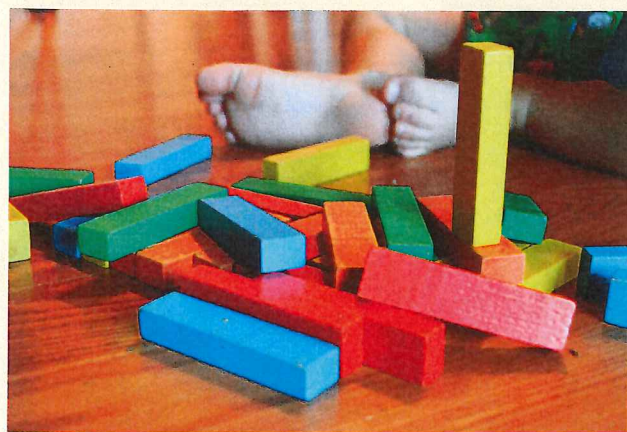




NAÎTRE AUX MONDES LA LANGUE DANS SA DIMENSION CULTURELLE ET AFFECTIVE

Par Isabelle Chavepeyer, FRAJE



Une langue ne s'apprend pas ; elle se transmet. Et avec elle, se transmet tout ce dont elle est porteuse tant sur les plans affectif que culturel et cognitif. C'est sur cette idée que repose ce texte qui fut, pour une partie, présenté lors du colloque "Les 100 langages de l'enfant" organisé par l'Observatoire de l'Enfant de la Cocof, en 2008.

Mes propos s'appuient sur des travaux de recherche (voir bibliographie), des expériences de terrain et des réflexions issues des groupes de travail que nous animions au FRAJE : "Naître à la culture", "Accueil et diversité" et "Les livres sens dessus dessous" ; ces groupes de travail continuent d'exister avec, parfois, des intitulés légèrement modifiés.

La langue dans sa double dimension culturelle et affective

Le bébé naît dans sa famille, dans une structure familiale donnée. Il ne naît pas dans la famille en général (il n'y a pas de modèle universel de la famille) ni dans ma famille (celle que je porte dans ma représentation de ce qu'est la famille).

C'est dire que si l'on rencontre le bébé, l'enfant dans sa famille, on se positionne pour rencontrer l'altérité. L'autre, le différent qui suscite notre curiosité ou au contraire notre méfiance, l'autre avec lequel on va établir, avec plus ou moins de facilité ou de difficulté, un lien.

Le bébé naît donc dans sa famille, dans son nid culturel, son premier groupe d'appartenance éminemment important puisque c'est dans ce nid et avec ce nid que le tout-petit va se construire. En effet, l'enfant construit son identité à la croisée des chemins entre le processus de filiation (je suis fille/fils de...) et le processus d'affiliation (mes groupes d'appartenance : la famille, la crèche, l'école, le quartier...).

On pourrait visualiser ces appartenances comme une fleur : le bébé est au centre de la fleur et chaque pétale représente un groupe d'appartenance : le groupe d'appartenance sexuée, le groupe d'appartenance à la crèche, à la section des "petits bedons", à un quartier... Dernièrement, dans le groupe de travail "Accueil et diversité des cultures", nous faisons l'exercice, avec les participantes, d'imaginer la fleur d'un bébé de 3 mois inscrit à la crèche. Nous étions bien surprises de constater que l'on pouvait déjà identifier beaucoup de "pétales d'appartenance" à ce bébé : autant de pétales, autant de liens qui le construisent au cœur de ce processus d'affiliation.

La langue parlée par la mère, le père (et si chaque parent parle une langue différente, alors les langues) est la langue affective ; celle qui est partagée avec le bébé pour lui transmettre ses émotions, pour lui parler de son histoire, de ses ancêtres, d'où il vient, où il est, où il va. C'est cette langue qui mettra des mots sur les premières sensations, les premières représentations mentales du tout-petit. C'est cette langue qui lui parle du monde extérieur, qui lui présente l'humanité. En un mot, c'est cette langue qui construit l'enfant, lui donne son nom, son identité. C'est elle qui fait naître le désir de vocaliser, de communiquer, de parler ; elle met en mouvement la psyché du bébé... et oui, on ne s'initie au langage qu'une fois dans sa vie. La langue maternelle humanise le tout-petit et le façonne à ses sonorités.

Chaque langue est porteuse d'un système de valeurs, d'une manière de se représenter le monde, d'une structure qui lui est propre et qui influence la manière de penser, d'une manière d'établir des relations entre les êtres...

La langue maternelle inscrit l'enfant dans une appartenance à un groupe ; l'enfant qui grandit, porté par plusieurs langues est d'emblée inscrit dans un système d'appartenances multiples. Réciproquement, le(s) groupe(s) d'appartenance porte(nt) une ou plusieurs langues ainsi que la fierté ou la honte d'être véhiculaire de cette/ces langues.

Ce propos est à nuancer dans la mesure où une langue existe, est reconnue et valorisée par la société, ou au contraire, interdite et déniée par la société dominante. Dès lors, certaines langues seront valorisées alors que d'autres feront l'objet d'indifférence, de dénigrement ou de déni. Par exemple à l'école, un enfant qui parlerait albanais et quelques mots de français serait considéré "en difficulté" alors que l'enfant qui parlerait anglais et quelques mots de français serait peut-être plus facilement considéré comme bilingue.

Mar. Avril Mai Juin
2016

La langue véhicule une culture, un univers qui peut nous paraître étrange ou familier, hostile ou recherché... cela influence le regard que l'on porte sur celui qui porte cette langue.

Mais rejeter, dénier (on ne reconnaît pas l'existence de la langue maternelle de l'enfant) ou interdire (on reconnaît l'existence de cette langue mais on en interdit l'usage) une langue équivaut à imposer à l'enfant porteur de cette langue de taire une partie fondatrice de lui-même, une part de lui qui est une grande source de vitalité puisque c'est par sa langue maternelle qu'il a mis en mouvement sa pensée et son désir de communiquer avec autrui.

Sur le plan émotionnel, cela affectera l'enfant de façon variable. Peut-être sera-ce la colère et la révolte qui domineront avec le besoin de revendiquer son appartenance, sa langue avec provocation ou même agressivité (lorsqu'on attaque un de nos pétales d'appartenance, on a une réaction défensive et on revendique l'appartenance à ce groupe). Ou peut-être sera-ce l'inhibition et la honte qui seront vécues, l'enkystement au plus profond de soi de cette honte. Une autre stratégie de survie pour faire face à la violence de la dénégation ou du déni de la langue maternelle est le clivage : l'enfant construit son identité en clivant (ce mécanisme est inconscient) son monde familial et son monde extrafamilial (la crèche, l'école).

Apprendre une nouvelle langue et construction identitaire

Apprendre une nouvelle langue, c'est découvrir un nouveau code linguistique mais c'est aussi s'initier à une forme culturelle globale. Or, s'il est relativement aisé de maîtriser la structure formelle d'une langue et à partir de cela, construire une didactique de la langue, appréhender les questions culturelles et affectives demande de tenir compte de facteurs plus subtils et complexes. Dès lors qu'il s'agit d'appréhender ces questions, on ne peut parler de "maîtrise de la culture, de l'affectivité" comme on pourrait le faire pour la grammaire. La question, par sa complexité démontre sa richesse ; plutôt que d'assimilation ou d'apprentissage de la langue, nous parlerons de rencontre, de découverte, de transmission. Et il est bien question de relation. Relations entre individus ou entre une personne et une communauté ; la personne pouvant être un jeune enfant ou un bébé.

La rencontre de l'autre, dans tout ce qu'il porte de différent de ce qui nous est familier et évident, oblige un travail psychique pas toujours aisé : le décentrage. Se décentrer pour pouvoir aller rencontrer l'univers de l'autre et ensuite, ensemble, construire un univers partagé, donc métissé.





Certains bébés et enfants, lorsqu'ils entrent en crèche ou encore à l'école sont amenés à découvrir une nouvelle langue. La manière dont cette rencontre se fera et dont l'apprentissage de cette nouvelle langue sera rendue possible dépendra largement de la manière dont la langue maternelle de l'enfant (ou son parcours linguistique) est connue et/ou reconnue mais également des ponts qui seront construits entre les deux mondes : le monde de la famille (du dedans) et le monde de l'école ou de la crèche (du dehors) qui sont les deux mondes de référence de l'enfant.

Le travail de décentrage pour se rencontrer en reconnaissant son altérité a ceci de particulier lorsqu'il s'agit du jeune enfant : ce sont les adultes auxquels l'enfant est attaché – les parents, les puéricultrices, l'institutrice – qui doivent s'engager dans cette démarche. La décentration est un mouvement psychique qu'un jeune enfant n'est pas encore capable de faire de façon autonome du fait de l'imaturité de sa pensée et du développement en cours de son identité. Les ponts que les adultes pourront édifier ensemble dans la reconnaissance de la valeur réciproque de la culture véhiculée par chacun d'eux, seront autant de liens qui porteront le tout-petit dans sa construction identitaire métissée, sans qu'il ne doive opérer de clivage pour se sentir exister dans les deux mondes.

Dans le processus d'affiliation participant à la construction identitaire du jeune enfant, des questions seront vécues par l'enfant ; nous pourrions les formuler de la façon suivante :

- "Comment je me perçois appartenant à ces petites communautés (famille, crèche, école...)" ?
- "Ces différents groupes peuvent-ils cohabiter à l'intérieur de moi de manière harmonieuse ou bien cohabitent-ils en conflit ?"
- "Y a-t-il une hiérarchie entre ces groupes ?"
- "Dois-je avoir honte d'appartenir à un de ces groupes ?"

Lorsqu'un enfant grandit dans plusieurs langues, il multiplie les "pétales" de sa fleur identitaire ; on parle d'une identité plurielle. Chaque pétale peut exister avec les autres et des liens se tissent entre eux pour former une fleur riche et métissée s'il y a une reconnaissance réciproque de la valeur de chacun d'eux.

Mais si les groupes d'appartenance apparaissent comme antinomiques, si un pétale, pour exister, doit empêcher un autre de s'épanouir, alors ce sera problématique pour lui, cela créera un conflit identitaire. S'il sent, au travers des attitudes, des regards, des paroles, par l'interdit ou le déni de sa langue maternelle, qu'il doit, pour exister dans l'autre monde, renoncer à une partie de lui-même, le conflit ne peut se résoudre que par le mécanisme (inconscient) de "clivage phénoménologique" : c'est-à-dire un clivage qui porte sur les identifications et les sensorialités.

Alors, l'identité plurielle n'est pas engagée dans sa dimension complexe mais est sous l'emprise du clivage : l'enfant se construit dans 2 mondes parallèles : le monde du dedans et le monde du dehors.

C'est alors l'enfant lui-même qui doit faire la continuité entre ces mondes, ce qui, évidemment, est extrêmement difficile, voire impossible lorsqu'on est un bébé ou un jeune enfant : se sentir le même quand on se vit, au travers de ses sens - odeurs, portage, touché, ouïe, goût - de sa pensée ou de son affectivité, si différent dedans et dehors.

Lors de l'entrée en crèche ou à l'école, l'enfant qui est en situation de migration sera plus vulnérable d'une part au moment où la séparation sera en jeu et d'autre part, à l'école primaire, lors de l'entrée dans les grands apprentissages. Il est plus vulnérable car ce passage marque l'inscription de l'enfant dans une autre langue que sa langue maternelle et cela au niveau oral et au niveau écrit. Cela mobilise des capacités cognitives importantes et l'enfant doit se sentir confiant pour y parvenir.

De plus, une valeur symbolique va s'ajouter à ses apprentissages et cela aura un impact sur la filiation : "en m'appropriant des savoirs du monde extérieur, vais-je rester le fils de... ?" "est-ce que cela va me couper de mon monde initial, c'est-à-dire de ma famille ?"

Lorsque l'enfant doit se construire dans deux mondes parallèles et que l'affiliation (groupe d'appartenance) met en péril la filiation (être fille de...), le savoir peut être vécu comme insécure. On peut voir des élèves qui, par exemple, ont des pertes de mémoire, comme si l'oubli permettait de survivre à l'angoisse. On peut voir aussi le savoir de l'école qui efface le savoir de la famille : le monde du dehors écrase le monde du dedans (on a alors à faire à un élève modèle).



Conclusion

L'acquisition d'une langue seconde ou de plusieurs langues simultanément, sera largement colorée par les enjeux culturels et affectifs portés par ces langues. Il s'agit de pouvoir faire cohabiter à l'intérieur de soi les deux mondes : le monde d'origine, la famille et le "grand monde" via la crèche puis l'école. Comment ces deux mondes peuvent-ils se reconnaître, se rencontrer et inventer ensemble ? Le métissage culturel des deux mondes sera une source de créativité permettant à l'enfant de se construire dans une identité plurielle, sous le sceau de la complexité et de la richesse.

Ce travail de rencontre doit être pensé par les adultes et demande la mise en place d'espaces intermédiaires d'expériences. Du temps consacré autour de matériaux culturels favorisant les transitions entre les univers de chacun : la lecture d'albums illustrés dans différentes langues, le conte bilingue, les comptines et berceuses du monde, les langages artistiques... permettent le partage d'expériences et d'émotions. Cela favorise l'échange, donne une référence commune. C'est un bon moment sur lequel s'appuyer pour construire l'édifice complexe qu'est la relation avec l'enfant et autour de l'enfant. Les musicalités des langues se vivent, se découvrent, les différences et les similitudes se perçoivent dans un élan de curiosité et un respect réciproque. C'est aussi l'occasion, lors de ces échanges, de déboucher sur d'autres récits à partager : le récit de sa propre histoire, d'où l'on vient, de quel monde rêve-t-on ? Quelles sont nos valeurs ? C'est se donner l'occasion d'être au plus près de soi, de ses origines, de sa langue, pour ancrer ses racines. De là, naît l'ou-

verture sur le monde qui permet de prendre son envol un peu plus sûr de soi, en se sentant appartenir à la communauté humaine.

L'enfant peut dès lors un peu plus facilement et surtout un peu moins seul, naître aux mondes et construire son identité plurielle non pas sous le sceau du clivage mais bien sous celui de la richesse et de la complexité.

Avec l'aimable autorisation de l'Observatoire de l'Enfant de la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles Capitale. Extrait du texte "Naître aux mondes : identité, culture et langage" p8-12 de "Grandir à Bruxelles – Les cent langages de l'enfant", Cahiers de l'Observatoire de l'Enfant n°20 - été 2008.

Bibliographie

- J. BLOMART (sous la direction de) (1995) ; "Approche des aspects socio-affectifs et culturels de l'apprentissage du français langue seconde" in *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde* ; Didier Erudition - Paris/Centre International de Phonétique Appliquée - Mons.
- M-R. MORO (1998) ; "Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants" ; Dunod (coll. Thérapies). Deuxième et troisième éditions sous le titre "Psychothérapie transculturelle des enfants et des adolescents" (2000, 2004) ; Paris.
- M-R. MORO (2006) ; "Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles" ; éd. O. Jacob ; Paris .
- E. CABREJO PARRA ; "L'acquisition du langage : un processus d'échanges culturels" in *Les Cahiers de l'éveil n°2* ; enfance et musique.

Fraje / Centre de Formation permanente et de Recherche dans les milieux d'Accueil du Jeune Enfant
rue du Meiboom 14 – 1000 Bruxelles
T 02 800 86 10 – info@fraje.be
www.fraje.be