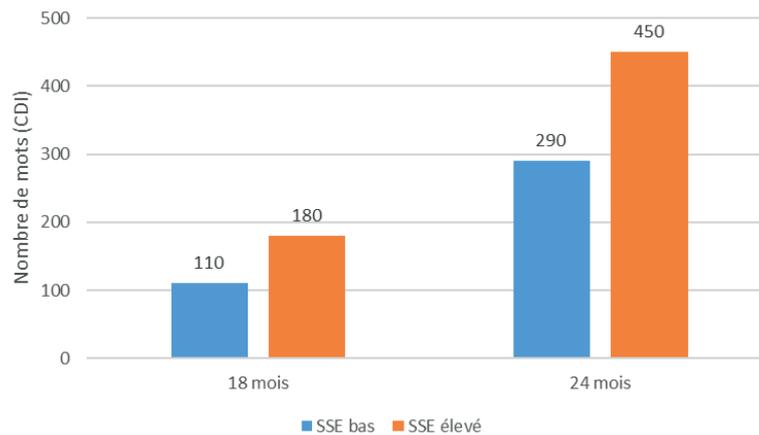


Figure 6. Nombre moyen de mots parlés rapportés sur le MacArthur/Bates CDI selon l'âge et le SSE (Fernald, 2012).

Les enfants de familles immigrantes, souvent de SSE faible et à la double exposition au langage, sont particulièrement affectés par la qualité des échanges langagiers à l'intérieur de la famille, leur durée et leur fréquence. Marchman et al., (2017) ont étudié les familles hispanophones vivant aux Etats-Unis. Dans certaines familles, un enfant de 3 ans entend en espagnol environ 200 mots par heure, alors que dans d'autres familles de même SSE et au même âge, l'enfant entend sept fois plus de mots. Ces différences sont en corrélation avec la taille du vocabulaire précoce (Figure 6). On retrouve la même situation dans les interactions adulte-enfant dans les familles à SSE faible monolingues (Florit, et al., 2021).

Pour comprendre le développement du langage et des capacités cognitives de l'enfant bilingue dans sa globalité, il est important de tenir compte du niveau d'éducation des parents, en particulier celui de la mère (Hoff, 2003), du SSE de la famille, de l'histoire familiale et migratoire, et d'autres facteurs susceptibles d'être confondus avec le bilinguisme (Bialystok & Werker, 2017). En utilisant des tests standards de compétence non verbale et verbale (le vocabulaire réceptif), d'attention ainsi que de fonctionnement exécutif, Calvo & Bialystok (2014) ont étudié l'impact de SSE (classe ouvrière ou classe moyenne) et de l'origine linguistique (monolingue ou bilingue) d'enfants âgés de 6 ans. Tous les enfants ont obtenu des résultats équivalents dans les tests d'intelligence, mais les performances aux tests de langage et de fonctionnement exécutif ont été influencées à la fois par le SSE et le bilinguisme. Il est intéressant de constater que la question de l'intelligence n'est pas corrélée aux compétences langagières. Par ailleurs, les enfants de la classe moyenne ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des enfants de la classe ouvrière pour toutes les mesures et les enfants bilingues ont obtenu des scores inférieurs à ceux des enfants monolingues aux tests de langage quel que soit le SSE. En revanche, les bilingues ont obtenu des scores plus élevés que les enfants monolingues dans les tâches de fonctionnement exécutif⁴. Si les compétences langagières sont impactées négativement par les conditions socio-économiques défavorisées, **l'acquisition de plusieurs langues peut contribuer à compenser l'impact négatif de ces conditions et à favoriser le développement des mécanismes cognitifs non linguistiques.**

Créer des conditions favorables aux échanges directs, fréquents et de qualité avec l'enfant, quelles que soient les langues (incluant des langues orales) et ceci dès la naissance, est une recommandation adressée actuellement à tous les parents dont le temps passé au quotidien avec leurs enfants s'est raccourci et a été souvent remplacé par l'usage de divers appareils électroniques. Lire des livres aux enfants, leur raconter des histoires, chanter des chansons... **dans toutes les langues** possibles favorisent l'apprentissage de nouveaux mots et concepts, développe la conscience phonologique

⁴ Fonctions exécutives constituent l'ensemble de compétences cognitives impliquées dans la planification des actions, dans le contrôle de l'attention et l'inhibition des réponses non appropriées (par exemple : inhiber une langue non utilisée dans la conversation).

et l'ouverture au monde des connaissances. C'est incontestablement un apport linguistique plus diversifié et plus riche qu'une exposition plus passive au langage, telle que regarder la télévision ou jouer sur les écrans téléphoniques ou tablettes (Rowe et al., 2021). Parce que c'est dans la langue maternelle que les parents transmettent toute la richesse linguistique et émotionnelle de leur culture et de leur langue. Pour créer les interactions de qualité il est important **d'encourager les parents à parler la ou les langues dans lesquelles ils se sentent les plus à l'aise.**

4. Avantages du bilinguisme

Malgré la complexité du milieu langagier dans lequel évolue l'enfant bilingue, les bilingues sont avantagés dans des tâches non linguistiques qui engagent les processus cognitifs impliqués dans la mémoire (Brito et al., 2015), l'attention et l'inhibition. Parmi les recherches qui portent sur les avantages cognitifs observés chez les enfants bilingues, citons une des nombreuses études de l'équipe de Ellen Bialystok (Martin-Rhee & Bialystok, 2008). Entre 4 et 5 ans, les enfants bilingues réussissent mieux dans des tâches conflictuelles qui demandent une inhibition de réponses non pertinentes. Par exemple, dans la tâche de Simon, deux types de stimuli sont présentés sur l'écran : le cercle rouge à gauche et le cercle vert à droite. Le participant a pour consigne d'appuyer le plus vite possible sur le bouton gauche dès l'apparition à l'écran du cercle rouge et sur le bouton droit dès l'apparition du cercle vert (condition congruente). Lorsque le cercle rouge est présenté à droite et le cercle vert à gauche de l'écran, le participant se trouve dans la condition non congruente. Dans cette dernière condition le temps d'appui sur le bouton adéquat est en général ralenti, chez les enfants monolingues. Au contraire, les enfants bilingues répondent aussi vite dans la condition congruente que dans la condition non congruente. Les chercheurs augurent que pour répondre aussi vite dans la condition non congruente, les bilingues développent plus précocement les fonctions exécutives, celles impliquées dans l'attention, dans la sélection et l'inhibition des multiples informations provenant de l'environnement.

Un autre aspect, tel que la métalinguistique, se met en place plus précocement chez les bilingues. Le développement métalinguistique est la capacité à réfléchir à la nature et aux fonctions du langage (Gombert, 1990). La pratique riche et diversifiée du langage au quotidien stimule l'enfant vers une réflexion sur le langage. Dans les tâches qui font appel à la faculté métalinguistique (métaphonémiques, métamorphologiques, métasyntaxiques...), les jeunes bilingues (4-5 ans) de milieu linguistiquement riche, obtiennent des résultats significativement supérieurs aux monolingues de même milieu, indépendamment de la langue dans laquelle ils ont été testés, italien-anglais ou italien-français (Pinto & El Euch, 2017).

Le fait de passer d'une langue à l'autre peut contribuer également à la combinaison d'idées différentes et avoir un effet positif sur la créativité. D'après Karmiloff-Smith (1990), dessiner un objet inexistant est considérée comme une mesure de la flexibilité cognitive : les enfants de 4-5 ans modifient la taille, la forme des objets existants, alors que les enfants de 8-10 ans dessinent des objets en ajoutant des éléments supplémentaires, par exemple, un homme avec deux têtes, ou incluent des éléments d'une autre catégorie, par exemple, une maison avec des ailes. Adi-Japha et collaborateurs (2010) ont montré, en étudiant les dessins de tels objets des enfants bilingues et monolingues de 4 à 5 ans, que les productions des bilingues contiennent un taux significativement plus élevé de dessins qui combinent des éléments de différentes catégories que celles des monolingues de même âge. La flexibilité dans le domaine linguistique et les expériences avec de multiples cultures (Leung & Chiu, 2010) peuvent aussi avoir un effet positif sur la créativité.

Dans la vie courante, dès le plus jeune âge, les enfants bilingues comprennent que le contexte social détermine le choix de la ou les langue(s) des locuteurs. Par exemple, si dès 14 mois, les nourrissons monolingues s'attendent à ce que les adultes monolingues communiquent dans une même

langue entre eux, en revanche, les enfants bilingues, de même âge acceptent qu'un locuteur de leurs communautés linguistiques puisse communiquer dans plusieurs langues, ce que les enfants monolingues n'admettent pas. En outre, plus les nourrissons sont exposés à plusieurs langues, plus ils s'attendent à ce que les locuteurs de langues différentes communiquent facilement entre eux (Colomer & Sebastián-Gallés, 2020).

À un niveau encore plus fin, Siegal et al., (2010) ont testé des enfants monolingues (allemand, anglais, japonais) et bilingues (italien-allemand, anglais-japonais) âgés de 3-6 ans, au Test de Violations Conversationnelles (CVT) afin d'examiner leurs capacités à identifier les énoncés qui violent les principes de qualité, de quantité, de relation et de politesse. Dans cette tâche les enfants regardent une vidéo dans laquelle de courts échanges conversationnels en italien étaient mis en scène par trois poupées parlantes. Pour chaque épisode, l'une des deux locutrices féminines posait une question aux deux autres locuteurs qui répondaient brièvement. Une réponse violait un principe conversationnel et l'autre pas. On demandait aux participants de pointer du doigt la poupée qui disait quelque chose de stupide ou grossier.



D'après Siegal et al. (2010). Condition : Politesse

Les bilingues, jeunes ou plus âgés, ont généralement surpassé les enfants monolingues dans l'exactitude de leurs réponses. L'exposition à plus d'une langue confère un avantage à la compréhension des conventions sociales en accentuant la capacité des enfants à apprécier des réponses communicatives efficaces, qu'il s'agisse d'un bilinguisme allemand, italien, anglais ou japonais, de SSE et de culturel similaires.

La présence de deux langues dans l'environnement de l'enfant dès la naissance et l'acquisition potentielle de celles-ci, ne freine donc pas le développement langagier et cognitif des enfants et même leur donne certains avantages, cognitifs, linguistiques, conversationnels et culturels.

Le bilinguisme n'est en aucun cas un handicap.

5. Difficultés et troubles du langage chez les enfants bilingues

Comme cela a été mentionné auparavant les enfants bilingues constituent un groupe très hétérogène, avec des antécédents familiaux et des situations sociales et linguistiques différents. Tous ces aspects exercent une influence significative sur le développement du langage et sur la gravité du déficit du développement langagier (DDL). Il est raisonnable d'accepter une plus grande variation chez les enfants bilingues et de leur accorder plus de temps pour que les étapes de la parole soient franchies. Il ne faut cependant pas oublier que certains de ces enfants peuvent présenter des troubles du langage comme tous les enfants (bilingues ou non) et qu'il est important qu'ils soient identifiés **le plus tôt possible** afin de permettre une intervention. Dans cette population, il faut procéder à une anamnèse linguistique détaillée dans toutes les langues parlées, afin de maximiser l'identification des enfants présentant de réels troubles. Le contexte clinique à l'hôpital Avicenne (Bobigny) a conduit Marie-Rose Moro⁵ et son équipe à créer des outils pour évaluer les compétences des enfants possédant au moins deux langues, et autant d'univers culturels (ELAL, Evaluation langagière des allophones et primo-arrivants, Wallon et al., 2018). Les auteurs décrivent plusieurs types de troubles dans le contexte d'exposition à plus d'une langue : l'oubli (l'attrition) de la langue maternelle, les difficultés de langage dans les deux langues, ou le mutisme extra-familial qui affecte la langue du pays d'accueil (voir aussi Auger et Sauvage 2009).

La batterie de tests ELAL permet d'analyser les compétences des enfants en fonction du parcours langagier et migratoire de la famille, la transmission de la(les) langue(s) maternelle(s) et la qualité du bilinguisme. Sur le plan théorique, ELAL permet de comprendre quels facteurs psychologiques et culturels « facilitent l'apprentissage de la langue seconde et la construction d'un bilinguisme harmonieux ». Sur le plan clinique, le but est d'évaluer les troubles du langage en prenant en compte la langue maternelle.

En Suède, Nayeb et al. (2020) ont testé plus de 100 enfants au milieu de la troisième année en évaluant leurs compétences langagières dans les deux langues. Dans ce pays, un tiers d'enfants fréquentant l'école maternelle évoluent dans les familles bilingues. Les résultats vont dans le même sens que ceux présentés par les auteurs de ELAL à savoir que les enfants bilingues doivent être testés dans leurs deux langues afin d'obtenir une évaluation précise. Cette procédure de dépistage est particulièrement importante pour les enfants issus de familles à faible SSE vivant dans des environnements linguistiques complexes.

6. Bilingues à l'école

Dans les lieux d'accueil, crèches ou écoles maternelles, primaires, collèges... comme nous l'avons souligné auparavant, les enfants des familles où une autre langue que le français est présente, constituent une population de plus en plus nombreuse. Si pour les parents et certains éducateurs le bilinguisme des enfants est un phénomène normal, le bilinguisme avec des langues « minoritaires » est souvent mal accepté et dévalorisé. L'Europe reconnaît le droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine. Et de son côté, le Conseil de l'Europe affirme que la langue, l'appartenance ethnique et la culture que les enfants et adolescents issus de l'immigration portent en eux et font entrer dans les écoles sont des atouts qui doivent être exploités. Récemment dans

⁵ Marie Rose Moro est pédopsychiatre, professeure des universités-praticienne hospitalière en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'université de Paris Cité et psychanalyste française.

le BO Education nationale de la jeunesse et des sports, Ecole maternelle (juin 2021), on peut lire : «À l'école maternelle, les élèves vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent... Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones. Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France».

Si ces textes existent et que les lignes bougent (voir les textes européens en annexes par exemple), que les connaissances de la recherche de ces dernières décennies sont de plus en plus médiatisées et repris institutionnellement, certains enseignants, faute de formation et héritiers de représentations où, depuis la Révolution l'école se doit d'éradiquer les patois, considèrent encore souvent que l'utilisation régulière des langues de la migration ou régionale au domicile constitue un problème et que ce bilinguisme n'est pas un atout. Si les enseignants veillent au développement langagier des élèves, ils doutent souvent des capacités des enfants bilingues à construire deux langues en parallèle et craignent que la présence d'une langue maternelle entrave l'apprentissage du français. Ils sont par ailleurs fréquemment mal-à-l'aise que l'élève ait des connaissances langagières qu'ils n'ont pas eux-mêmes ce qui remet en question le statut traditionnel de « maitre » (celui qui sait). L'attitude plutôt négative de la part des institutions vis à vis de certains bilinguismes avec les langues des familles migrantes, telles que l'arabe, le kabyle, le bambara, le soninké, le turc, le wolof, le lingala... qui peuvent, pour certains n'être qu'orales, peut décourager certains parents dans leur désir de transmettre leur langue. Les familles sont habitées par des sentiments d'exclusion, de frustration ou de peur d'implication dans le suivi scolaire de leurs enfants en raison de différences culturelles, d'une connaissance limitée du français et de la non-valorisation, ou simplement de la non-acceptation et reconnaissance par l'école que d'autres langues que le français soient parlées en famille. En revanche, d'autres bilinguismes, avec l'anglais, l'italien, l'espagnol ou le japonais sont souvent beaucoup plus valorisés et stimulés.

De sa longue expérience d'orthophoniste et ethnoclinicienne, Francine Rosenbaum (2019) écrit : «J'essaie de passer au crible de mes souvenirs les enfants issus de la migration que les médecins ou l'école m'avaient envoyé parce que les symptômes qu'ils manifestaient touchaient la parole, l'écriture et le comportement. Sauf pour un pourcentage infime d'entre eux qui étaient atteints de surdité ou d'une autre maladie organique, je dirais que les symptômes de ces enfants étaient plutôt des SOS signalant qu'ils étaient les otages et les victimes du mépris de notre société à l'égard de leurs parents qui ne sont pas des "citoyens comme nous". » (La Blanc, 2010, p. 82).

6.1. Les enseignants face au plurilinguisme

Malgré les recherches scientifiques et recommandations pédagogiques en cours depuis le siècle dernier, les enseignants en France ne sont pas encore formés systématiquement à ces enjeux théoriques et pratiques (Auger & Cadet, 2016) dans les Écoles Académiques de la Formation Continue alors que certaines classes sont parfois, dans divers quartiers, complètement multilingues (dans les UPE2A, Unité Pédagogique pour Elèves allophones Arrivants mais aussi en classe ordinaire dans certains quartiers urbains). Par ailleurs, les idéologies linguistiques partagées en France sont encore empreintes de glottophobie (Blanchet, 2016), elles envisagent l'hexagone comme un pays monolingue (Cerquiligni, 2003) malgré les nombreuses langues présentes sur son territoire, depuis toujours. La représentation du français comme seule langue de qualité est très prégnante (Chiss, 2018), notamment parmi les enseignants qui se représentent à juste titre comme les garants de la norme à enseigner. En effet, les aspects linguistiquement unificateurs de l'École qui ont réprimé

historiquement les autres langues de France dont les langues régionales, mais aussi les langues de la migration dans l'histoire de l'éducation en France ont forcément un impact fort sur les perceptions des langues familiales.

Une série d'enquêtes réalisée par Nantes & Trimailles (2013), dans la région grenobloise, qui s'est intéressée aux représentations des enseignants d'écoles primaires (maternelles et élémentaires), au sujet des langues familiales des élèves qu'ils accueillent dans leur classe, confirment ce double discours vis-à-vis du bilinguisme en fonction du statut social de la langue familiale. D'après l'enquête menée par les enseignants eux-mêmes auprès des élèves, 139 élèves sont en contact avec d'autres langues que le français. Cependant, 98 sur 139, soit 71 %, ne sont pas considérés comme bilingues. Les enquêteurs ont ensuite classé les langues en fonction de leur statut en 3 groupes :

- Groupe 1 : langues de l'immigration peu valorisées, principalement les langues du Maghreb, le turc et des langues d'Afrique subsaharienne ;
- Groupe 2 : langues peu ou pas enseignées mais n'étant pas l'objet de représentations dévalorisantes (néerlandais, portugais, russe, suédois, etc.) ;
- Groupe 3 : langues « prestigieuses » et enseignées dans le système scolaire, c'est-à-dire l'anglais, l'allemand, l'espagnol et, dans le contexte grenoblois, l'italien.

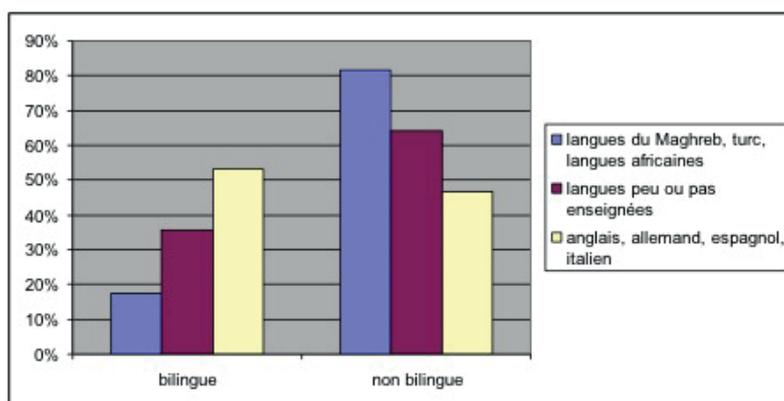


Figure 7. Élèves considérés comme bilingues ou non en fonction de la langue familiale (Nantes & Trimailles, 2013).

Ce qui est frappant, c'est que la majorité des élèves auxquels les enseignants attribuent la qualité des bilingues sont ceux qui parlent les langues du 3^e groupe, les langues valorisées et présentées dans le système scolaire (Figure 7). En revanche, parmi les 81 élèves qui parlent des langues du groupe 1, ils sont 66 (soit 81 %) auxquels les enseignants n'attribuent pas la qualité de bilingue. Une telle représentation reflète encore aujourd'hui l'attitude vis-à-vis des langues des colonisés que ce soit en Afrique du Nord, en Afrique subsaharienne ou en Asie. Il est ancré dans la conscience collective qu'au-delà de l'appel au respect des langues et cultures d'origine, l'intégration sociale passe par l'apprentissage prioritaire du français (Zirotti, 2006). Comme conséquence, beaucoup d'immigrés en France, originaires de l'Afrique ou de l'Asie, ne pensent pas important ou n'osent pas transmettre leurs langues, qu'ils appellent souvent « dialectes » et s'auto-stigmatisent (Goffman, 1963, 1975). Pourtant, la transmission des langues et des cultures dans le cadre familial participe à la construction du langage et des langues.

6.2. Mobiliser les langues familiales dans les enseignements

Depuis les années 1970, les études portant sur des pratiques éducatives multilingues dans les classes où certains élèves parlent en famille d'autres langues que celles de l'école, se développent massivement. Engel et al. (sous presse) ont étudié l'impact de l'intervention orale en portugais dans les classes au Luxembourg. Dans ce pays le luxembourgeois, l'allemand et le français sont langues officielles, alors qu'environ 27% des élèves sont issus de foyers lusophones. Auparavant ces auteurs ont montré (Engel de Abreu et al., 2012; 2013) que les jeunes élèves lusophones ont des résultats inférieurs à la fois dans la langue scolaire et dans leur langue d'origine, comparés à leurs pairs monolingues. Ce phénomène n'est pas rare et il est appelé attrition de la première langue ou acquisition incomplète de la première langue. Si tout le monde est d'accord que l'acquisition d'une seconde langue, la langue de la société, est cruciale pour l'intégration et la réussite scolaire, les auteurs soutiennent l'idée qu'il est tout aussi important de promouvoir la préservation et l'enrichissement des langues familiales qui permettent ainsi les transferts vertueux d'une langue à l'autre (la langue de scolarisation par exemple). Ils ont évalué si un programme d'intervention en portugais dans les maternelles, pourrait être un tremplin pour l'apprentissage de la(les) langues de l'école. L'étude a été menée dans 16 écoles maternelles, dans 81 classes auprès de 168 élèves, presque tous natifs en portugais, nés au Luxembourg, de classe socio-économique à faible revenus. L'intervention a eu lieu pendant 30 semaines et l'évaluation immédiatement après et neuf mois plus tard.

Ils ont constaté une amélioration significative du vocabulaire et de la conscience phonologique en portugais et en luxembourgeois à court et à long terme. De façon générale, cette étude montre l'efficacité d'un soutien systématique aux langues familiales dans la construction des deux langues et pour le plus grand bénéfice de la langue de scolarisation, objectif attendu par les enseignants. La(les) langue(s) familiales joue(nt) donc un rôle essentiel dans le développement social, émotionnel et cognitif des apprenants bilingues. Rosenbaum (2019) conseille ainsi aux praticiens « de garder à l'esprit qu'une langue maternelle harmonieusement incorporée est le continent linguistique potentiel pour toutes les langues. L'accès à la parole, à la symbolisation et à la narrativité passe par la langue maternelle et par les compétences rattachées à la parentalité. ». Elle rajoute que « L'ignorance et le déni de l'importance de la langue maternelle inhibent et bloquent l'accès au patrimoine culturel, et constituent un grave risque de communication carencée et pathologique entre l'entourage familial et l'enfant ou/et de troubles de la communication dans la seconde langue » (p. 43).

Parmi tant de situations où les langues maternelles (familiales) sont minorées ou risquent de disparaître au profit des langues des anciens colonisateurs, celles en Afrique sont particulièrement significatives. Au Nigéria, par exemple, où 500-600 langues sont répertoriées à travers le pays, trois langues officielles sont parlées par plus que la moitié de la population : Haussa, Igbo et Yorouba. Cependant l'anglais, langue de la colonisation, reste l'une des langues officielles. L'utilisation de l'anglais à l'école est le désir profond et omniprésent des parents, car l'anglais est lié à la réussite économique et au prestige social. Ainsi, la place des langues nigérianes dans l'enseignement formel, se réduit au profit de l'anglais.

La plupart des élèves des écoles primaires nigérianes suivent pendant les premières trois années d'enseignement en langue maternelle, avant la transition vers l'anglais au cours de la quatrième année. Lorsque l'enseignement a été effectué en Yorouba pendant les **six premières années** à l'école primaire, et que les élèves ont ensuite appris l'anglais par un enseignant spécialisé et bien formé, ils ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves qui ont suivi trois années en langue maternelle, suivies d'un passage à l'anglais de la quatrième année (Ayodele & Oyinloye, 2019). Les observations et les études récentes concordent que si la langue locale est utilisée comme moyen d'enseignement de manière appropriée et que l'anglais est introduit comme matière, il n'y aura pas de problème d'adoption de l'anglais à un stade ultérieur de la scolarité.

Il est évident qu'en France, surtout en France métropolitaine, on ne peut pas proposer l'enseignement dans les langues familiales, tant il y en a. En revanche, on ne peut pas les ignorer, les inférioriser, les exclure de l'existence et du potentiel des élèves. Les discours éducatifs devraient soutenir les parents dans la transmission de leur(s) langue(s) et valoriser et mobiliser les langues familiales à l'école.

Pour conclure, partageons le souhait d'une professeure de français du secondaire, participante au projet « Les langues comme objets migrants » (La Vieille Charité, à Marseille, 2022) : « Ne laissons pas les langues familiales aux portes de l'école ».

7. Mise en œuvre concrètes en milieu scolaire : des opportunités

7.1. Dans les textes officiels

Les programmes ménagent ces espaces de réflexion et de pratiques comme en témoigne cet extrait du BO École maternelle juin 2021 :

Éveiller à la diversité linguistique

À l'école maternelle, les élèves vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères (dont celles qui sont parlées dans les familles ou par leurs camarades) et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur.

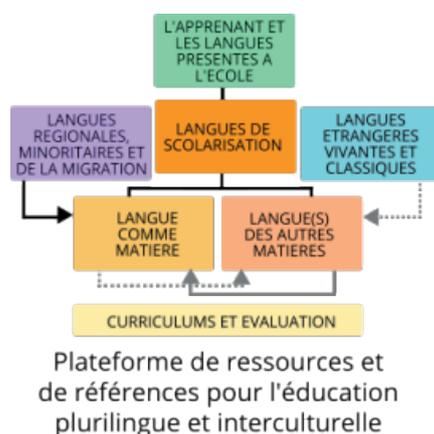
L'éveil à la diversité linguistique fonde le parcours de l'élève dans ce domaine, étape initiale d'un continuum d'apprentissage qui se poursuivra tout au long de la scolarité. Il constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire. Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones. Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France.

Par les activités ludiques et réflexives qu'il mobilise, l'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle, en faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves.

Le guide pour l'éveil à la diversité linguistique publié par le MEN en 2023 mis en œuvre par Laurent Gajo entérine cette perspective : <https://eduscol.education.fr/document/50921/download>.

Bien que le CECR et, plus récemment, son volume d'accompagnement (Conseil de l'Europe, 2020) décrive la compétence par rapport à une langue individuelle non spécifiée, ils supposent que les utilisateurs/apprenants de langues développent des répertoires plurilingues intégrés. L'une des

études préparatoires au CECR, réalisée par Coste et al. (1999), explique que la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant ne doit pas être considérée comme « la superposition ou la juxtaposition de compétences distinctes, mais plutôt comme l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur social peut puiser » (p. 11). En 2001, le CECR soutient que la compétence plurilingue et pluriculturelle « favorise le développement d'une conscience linguistique et communicationnelle, voire de stratégies métacognitives, qui permettent à l'agent social de prendre conscience et de contrôler ses propres manières « spontanées » de gérer les tâches et en particulier leur dimension linguistique » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 134). L'expérience d'apprentissage d'une nouvelle langue ne peut donc pas être conceptualisée sans tenir compte des langues déjà présentes dans le répertoire de l'apprenant, autrement dit de sa « compétence plurilingue ». La Plateforme pour une éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe (2016) donne des indications pratiques et concrètes pour opérer les synergies entre les langues présentes à l'école pour une meilleure acquisition de la langue de scolarisation et des contenus du curriculum. Ainsi, la langue de scolarisation (ici le français) peut être mise en relation avec les langues régionales, les langues familiales, les langues de migration, les langues vivantes étrangères, les langues anciennes, dans toutes les classes, quelle que soit la discipline. La gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne restent pas isolées les unes des autres mais constituent une compétence communicative intégrée » (Beacco & Byram, 2007, p. 71).



Dans la pratique, on constate qu'il existe toujours une séparation nette entre les classes accueillant des élèves nouvellement arrivés et les classes ordinaires, et entre les différentes matières scolaires où les langues d'origine et les langues anciennes, régionales ou vivantes sont encore peu utilisées pour développer des compétences à la fois dans la langue de scolarisation et les disciplines enseignées. Afin de créer du lien entre les classes, les disciplines et les langues, au sens de la « reliance » d'Edgar Morin (1990), il est nécessaire de partir des élèves – de leurs expériences linguistiques et culturelles – qui peuvent servir de tremplin (motivation) et de ressources pour apprendre la langue de scolarisation, le français, et s'engager dans la dimension linguistique et langagière des différentes matières du programme. L'accent est mis sur les moyens d'aider les apprenants, notamment bi/plurilingue à utiliser leur(s) langue(s) pour soutenir et renforcer leur engagement dans l'apprentissage formel à tous les niveaux de la scolarité, de la maternelle au secondaire supérieur. Cette perspective aide aussi les élèves francophones monolingues qui doivent apprendre d'autres langues et approfondir aussi leur apprentissage du français langue de scolarisation. L'idée n'est donc pas tant d'intensifier l'apprentissage de la langue de scolarisation en majorant forcément l'exposition au français pour donner le même niveau à tous les enfants. Il s'agit plutôt, pédagogiquement, d'activer les transferts des langues des répertoires des élèves vers le français. Les études (Auger 2005, Nocus 2022, 2024, Guédât 2024) montrent que ces activités de classe créent à la fois une motivation (par la reconnaissance des langues souvent niées des élèves) et un développement cognitif accru des compétences langagières par les activités métalangagières qui permettent de mieux comprendre et mémoriser les fonctionnements et usages du français.

Après près de 25 ans de recherche sur le sujet (Auger, 2022) propose la représentation du diamant langagier qui a été développé pour promouvoir une approche inclusive des répertoires plurilingues et de la diversité culturelle en classe au service de la réussite scolaire des élèves en français et dans les différentes disciplines. La figure en forme de diamant a été choisie pour rendre compte des sept facettes à travailler pour accéder à cet objectif d'inclusion (ENSEMBLE) et de réussite. Chaque facette du diamant offre un soutien concret aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux chefs d'établissements⁶, aux inspecteurs et aux décideurs. Ces facettes forment un ENSEMBLE à considérer comme un tout qui n'est pas conçu pour être compris de manière linéaire (face quatre avant la face six par exemple). Chaque face est composée d'une lettre qui forme l'acronyme ENSEMBLE. La facette E invite à Explorer les langues et cultures présentes en classe, la facette N à Nouer les langues lors des activités de classe, la facette S à Susciter la création ou l'achat de matériel plurilingue, la facette E à Entraîner les élèves à devenir tuteur/trice les un-e-s des autres, la facette M à Mobiliser les environnements extérieurs à la classe, la facette B à Bâtir des enseignements-apprentissage avec les parents. Enfin, la facette L.E vise à Lier les Enseignants (quelles que soient les matières) entre eux dans une communauté de pratiques.

Dans l'imaginaire populaire, posséder un diamant signifie être riche ! Cette représentation veut signifier que ce modèle langagier « renforce la cohésion de nos sociétés dans ses dimensions sociales, éducatives, culturelles ». Le diamant langagier peut être mis en œuvre quel que soit l'âge des élèves, de la maternelle à l'université. Le film « le diamant langagier »⁷ offre des exemples pour chaque facette du diamant qui montre comment rejoindre les objectifs des programmes selon les cycles.

7.2. Le diamant langagier : pour la réussite scolaire de toutes et tous



Facette 1 : Explorer les langues et cultures présentes en classe

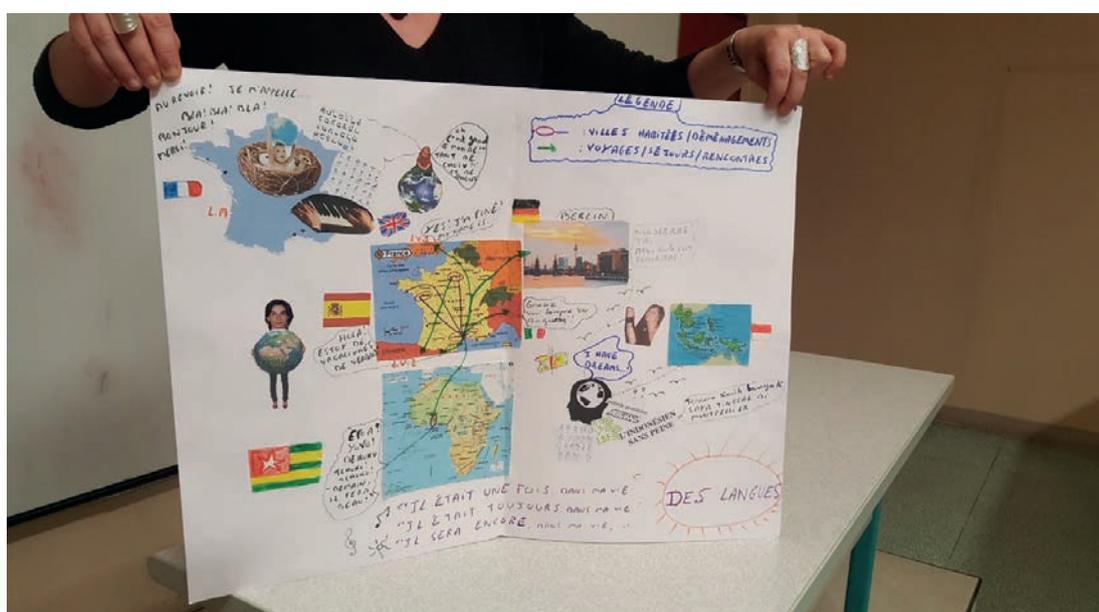
Identifier les langues de la classe et de l'école est une manière de rendre visible des répertoires souvent ignorés par les enseignants qui pensent que pour assurer la réussite scolaire de leurs élèves en français, il faut oublier toutes les autres langues et les expériences culturelles antérieures.

⁶ Voir leur témoignage dans le film <https://www.youtube.com/watch?v=artl-xcTDJc&t=3603s>

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=artl-xcTDJc&t=3603s>

Pour identifier les langues présentes dans la classe, il existe des activités très simples à réaliser, comme les biographies langagières – voir la ressource « Maledive - Langue majoritaire et diversité »⁸ développée par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Ces biographies, selon les hypothèses de Busch (2016), sont destinées à tous les âges et à tous les niveaux de compétence en langues. Leur objectif est de responsabiliser les élèves en les aidant à identifier leur répertoire linguistique, à réfléchir à leur expérience de la langue et à développer un plus grand sentiment de sécurité et de confiance en soi en étant conscients de leur propre identité linguistique et de leurs multiples ressources linguistiques lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue et de son utilisation pour apprendre d'autres disciplines.

L'objectif n'est en aucun cas de connaître les langues des élèves afin de les « corriger ». Au contraire, l'important est de reconnaître ces langues afin de promouvoir la bienveillance linguistique (Beacco & Byram, 2007, p. 75). Cela renforce également la reconnaissance singulière des élèves dans la classe, ce qui peut conduire à un engagement accru de ceux-ci, comme le note Cummins (2001; 2021).



Exemple de biographie langagière dans une école primaire (langues, mobilité, expériences culturelles).

Facette 2 : Nouer les langues lors d'activités de classe

La réalisation de tâches d'apprentissage dans la langue de scolarisation, dans d'autres langues vivantes enseignées à l'école et dans différentes disciplines, est cruciale pour les élèves. Il est facile de traduire les contenus scolaires (consignes de classe, activités textuelles, etc.) dans des langues avec lesquelles les élèves sont plus à l'aise pour leur permettre de mieux comprendre les consignes par exemple, ou les textes à étudier. Plusieurs possibilités existent : dictionnaires, traducteurs numériques sur téléphones, tablettes ou ordinateurs. Se faire aider par des locuteurs des mêmes langues, adultes ou enfants, est également précieux.

« Comparons nos langues »⁹, sur le site de Canopé (Auger, 2005), est également une activité qui permet aux élèves de comparer leurs langues familiales (ou d'autres langues connues de leur choix - il convient bien sûr de ne pas assigner l'élève à une langue) avec la langue de scolarisation (le français) afin d'activer les transferts mais aussi de réfléchir sur la langue et les langues et de construire des compétences en français.

⁸ <https://maledive.ecml.at/Home/tabid/3598/language/fr-FR/Default.aspx>

⁹ <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293>

Les jours de la semaine

français	lundi	mardi	mercredi
	lundi	mardi	mercredi
italien	lunedì	martedì	mercoledì
espagnol	Lunes	Martes	Miércoles
catalan	dilluns	dimarts	dimecres
anglais	Monday	Tuesday	Wednesday
allemand	Montag	Dienstag	Mittwoch
arabe	الاثنين	الاثنين	الأربعاء
chinois	星期一	星期二	星期三

Les jours de la semaine

jeudi	vendredi	samedi	dimanche
jeudi	vendredi	samedi	dimanche
giovedì	venerdì	sabato	domenica
Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
dijous	divendres	dissabte	diumenge
Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
الخميس	الجمعة	السبت	الاحد
星期四	星期五	星期六	星期日

Les jours de la semaine dans école primaire de Montpellier (Prasad et Auger 2015) : français langue de scolarisation, langues vivantes enseignées, langue régionale, langues familiales des élèves.

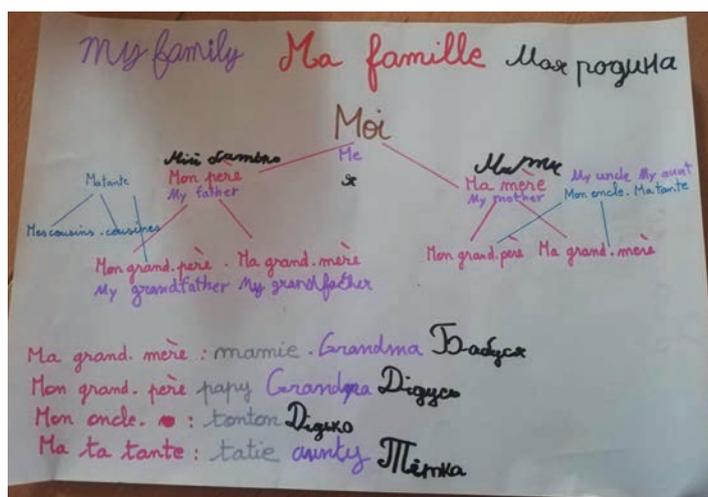
Ces activités d’observation des similitudes et des spécificités de chaque langue peuvent être menées dans toutes les matières – en géographie, par exemple, les élèves peuvent puiser dans leurs répertoires plurilingues pour parler des emprunts et des échanges entre les langues à propos des océans géographie ou de de l’alimentation en SVT (projet Conbat+¹⁰).

Facette 3 : Susciter la création ou l’achat de matériel plurilingue

L’introduction de matériaux linguistiquement et culturellement diversifiés dans la classe est importante pour nos classes multilingues et multiculturelles du 21^e siècle (UNESCO, 2018). Elle favorise également l’approche interculturelle en classe valorisée par le Conseil de l’Europe et renforce la relation entre les élèves de la classe et l’enseignant.

Proposer du matériel multilingue et multiculturel tel que des livres, des manuels, des vidéos de littérature jeunesse, des documents audio et des documents traduits dans les langues connues par les élèves permet également une meilleure compréhension du contenu de la matière. Les élèves ne doivent pas attendre d’être parfaitement compétents dans la langue de scolarisation pour aborder les différentes matières scolaires. Il ne faut pas hésiter à utiliser des documents en ligne dans les langues familiales, des manuels dans d’autres langues ou des documents traduits par les élèves eux-mêmes comme ressources pour la classe. Il s’agit d’encourager les élèves à apporter du matériel qu’ils ont en leur possession pour le partager avec les autres, comme dans la thèse d’Anne-Laure Biales (2020) qui met en place au collège des débats littéraires, incluant différentes langues connues des élèves au travers des romans qu’ils partagent en classe. On peut aussi faire créer du matériel plurilingue selon les objectifs du programme pour afficher dans la classe ou pour les cahiers des élèves (exemple ici en histoire en élémentaire sur la notion de filiation, l’arbre généalogique plurilingue) :

¹⁰ <https://conbat.ecml.at/DidacticUnits/Notreterrenousnourrit/tabid/2696/language/fr-FR/Default.aspx>



Facette 4 : Entraîner les élèves à devenir tuteur et tutrice les uns des autres

L'apprentissage des langues en tandem est une forme de tutorat mutuel. Par exemple, un enfant récemment arrivé en France propose d'échanger des cours de français contre des cours dans sa langue. Cependant, les élèves francophones ne souhaitent pas toujours apprendre les langues des autres enfants. Il est donc important que les élèves aient toujours des expériences à partager, même au-delà des langues. Un élève peut ainsi échanger une aide en français contre une aide en musique, en art, en sport, dans les autres langues vivantes enseignées à l'école, etc. Il est important de veiller à ce que la relation soit symétrique car si l'élève est toujours dans un rôle de mentor, il peut développer une attitude de mépris envers d'autres enfants ayant un niveau de compétence relativement plus faible. D'autre part, l'élève qui est régulièrement mentoré peut se percevoir comme incompetent et ne plus oser prendre d'initiative. Il est donc important pour l'enseignant de créer des activités qui atténuent cette dynamique négative, sur la base des objectifs du programme, en veillant à ce que des opportunités de réciprocité se présentent pour un mentorat mutuel durable.

Facette 5 : Mobiliser les environnements extérieurs à la classe

Nous vivons dans des environnements multilingues qui ne sont pas toujours explorés à l'école. Cela peut être aussi simple que le nom des rues, les enseignes des magasins, les commerçants qui sont eux-mêmes multilingues, la signalisation.



Panneau près de Montpellier (Occitanie)

Les projets éducatifs qui prennent en compte la diversité linguistique et culturelle peuvent donc se dérouler dans des espaces publics ainsi que dans des musées ou des bibliothèques où différentes langues et cultures sont représentées. Les élèves ont pu proposer des visites multilingues par exemple. De nombreux projets et vidéos relatant ces expériences sont disponibles sur le site LISTIAC¹¹.

¹¹ <https://listiac.univ-montp3.fr/videotheque>

Facette 6 : Bâtir des enseignements-apprentissage avec les parents

Des études comparatives (UNESCO, 2018) montrent que les parents ne sont pas toujours inclus dans la vie des établissements scolaires. À cet égard, les informations de sensibilisation visant à promouvoir le bi/plurilinguisme comme une opportunité et non un « danger » pour le développement de l'enfant sont importantes. Il est également possible d'impliquer les parents de manière concrète dans des projets de classe. Des projets pionniers dans ce domaine ont été lancés par les Suisses avec leur concept de « sacs à histoires »¹². Dans ce projet, il s'agit de fournir des livres dans la langue de scolarisation (français) et dans d'autres langues familiales (en version écrite et audio) que les enfants lisent en classe et à la maison avec leurs parents (ceux qui ne savent pas lire les écoutent). Par la suite, les parents sont invités à aider à la traduction d'autres livres.

Dans le cadre du projet européen Romtels en France, les parents et les élèves ont rédigé des cartels de présentations de tableau pour un musée des beaux-arts en romani, roumain et français alors même que les parents avaient peu de compétences en français et ne savaient ni lire ni écrire dans aucune langue (voir le film sur le site ERASMUS + du projet¹³). Ces projets représentent une infinité de possibilités qui peuvent être adaptés aux objectifs des enseignants et aux programmes scolaires.

Facette 7 : Lier les enseignants (quelles que soient les matières) entre eux dans une communauté de pratiques

Les enseignants, les chefs d'établissement et les autres personnels en contact avec les élèves sont encouragés à travailler ensemble. L'objectif est de faire en sorte que chacun se sente inclus dans le processus, qu'il y ait un lien entre les enseignants, les classes, les élèves, les matières, les parents, l'environnement scolaire et extra-scolaire.

La formation des enseignants, du personnel éducatif et des parents est la clé de la réussite de la scolarisation des enfants migrants... et plus généralement de tous les élèves qui bénéficient de ces approches inclusives qui prônent le vivre ensemble dans nos contextes multilingues et multiculturels. Cependant, toute formation doit anticiper un certain nombre de défis (Auger et Le Pichon-Vorstman 2021). Les croyances des enseignants sur les langues peuvent constituer un obstacle. De plus, l'enseignement du français ne concerne pas seulement le professeur de français mais tous les enseignants qui utilisent la langue à la fois comme objet et comme moyen d'apprentissage. Les enseignants doivent également être formés pour oser partager leur expertise avec leurs élèves, pour comprendre quelles sont les ressources dont ils disposent en termes de connaissances, d'expériences vécues et de langues et comment ils peuvent utiliser efficacement ces ressources pour soutenir leur apprentissage et mettre en œuvre leurs enseignements.

Suivant le principe de Lavoisier « Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme » (1789), et en nous appuyant sur l'état de l'art relatif au répertoire langagier et aux transferts d'une langue/d'une norme à d'autres, nous proposons de penser l'enseignement-apprentissage (au travers) des langues en nous référant également au ruban de Moebius. Le ruban de Moebius a été décrit par les mathématiciens August Ferdinand Möbius et Johann Benedict Listing en 1858 et a suscité rapidement l'intérêt des sciences humaines et sociales. Ainsi, ce ruban a été actualisé en tant que symbole du recyclage dès les années 1970. Il s'agit en fait d'un ruban à trois demi-tours.



¹² <https://edu.ge.ch/site/sacdhistoires/about/>; <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/les-sacs-histoires-plurilingues-kits-telecharger>; <https://jokoafalac.com/sacs-a-histoires/>

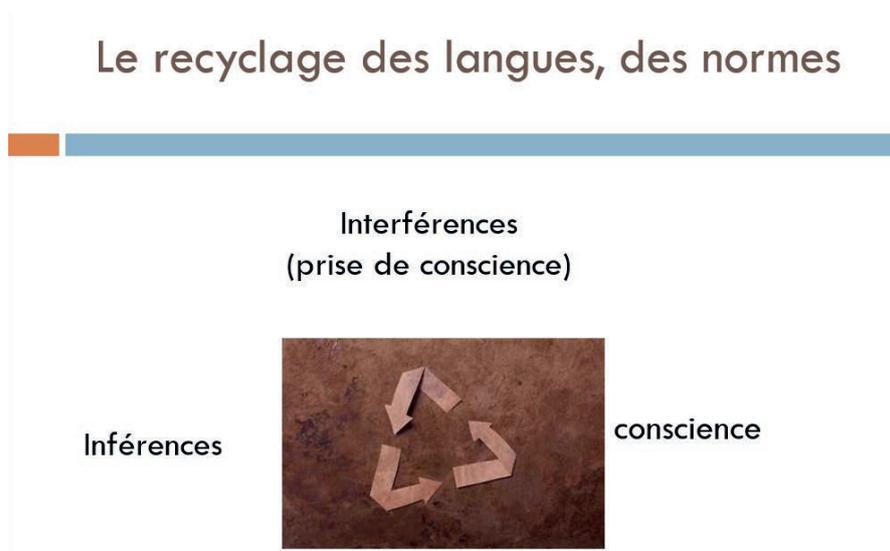
¹³ <https://nuvision.ncl.ac.uk/Play/17830>

Cette idée de cycle sans fin a inspiré de nombreux domaines en sciences humaines et sociales comme la psychologie ou l'anthropologie. Cette interrelation a aussi fécondé de nombreuses théories sur le développement du langage liant contextes sociaux, langage et identités (voir Bronckart 2019 pour une synthèse).

Pour toutes ces raisons, il nous semble intéressant d'utiliser cette métaphore du ruban de Moebius afin de passer des mouvements :

télescopage de langues/normes → mal-entendu → émotion négative → stigmatisation

à :



Ainsi, quand une interférence survient, il y a prise de conscience de part et d'autre (élèves et enseignants) du télescopage de langues ou de normes à l'œuvre d'un passage de frontière). Ensuite, la conscience de ces processus se généralise dans la salle de classe (Auger 2022). Les élèves, comme les enseignants peuvent inférer sur la raison de ce télescopage (par exemple système phonologique différent, parenté lexicale, mais évolution sémantique différente, etc.).

Si le recyclage des langues et des normes est automatique pour les unités linguistiques qui fonctionnent de la même manière, il est intéressant de s'y attarder pour prendre confiance que de nombreuses unités peuvent être transférées et que l'élève arrive avec un bagage qui lui permet de soutenir ses propres apprentissages. Penser une situation d'apprentissage/d'enseignement à la lumière de ce modèle permet de dépasser le déni, voir les stigmatisations liées aux télescopages de langues ou de normes de pratiques langagières et cultures variées.

L'importance de l'explication conjointe en classe entre élèves, accompagné de l'enseignant, d'un temps dédié à l'élaboration de la réflexion pour soi-même (comprendre) et pour l'autre (se comprendre) est un mouvement bijectif fondamental.

Un autre point, qui met aussi en jeu la relation, est la question du rejet de l'autre, ses langues, ses normes, ses pratiques langagières et culturelles. Le fait de travailler à l'aide de la métaphore du recyclage permet d'accueillir les transferts, notamment ceux qui provoquent des erreurs, puis d'y réfléchir et de les « recycler ». Il y a également l'idée que ce « déjà-là » est intéressant à problématiser pour entrer dans la boucle des apprentissages. Cette notion d'accueil est également présente dans l'expression « recyclage doux et durable ».

Le recyclage des langues et des normes est une métaphore qui intéressante pour faire comprendre le procédé de traitement à l'œuvre au moment de l'apprentissage d'une nouvelle langue, norme. Tout comme le recyclage classique, il permet de réintroduire certains matériaux, ici linguistiques (transferts) dans la production de nouveaux idiomes. Les unités (matériaux recyclables) comprennent les sons, le lexique, la syntaxe, les genres discursifs (raconter, expliquer, décrire, argumenter), le mimo-gestuel, etc.

Le recyclage a deux conséquences environnementales majeures pour les élèves, les enseignants et les parents :

- la réduction du volume de « pertes », donc pour nous la réduction des erreurs et la représentation de la « pollution » qu'ils causeraient en faisant vivre la stigmatisation aux élèves et l'incompréhension des enseignants
- la préservation des ressources naturelles, puisque la matière recyclée (les unités linguistiques déjà présentes) est utilisée ce qui préserve une certaine forme de l'écologie d'apprentissage (la préservation et la confiance en ses ressources)

Recycler désigne l'ensemble des opérations de collecte et de traitement des unités linguistiques permettant de réintroduire dans un cycle d'élaboration de nouvelles langues, normes. Même si ces activités prennent un temps certain, elles sont économiquement intéressantes linguistiquement et émotionnellement.

Le recyclage est utilisé depuis l'âge du bronze pour les métaux afin de fabriquer de nouveaux objets. Cette pratique existe dans toutes les civilisations. C'est un enjeu de sauvegarde à la fois de ce qui est « déjà-là » et de l'environnement (on voit les impacts intéressants de ces pratiques de réflexions sur le climat de classe et les apprentissages). Le recyclage vise à vaincre la pénurie. Si l'on considère le répertoire des élèves, on s'aperçoit que la pénurie apparente cache en réalité de nombreux transferts et recyclages possibles qui sécurise les élèves et les aident à progresser plus aisément dans leurs apprentissages.

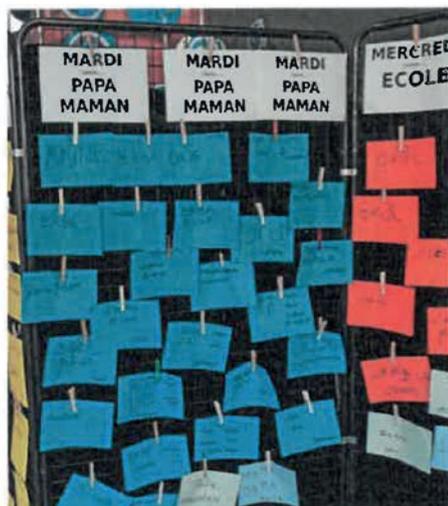
7.3. La semaine des langues - valoriser les langues familiales

Face aux difficultés scolaires très importantes rencontrées dans les zones Réseaux d'éducation (REP/REP +) dans le Val d'Oise, une réflexion pour y remédier est menée dès 2007. La vulnérabilité de certains élèves a amené les équipes à élaborer un projet permettant de créer une passerelle entre le monde de la maison et celui de l'école, en prenant appui sur les langues des familles. C'est ainsi qu'est née La Semaine Des Langues (SDL) il y a plus de 15 ans. Ce concept est repris par l'Education Nationale depuis 8 ans¹⁴. En dehors de la volonté de l'Education Nationale de promouvoir les langues étrangères enseignées à l'école, le but de cette action était de valoriser le plurilinguisme quelles que soient les langues. Comme ceci a été mentionné à plusieurs reprises dans cet article, la maîtrise de la langue de scolarisation peut se construire si elle se fait sur de solides bases dans la langue maternelle. Le but était donc de diminuer le clivage entre la famille et l'école et d'impliquer les parents qui ne sont pas très à l'aise avec le français à participer aux événements créés à l'école en apportant leur langue et culture.

¹⁴ <https://www.education.gouv.fr/semaine-des-langues-vivantes-11996>

LE MUR D'EXPRESSION

Lors de la SDL, les parents sont invités lorsqu'ils déposent leur(s) enfant(s) à écrire un mot choisi par les enfants. Ainsi, en fin de semaine, des « murs d'expression » sont disponibles. Ces mots peuvent être repris en classe.



Effectif
classe entière

Durée: le temps
de l'accueil

Avec parents

Objet final: les mots
écrits dans différentes
langues

Matériel: papiers

Compétences
valorisation
des langues,
coopération

7.4. Les recommandations des instances européennes

La Charte sociale européenne (1961, révisée en 1996) reconnaît le rôle joué par la langue dans l'inclusion sociale. Les parties à la Charte s'engagent à « promouvoir et faciliter l'enseignement de la langue nationale de l'Etat d'accueil ou, s'il y en a plusieurs, de l'une de ces langues, aux travailleurs migrants et aux membres de leur famille » (article 19.11). Il ne s'agit toutefois que d'un aspect du défi linguistique posé par les migrations à grande échelle. La Charte sociale européenne reconnaît également l'importance de la langue maternelle pour la réussite scolaire de chaque migrant. La Charte s'engage également à « promouvoir et faciliter, dans la mesure du possible, l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant à ses enfants » (article 19.12).

Par ailleurs, la recommandation du Conseil des Ministres (CM/Rec (2012)13), sur la garantie d'une éducation de qualité « donne accès à l'apprentissage à tous les élèves et étudiants, en particulier ceux des groupes vulnérables ou défavorisés, en l'adaptant à leurs besoins, le cas échéant » (annexe, 6.a). La recommandation CM/Rec (2014)5, sur l'importance des compétences dans la ou les langues de scolarisation pour l'équité et la qualité de l'éducation et pour la réussite scolaire

stipule : « Lorsque l'incapacité des élèves et étudiants à suivre des programmes d'enseignement réguliers est due à des facteurs temporaires tels que le manque de maîtrise de la (des) langue(s) d'enseignement [...], les pouvoirs publics devraient veiller à ce que les intéressés aient la possibilité de remédier aux causes de leurs difficultés aussi rapidement que possible » (Annexe, 29). Parallèlement à ces recommandations, le projet *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation* a produit un document de réflexion sur l'inclusion linguistique et éducative des élèves et étudiants migrants (Little, 2010, Auger et Little 2023) contenant un large éventail de propositions pratiques.

Si (comme l'a proposé le projet *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation*) l'éducation plurilingue et interculturelle englobe toutes les langues présentes dans un contexte éducatif donné, et si (comme le soutient le CECR) les répertoires plurilingues sont enracinés dans les langues que les individus acquièrent dans la petite enfance, il s'ensuit que les langues familiales, en tout cas connues de l'élève (car les langues ont pu aussi être transmises dans d'autres systèmes scolaires) devraient jouer un rôle central dans le processus éducatif. Au cours des deux dernières décennies, des travaux menés en Irlande au niveau primaire et en France à tous les niveaux de la scolarité, de la maternelle au secondaire supérieur, ont exploré les moyens d'aider les apprenants issus de familles parlant d'autres langues que la langue de l'école à utiliser leur langue maternelle pour soutenir et renforcer leur engagement dans l'apprentissage formel. Fort de ce constat, le 2 février 2022, « les Délégués des Ministres ont adopté une nouvelle recommandation aux États membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie. La recommandation vise à répondre à deux évolutions qui préoccupent le Conseil de l'Europe : la tendance parmi les autorités publiques et la société civile à penser que la maîtrise d'une seule autre langue suffit, et la notion selon laquelle la maîtrise de langues minoritaires ou langues des migrants, répandue dans les sociétés actuelles de plus en plus plurielles, nuit à la cohésion sociale. Pour contrer cette évolution, la recommandation met l'accent sur les avantages cognitifs, linguistiques et sociaux de l'apprentissage de plusieurs langues, en démontrant la manière dont les compétences plurilingues et interculturelles contribuent à la réussite scolaire, à l'intégration sociétale et à la compréhension, l'évaluation et la formulation des arguments et des opinions qui sont essentiels à la démocratie »¹⁶.

¹⁶ <https://www.coe.int/fr/web/education/-/new-council-of-europe-recommendation-on-the-importance-of-plurilingual-and-intercultural-education-for-democratic-culture>

Ce qu'il faut retenir

- **Le bilinguisme n'est pas un handicap.** Les études montrent simplement qu'en moyenne, les enfants qui acquièrent deux langues ont un petit retard/ou délai en termes d'apprentissage, par rapport aux enfants monolingues, lorsque les compétences des enfants bilingues sont évaluées dans la langue dans laquelle ils ont de moindres compétences. À l'inverse, lorsqu'elles sont évaluées dans leur langue dominante, la majorité d'entre eux est aussi compétente que les monolingues, et même davantage si on additionne l'ensemble du répertoire chez les bi/plurilingues.
- Si les compétences langagières sont impactées négativement par des conditions socio-économiques défavorisées, **l'acquisition de plusieurs langues peut contribuer à compenser l'impact négatif de ces conditions**, et à favoriser le développement des mécanismes cognitifs non linguistiques.
- Pour favoriser des interactions de qualité, il est important d'**encourager les parents à parler la ou les langues dans lesquelles ils se sentent les plus à l'aise.**
- Les **recommandations des instances européennes** insistent sur les résultats de la recherche internationale qui montrent **l'intérêt d'une éducation plurilingue et interculturelle** pour la réussite de tous les élèves.
- De même les **textes officiels français** soutiennent l'éveil à la diversité linguistique (comptines, histoires dans différentes langues...) pour développer le crible phonologique et aider les élèves à **transférer des compétences d'une langue à l'autre**, notamment vers le français.
- De **nombreuses pratiques pédagogiques** éprouvées par la recherche scientifique permettent d'activer ces transferts au bénéfice du français et de la compréhension des différentes disciplines.
- Le **modèle du diamant langagier** qui représente les répertoires plurilingues des élèves en classe permet de développer de nombreuses activités en fonction des facettes travaillées : explorer les langues et cultures présentes en classe, les comparer, utiliser et du matériel multilingue, entraîner les élèves à devenir tuteur/trice les un-e-s des autres, mobiliser les environnements extérieurs à la classe, proposer des activités de co-éducation avec les parents et favoriser le travail conjoint de l'ensemble du personnel éducatif. Le film « le diamant langagier »¹⁷ offre des exemples pour chaque facette du diamant qui montre comment rejoindre les objectifs des programmes selon les cycles.
- Les **classes multilingues** sont un **levier pour les apprentissages** mais également pour le **vivre-ensemble**. Elles favorisent l'inclusion si le « déjà-là » des langues et des cultures sert de tremplin pour les nouvelles acquisitions en classe.
- Le **recyclage des langues** et des normes est une métaphore intéressante pour faire comprendre le procédé de traitement à l'œuvre au moment de **l'apprentissage d'une nouvelle langue et norme**. Tout comme le recyclage classique, il permet de réintroduire certains matériaux, ici linguistiques (transferts) dans la production de nouveaux idiomes. Les unités (matériaux recyclables) comprennent les sons, le lexique, la syntaxe, les genres discursifs (raconter, expliquer, décrire, argumenter), le mimo-gestuel, etc.
- Des événements comme la **semaine des langues**¹⁸ permettent d'élaborer un projet concret permettant de créer une passerelle entre le monde de la maison et celui et de l'école, en prenant appui sur les langues des familles.

17 <https://www.youtube.com/watch?v=artl-xcTDJc&t=3603s>

18 <https://bilinguiesetplus.org/>

Recommandations

En résumé, il est essentiel de prendre acte du développement langagier des élèves et de suivre les recommandations suivantes :

- 1. Soutenir le développement des compétences bilingues en évitant de les comparer à celles des monolingues car atteindre le niveau des monolingues dans les deux langues est pratiquement impossible
- 2. Accepter que les bilingues utilisent quelques fois la traduction, le code-switching/mixing (alternances/mélange de mots ou de la syntaxe des deux langues) car ces pratiques les sécurisent, quel que soit l'âge
- 3. Valoriser la langue maternelle, les langues familiales qui sont une ressource de premier choix pour les apprentissages
- 4. Respecter le droit de l'apprenant à être lui-même, à utiliser le langage différemment des natifs monolingues, et à avoir des connaissances différentes de celles des monolingues, cela l'aidera à atteindre plus efficacement les normes langagières attendues dans le cadre scolaire
- 5. Ne pas abandonner le modèle du locuteur natif, mais ne pas le considérer comme seul modèle. L'évolution est propre à chacun·e
- 6. Faire que la langue maternelle/les langues familiales et les expériences culturelles diverses soient accueillies par le système scolaire et la société car elles sont un puissant levier d'apprentissage scolaire.

Pour aller plus loin

Retrouvez les publications du CSEN sur
reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducationnationale

Bibliographie

- Adi-Japha, E., Berberich-Artzi, J., & Libnawi, A. (2010). Cognitive flexibility in drawings of bilingual children. *Child Development*, 81(5), 1356-1366.
- Auger, N. & Cadet, L. (2016). Que révèlent les parcours et les pratiques des enseignants en classe de français? Éléments de réflexions sur les conflits cognitifs et méthodologiques face aux traditions didactiques. Dans A. Pégaz Paquet & L. Cadet (Eds.) *Les langues à l'école, la langue de l'école*, Artois Presses Université, coll. Études linguistiques-didactique des langues, pp. 47-66, 2016. [hal-01609797](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01609797)
- Auger, N., & Sauvage, J. (2009). « Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle ». *Les cahiers pédagogiques*, 473, 44-45.
- Auger, N. & Le Pichon-Vortsman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. Préface de Jim Cummins. Coll. Pédagogies. ESF.
- Auger, N. & Little, D. (2023). "The Special Case of Education for Migrants: Children". In Byram, M., Fleming, M., Sheils, J., *Quality and equity in education: a practical guide to the council of europe vision of education for plurilingual, intercultural and democratic citizenship*, Multilingual Matters, pp. 156-179.
- Auger, N. (2005). Comparons nos langues – Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA), DVD et Guide Pédagogique, Canopé. www.youtube.com/watch?v=_ZiBiAoMTBo
- Auger, N. (2022). Conscience collective et autoconscience dans l'enseignement / apprentissage du français langue seconde et de scolarisation : quand l'interculturel et le plurilinguisme sont en jeu. *Glottodidactica*, 49(1), 6-30. <https://doi.org/10.14746/gl.2022.49.1.03>.
- Auger, N., 2023. « The Language Diamond: An Intercultural Model to Teach and Learn (through) Languages » *Education Sciences* 13(5), 520. <https://doi.org/10.3390/educsci13050520>; film www.youtube.com/watch?v=artl-xcTDJc&t=3603s.
- Ayo, A. C., & Oludele, O. G. (2019). Evaluation of the implementation of the universal basic education Yoruba language curriculum in south western Nigeria. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(12), 1465-1473.
- Barachetti, C., Majorano, M., Rossi, G., Antolini, E., Zerbato, R., & Lavelli, M. (2022). Vocabulary production in toddlers from low-income immigrant families: Evidence from children exposed to Romanian-Italian and Nigerian English-Italian. *Journal of Child Language*, 49(2), 408-421. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000222>
- Bassano, D. (2008). Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement pour les noms et les verbes en français. In F. Labrell & G. Chasseigne (Eds.). *Aspects du développement conceptuel et langagier*, Edition Publibook Université, pp. 17-50, collection Psychologie Cognitive. hal-00601130 www.researchgate.net/publication/281073275.
- Bassano, D., Labrell, F., & Bonnet, P. (2020). Le Développement du langage de production en français (DLPF) entre 18 et 42 mois : une synthèse. *Enfance*, (2), 151-174.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S.,... & Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of child language*, 21(1), 85-123. [DOI: 10.1017/s0305000900008680](https://doi.org/10.1017/s0305000900008680).
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Version intégrale, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Biales, A. L. (2020). Étude sur la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves : l'exemple du débat interprétatif littéraire (Doctoral dissertation, Université Paul Valéry-Montpellier III).
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental psychology*, 24(4), 560. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.24.4.560>.
- Bialystok, E. (2021). Bilingualism as a slice of Swiss cheese. *Frontiers in Psychology*, 12, 769323.
- Bialystok, E., & Werker, J. F. (2017). The systematic effects of bilingualism on children's development. *Developmental science*, 20(1). [doi: 10.1111/desc.12535](https://doi.org/10.1111/desc.12535).
- Bialystok, E., Hawrylewicz, K., Grundy, J. G., & Chung-Fat-Yim, A. (2022). The swerve: How childhood bilingualism changed from liability to benefit. *Developmental Psychology*, 58(8), 1429.
- Bialystok, E., Luk, G., Petts, K.F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525-531. [doi:10.1017/S1366728909990423](https://doi.org/10.1017/S1366728909990423).
- Bijeljac-Babic, R., & Breton, R. (1997). *Du langage aux langues*, Paris : Gallimard, Collection « Découvertes ».
- Bijeljac-Babic, R. & Dodane, C. (2017). Cross-language influences in the productions of French-English bilingual children: Separation or interaction? In M. Yavas, M. Kehoe and W. Cardoso (éds.), *Romance-Germanic Bilingual Phonology*, Sheffield : Equinox Publishing Ltd.
- Bijeljac-Babic, R., Pialhoux, J. & Zarrougui, Z. (2023). *Guide de la semaine des langues*, bilingues et plus et LABEX EFL.
- Bijeljac-Babic, R. (2017). *L'enfant bilingue, de la petite enfance à l'école*, Paris : Editions Odile Jacob.
- Blanchet, Ph. (2016). Les droits linguistiques en France? Analyse d'une glottophobie instituée. Dans Blanchet Ph. (Dir.), *Éléments pour une analyse sociopolitique des pratiques linguistiques*, *Revue d'Études d'Oc*, 163, 79-90.
- BO n° 25 du 24 juin (2021). Le nouveau programme de l'école maternelle. https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ensel550_annexe_1413865.pdf.
- Boysson-Bardies B. de (1976). *Comment la parole vient aux enfants*, Paris : Editions Odile Jacob.
- Bright, P., & Filippi, R. (2019). Perspectives on the "bilingual advantage": Challenges and opportunities. Editorial, *Frontiers in Psychology*, 10, 1346.

- Brito, N. H., Sebastian-Galles, N. & Barr, R. (2015). Differences in language exposure and its effects on memory flexibility in monolingual, bilingual, and trilingual infants. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (4), 670-682.
- Bronckart, J. P. (2019). *Théories du langage : Nouvelle introduction critique*. Bruxelles : Mardaga.
- Busch, B. (2016). Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires. In *Researching multilingualism* (pp. 60-73). Routledge.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., & Werker, J. F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological science*, 21(3), 343-348. DOI: 10.1177/0956797609360758.
- Calvo, A. & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition* 130 (3), 278-288.
- Cerquiglini, B. (2003). Une politique en faveur du français, *Le français aujourd'hui*, 141(2), 7-11.
- Chiss, J.-L. (2018). La culture du langage et les idéologies linguistiques. Lambert-Lucas, [hal-02961095](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02961095)
- Colomer, M., & Sebastian-Galles, N. (2020). Language background shapes third-party communication expectations in 14-month-old infants. *Cognition*, 202, 104292. DOI: [10.1016/j.cognition.2020.104292](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104292).
- Conseil des Ministres (CM/Rec (2012-13). https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/CMRec2012-13_quality_EN.pdf?ver=2016-11-29-113145-700.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Conseil de l'Europe (2016-2017). *Points forts*. <https://edoc.coe.int/fr/rapports-annuels-d-activite/7384-pdf-conseil-de-l-europe-points-forts-2016.html>.
- Conseil de l'Europe (2018). *Points forts*. <https://edoc.coe.int/fr/rapports-annuels-d-activite/7974-pdf-conseil-de-l-europe-points-forts-2018.html>.
- Conseil de l'Europe (2020). *Points forts*. <https://edoc.coe.int/fr/rapports-annuels-d-activite/9777-conseil-de-l-europe-points-forts-2020.html>.
- Core, C., Hoff, E., Rumiche, R. & Señor, M. (2013). Total and conceptual vocabulary in Spanish-English bilinguals from 22 to 30 months: implications for assessment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(5), 1637-1649. DOI: [10.1044/1092-4388\(2013/11-0044\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/11-0044).
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251. <https://www.jstor.org/stable/1169960>
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*, Multilingual Matters.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). Peabody Picture Vocabulary Test--Third Edition (PPVT-III) [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t15145-000>.
- Engel de Abreu, P. M. J., & Gathercole, S. E. (2012). Executive and phonological processes in second-language acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 974-986. <https://doi.org/10.1037/a0028390>
- Engel de Abreu, P. M., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism enriches the poor: Enhanced cognitive control in low-income minority children. *Psychological science*, 23(11), 1364-1371.
- Engel de Abreu, P. M. E., Baldassi, M., Puglisi, M. L., & Befi-Lopes, D. M. (2013). Cross-linguistic and cross-cultural effects on verbal working memory and vocabulary: Testing language-minority children with an immigrant background. American Speech-Language-Hearing Association.
- Engel de Abreu, P. M. J., Nikaedo, C., Loff, A., Snowling, M. J., Hulme, C., & Fricke, S. (n.d.). Assessing the Impact of a Heritage Language Intervention in Preschool: A Controlled Trial with Dual Language Learners from Language-Minority Backgrounds (sous presse).
- Fernald, A. & Marchman, V.A. (2012). Individual differences in lexical processing at 18 months predict vocabulary growth in typically developing and late-talking toddlers. *Child Development*, 83 (1), 203-222. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2011.01692](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01692).
- Fernald, A., Marchman, & Weisleder, V.A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248.
- Festman, J., Poarch, G. J. & Dewaele, J.-M. (2017). *Raising multilingual children* (Vol. 23), Multilingual Matters.
- Floccia, C., et al. (2018). *III: Analyses and results for study 1: estimating the effect of linguistic distance on vocabulary development*. *Monographs of the Society for Research in Child Development Wiley*. DOI: [10.1111/mono.12350](https://doi.org/10.1111/mono.12350).
- Florit, E., Barachetti, Ch., Majorano, M. & Lavelli, M. (2021). Home Language Activities and Expressive Vocabulary of Toddlers from Low-SES Monolingual Families and Bilingual Immigrant Families. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 296. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010296>.
- García, O. & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35.
- Gauvin, L. (1992). L'imaginaire des langues : entretien avec Édouard Glissant. *Études françaises*, 28(2-3), 11-22. <https://doi.org/10.7202/035877ar>.
- Gervain, J. & Werker, J. F. (2013). Prosody cues word order in 7-month-old bilingual infants. *Nature Communications*, 4, 1490, DOI: 10.1038/ncomms2430.
- Goffman, E. (1963). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, traduit de l'anglais par Alain Kihm, coll. «Le Sens commun», Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 133-145.

- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities, *American Anthropologist*, 66(6), 137-53. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100.
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C., & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early childhood research quarterly*, 29(4), 715-733. PMID 25878395 DOI: 10.1016/j.jecresq.2014.05.008.
- Hart, B., Risley, T. R., & Kirby, J. R. (1997). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. *Canadian Journal of Education*, 22(3), 323.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74(5), 1368-1378. PMID 14552403 DOI: 10.1111/1467-8624.00612.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, 39(1), 1-27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Hoff, E., & Ribot, K. M. (2017). Language growth in English monolingual and Spanish-English bilingual children from 2.5 to 5 years. *The Journal of pediatrics*, 190, 241-245. PMID 28803620 DOI: 10.1016/j.jpeds.2017.06.071.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, 39(1), 1-27. PMID 21418730 DOI: 10.1017/S0305000910000759.
- Höhle, B., Bijeljac-Babic, R. & Nazzi, T. (2020). Variability and stability in early language acquisition: Comparing monolingual and bilingual infants' speech perception and word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition* 23, 56-71. doi:10.1017/S1366728919000348.
- Jusczyk, P. W. (1997). *The Discovery of Spoken Language*, Cambridge : MIT Press, 1997.
- Kail, M. (2020). *Acquisition du langage*. Paris : PUF, collection Que sais-je ?
- Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children's drawing. *Cognition*, 34(1), 57-83.
- La Charte sociale européenne (1961, révisée en 1996). <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty-num=163>.
- Le Blanc, G. (2010). *Dedans, dehors. La condition d'étranger*. Paris : Le Seuil, « La Couleur des idées » series.
- Lahire, B. (dir.), 2019, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris : Seuil, 1232 p.
- Legacy, J., Zesiger, Friend, M. & Poulin-Dubois, D. (2016). Vocabulary size, translation equivalents, and efficiency in word recognition in very young bilinguals. *Journal of Child Development*, 43(4), 760-783.
- Les langues comme objets migrants (2020). https://www.mariannemispelaere.com/commandesimg/NCimg/si_ma_langue_etait, https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10791416/fr/projets-objets-migrants
- Leung, A. K. Y. & Chiu, Ch-Y. (2010). Multicultural experience, idea receptiveness, and creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(5-6), 723-741.
- Little, J. W. (2010). *Social network theory and educational change*. Harvard Education Press.
- Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental science*, 11(3), F9-F16. DOI: [10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x).
- Martin-Rhee, M. M., & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: language and cognition*, 11(1), 81-93.
- Marchman, V. A., Martínez, L. Z., Hurtado, N., Grüter, T. & Fernald, A. (2017). Caregiver talk to young Spanish-English bilinguals: comparing direct observation and parent-report measures of dual-language exposure. *Developmental Science*, 20(1), 2-13, DOI: 10.1111/desc.12425.
- Martin-Rhee, M. M., & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: language and cognition*, 11(1), 81-93. doi:10.1017/S1366728907003227
- Morin, E., (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil.
- Moro, M.-R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Paris : Bayard.
- Nantes, V. & Trimailles, C. (2013). À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. *Dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirai si tu es bilingue (ou non)*. *Glottopol*, (21), 98-117.
- Nayeb, L., Lagerberg, D., Sarkadi, A., Salameh, E. K., & Eriksson, M. (2021). Identifying language disorder in bilingual children aged 2.5 years requires screening in both languages. *Acta Paediatrica*, 110(1), 265-272. DOI: [10.1111/apa.15343](https://doi.org/10.1111/apa.15343)
- Nocus, I. (2022). *Bilinguismes des enfants en contextes multilingues*. Presses universitaires de Rennes.
- Persici, V., Vihman, M., Burro, R. & Majorano, M. (2019). Lexical access and competition in bilingual children: The role of proficiency and the lexical similarity of the two languages. *Journal of experimental child psychology*, 179, 103-125. doi 10.1016/j.jecp.2018.10.002
- Orekan, G. (2011). Mother tongue medium as an efficient way of challenging educational disadvantages in Africa: The case of Nigeria. *Scottish Languages Review*, 23, 27-38.
- Pinto, M. A. & El Euch, S. (2017). Développement métalinguistique chez de jeunes enfants bilingues comparés à des monolingues, *Cahiers de l'LOB*, 8, 2017 95-115. doi: <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v8i0.2119>
- Prasad, G., & Auger, N. (2015). Mais est-ce que ça existe une personne monolingue ? Plurilinguisme des élèves au Canada et en France, pratiques artistiques et langagières et apprentissage du français. *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*. Université d'Amiens, 20-32.

- Recommandation CM/Rec (2014) 5 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx.
- Rosenbaum, F. (2019). *Les mots pour les maux de l'exil : chemins narratifs de reconnaissance*. Paris : Fabert.
- Rowe, M., Turco, R. & Blatt, T. (2021). [Can Interactive Apps Promote Parent-Child Conversations in Low-Income Families?](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101326) *Journal of Applied Developmental Psychology*, 101326. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101326>
- Sebastián-Gallés, N. and Bosch, L. (2002). Building phonotactic knowledge in bilinguals: Role of early exposure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 28(4), 974-989. doi:10.1037/0096-1523.28.4.974
- Sebastián-Gallés, N. (2010). Bilingual language acquisition : Where does the difference lie? *Human Development*, 53(5), 245-255. DOI:10.1159/000321282.
- Siegal, M., Surian, L., Matsuo, A., Geraci, A., Iozzi, L., Okumura, Y., & Itakura, S. (2010). Bilingualism accentuates children's conversational understanding. *PloS one*, 5(2), e9004. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0009004>
- UNESCO, 2018, GEM, Global Education Monitoring Report, <https://digitallibrary.un.org/record/4028595?v=pdf#files>
- Vihman, M. M., Thierry, G., Lum, J., Keren-Portnoy, T., & Martin, P. (2007). Onset of word form recognition in English, Welsh, and English-Welsh bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 475-493. DOI: 10.1017/S0142716407070269.
- Wallon, E., Rezzoug, D., Bensekhar, M. B., Sanson, C., Serre, G., Yapou, M.,... & Moro, M. R. (2008). Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 597-635. DOI : 10.3917/psy.512.0597.
- Werker, E., Ahmed, F. Z., & Cohen, C. (2009). How is foreign aid spent? Evidence from a natural experiment. *American Economic Journal: Macroeconomics*, 1(2), 225-244. DOI: 10.1257/mac.1.2.225.
- Yow, W. Q., Tan, J. S., & Flynn, S. (2018). Code-switching as a marker of linguistic competence in bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 1075-1090.
- Zirotti, J. P. (2006). Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation. *Cahiers de l'URMIS*, (10-11). <https://doi.org/10.4000/urmis.249>.

education.gouv.fr

Contact presse

01 55 55 30 10

spresse@education.gouv.fr

Contact Conseil scientifique de l'éducation nationale

cсен@education.gouv.fr

reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale