

Chapitre III

Gagner le défi de l'éducation bilingue : l'application du modèle du Format Narratif à l'école et en famille

Sabine Pirchio, Traute Taeschner, Ylenia Passiatore & Giorgia Tomassini

Introduction

La maîtrise de plusieurs langues est, depuis longtemps déjà (Commission Européenne, 1993), une nécessité incontournable pour les citoyens européens et qui, tout en remarquant les progrès des dernières années, reste une priorité des systèmes éducatifs des pays d'Europe. En effet, la plupart des jeunes européens entre 18 et 25 ans (80 %) est désormais capable d'utiliser une deuxième langue et beaucoup d'entre eux même une troisième (44 %) (Media Consulting Group, 2011).

L'école est sans doute le contexte où la majorité des personnes apprend une langue étrangère : l'enseignement des langues est obligatoire dès l'école primaire dans la plupart des pays et une deuxième langue étrangère est presque toujours prévue par l'instruction obligatoire. Toutefois, les résultats de l'apprentissage sont souvent décevants : une étude menée dans 14 pays européens montre que seulement le 42 % des étudiants est compétent dans la première langue étrangère et seulement 25 % dans la deuxième. De plus, le 14 % des étudiants montre un niveau de compétence qui n'est pas même « de base » pour la première langue étrangère, et de 20 % pour la deuxième (Media Consulting Group, 2011).

Les facteurs qui garantissent l'efficacité de l'enseignement des langues peuvent être repérés dans un nombre de variables liées au contexte d'enseignement : les méthodes et les approches pédagogiques utilisées, les processus spécifiques mis en œuvre en classe et les attitudes et comportements communicatifs des enseignants (Ellis, 2005 ; Dixon et al., 2012). Même si les variables qui ont une influence sur l'acquisition linguistique sont multiples, la fréquence et l'intensité des occasions d'apprentissage ont cependant un rôle sûrement très important pour permettre un usage courant de la langue (Fabbro, 2004). Malheureusement, il est généralement impossible d'offrir des occasions suffisamment signifiantes et fréquentes d'apprentissage de la langue à l'école, surtout aux plus bas niveaux de scolarisation (école maternelle et primaire) où les enfants auraient a priori les plus grandes possibilités d'apprendre, étant donné la majeure disposition pour l'acquisition langagière du système cognitif à cet âge. En outre, les méthodes traditionnellement utilisées à l'école, portant sur la réflexion explicite à propos de la langue (son vocabulaire, sa grammaire et la phonétique) et se déroulant par des activités neutres d'un point de vue émotionnel et affectif, ne favorisent pas le genre de mémorisation (implicite et procédurale) nécessaire pour utiliser couramment la langue dans la communication réelle.

Ce chapitre, après avoir discuté le rôle et les avantages d'une éducation bilingue, va justement présenter une méthode d'enseignement des langues censée activer chez l'élève les mêmes processus qui s'activent naturellement dans l'acquisition de la langue maternelle ; on va également décrire son utilisation à l'école et dans le milieu familial pour l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde.

Le défi de l'éducation bilingue

L'attitude générale à propos du bilinguisme et de l'éducation bilingue se divise et balance souvent entre deux côtés : on remarque premièrement une attitude positive envers la maîtrise de plusieurs langues pour ses atouts culturels et économiques liés au marché du travail ; cette attitude, toutefois, peut s'inverser et devenir tout à fait négative lors du moindre doute à propos du développement du langage de l'enfant. C'est-à-dire que le bilinguisme apparaît comme une merveilleuse possibilité qu'on peut donner aux enfants mais aussi comme la cause de toute déviation du chemin idéal du développement langagier. Sorace (2007) identifie un nombre de fausses croyances (positives et négatives) répandues dans l'opinion publique à propos des conséquences du bilinguisme pour le développement individuel : les bilingues seraient alternativement plus intelligents ou moins intelligents que les monolingues, l'apprentissage simultané de plusieurs langues ralentirait le développement langagier, les enfants qui apprennent plusieurs langues en même temps finiraient par n'en apprendre aucune comme il faut, on ne pourrait pas apprendre correctement une nouvelle langue une fois dépassée la période critique pour l'acquisition langagière, l'enfance. Il est important de dire, comme on le verra dans les pages qui suivent, qu'il est possible de déconstruire ces croyances en faisant référence aux résultats des études sur le développement bilingue des trente dernières années : ces croyances ne correspondent pas à la réalité et le plurilinguisme en soi ne comporte pas de risques pour le développement général et langagier. Cependant, ces opinions sont répandues non seulement dans la population en général mais aussi chez des professionnels tels que les pédiatres, thérapeutes du langage, neuropsychiatres enfantins, enseignants, qui jouent un rôle important dans la décision des familles de donner une éducation plurilingue aux enfants.

La recherche dans le domaine de la psychologie et des neurosciences s'est beaucoup occupée du bilinguisme dans les dix dernières années, ce qui a permis de reconsidérer les résultats des premières études démontrant que le bilinguisme constituait un risque et un problème pour le développement linguistique et cognitif de l'individu (par exemple, Jespersen, 1922 ; Saer 1923) ; il faut considérer que ces toutes premières études étaient souvent conduites dans des couches de la population désavantagées ou proposaient des tâches dans la langue moins connue par les sujets analysés. Après l'étude de Peal et Lambert (1962) qui découvraient un avantage des enfants bilingues dans des tâches cognitives, linguistiques et affectives par rapport aux enfants monolingues du même âge, un grand nombre de recherches ont contribué par la suite à préciser quelles fonctions deviennent plus efficaces par effet de l'expérience bilingue et à vérifier comme ces bénéfices changent dans les différents âges (Kovacs, 2009 ; Bialystok, 2011). En effet les enfants qui dès la naissance sont exposés à plusieurs langues montrent un avantage par rapport aux

capacités attentionnelles et en particulier au contrôle exécutif et à l'inhibition des *stimuli* non pertinents (Bialystok & Martin, 2004 ; Bialystok & Senman, 2004). Cet avantage peut être expliqué par la nécessité des bilingues de régler l'activation des deux systèmes linguistiques, dont un seul est pertinent à chaque moment de la communication : ainsi, le système cognitif du bilingue est toujours occupé à choisir la langue la plus adaptée à la conversation en cours, à inhiber l'autre et à changer de décision si le contexte communicatif le demande (Bialystok, 2011). Ce contrôle sur l'activation des langues semble agir sur les systèmes linguistiques qui s'expriment dans la même modalité de production : effectivement cet avantage cognitif n'apparaît pas chez les personnes qui utilisent une langue vocale et une langue des signes (Emmorey, Luk, Pyers & Bialystok, 2008).

L'expérience de devoir choisir une langue avant de l'utiliser, et donc de devoir prendre une décision basée sur la connaissance du contexte communicatif, aurait des conséquences positives pour le développement des systèmes méta-représentationnels impliqués dans la théorie de l'esprit. En effet les enfants bilingues, plus précocement des enfants monolingues, réussissent dans les épreuves de fausse croyance impliquant la prise en compte des perceptions et des cognitions des agents pour la prévision de leur comportement (Goetz, 2003 ; Comeau, Genesee & Mendelson, 2007 ; Kovacs, 2009 ; Rubio Fernandez & Glucksberg, 2012). Il faut néanmoins admettre que cet avantage pourrait être plutôt dû au plus efficient contrôle exécutif des bilingues sans impliquer les processus méta-représentationnels et donc une compréhension véritablement meilleure de l'état mental d'autrui (Goetz, 2003 ; Kovacs, 2009 ; Rubio Fernandez & Glucksberg, 2012).

Les avantages des enfants bilingues incluent, de même, de meilleures performances métalinguistiques, c'est-à-dire dans la connaissance explicite des structures et règles de la langue, et la capacité d'y accéder intentionnellement, capacité qui est nécessaire pour utiliser la langue dans des activités complexes et pour acquérir l'habileté de lecture (Bialystok, 1986). Ceci serait possible grâce au fait que l'expérience bilingue porte les enfants à comprendre rapidement la séparation entre le signifié et le signifiant, étant donné que le même signifié peut être exprimé avec plusieurs mots (de différentes langues). Cette compétence métalinguistique précoce aurait un rôle dans le développement de la lecture qui est donc plus avancé chez les enfants qui utilisent deux langues caractérisées par le même système d'écriture (Petitto & Dunbar, 2004).

Les avantages pour le fonctionnement cognitif ne sont pas les seuls bénéfiques apportés à l'individu par le bilinguisme. Au contraire, les avantages socio-culturels sont tout à fait considérables : connaître et pouvoir parler plusieurs langues rend possible de se mettre (ou de rester, dans le cas du bilinguisme par migration) en contact avec différentes cultures, de faire l'expérience de points de vue différents ; ceci a un effet sur la pensée divergente (une des composantes de la créativité) et sur l'ouverture à autrui qui sont sans doute des qualités individuelles souhaitables dans la société multiculturelle contemporaine (Tse, 2001 ; Bialystok & Senman, 2004 ; Souto-Manning, 2006).

Si jusqu'à présent nous avons parlé des avantages du bilinguisme pour les enfants, c'est que justement à ces premières époques du développement langagier et cognitif, l'expérience bilingue a ses plus considérables conséquences. Toutefois, les mêmes bénéfices pour le système de contrôle exécutif observés chez les enfants sont aussi repérables chez les bilingues âgés. En particulier, le meilleur fonctionnement de ce système chez le bilingue permettrait de retarder l'apparition des premiers symptômes cognitifs de la maladie de Alzheimer de plusieurs années (Fischer & Schweizer, 2014). Des recherches futures devront éclaircir si le bilinguisme ralentit aussi la progression de la maladie et expliquer les mécanismes par lesquels ceci arrive.

Puisque les avantages du plurilinguisme sont désormais incontestables, et puisque l'expérience bilingue est de plus en plus fréquente surtout à cause des flux migratoires qui rendent les sociétés multiculturelles et multilingues, il est nécessaire de mettre à disposition des systèmes éducatifs (en premier lieu la famille et l'école) des ressources et stratégies qui permettent de garantir aux enfants et aux jeunes le meilleur milieu de développement linguistique. Le modèle du Format Narratif, qu'on va décrire dans les prochains paragraphes, a été conçu exactement dans ce but pour l'apprentissage de la langue étrangère à l'école, et a été ensuite adapté pour la langue seconde et pour l'apprentissage dans le milieu familial.

L'apprentissage par le modèle du Format Narratif

Le Format Narratif est un modèle psycholinguistique d'enseignement des langues, c'est-à-dire que la méthode d'enseignement est basée sur le fonctionnement de l'acquisition langagière et ses stratégies sont conçues à fin de faciliter la mise en acte des processus de compréhension, de production linguistique et la création d'un milieu communicatif motivant et riche en émotions positives.

Les bases théoriques de ce modèle sont constituées de quatre principes (Taeschner, 2002). Le principe de la bonne communication affirme que la motivation à communiquer s'engendre dans le cadre d'une relation où le comportement non verbal (le regard, les sourires) sert à établir et maintenir un contact positif entre les personnes et à construire l'intersubjectivité, processus par lequel chacun perçoit soi-même en relation avec autrui. Le principe du bilinguisme suppose que la motivation à comprendre et à parler une langue A réside dans la qualité de l'interlocuteur de ne parler et comprendre que la langue A. Le principe du format narratif établi que les intentions communicatives qui se traduisent en messages éclosent à l'intérieur d'activités de routine partagées par l'adulte et l'enfant (les formats), au sein desquelles la répétitivité et prévisibilité des actions de l'adulte porte l'enfant à formuler des inférences et, de là, des intentions communicatives coordonnées avec les actions et la communication de l'adulte. La caractéristique narrative du format correspond à la forme narrative de la pensée (Bruner, 1990) par laquelle l'être humain interprète et codifie la réalité. En outre, elle donne la possibilité d'interagir et de faire l'expérience d'événements même très improbables dans la vie réelle et, par conséquent, d'étendre le vocabulaire et les formes grammaticales à apprendre et utiliser. Finalement, le principe de la progression linguistique indique que le développement du vocabulaire progresse grâce à la variété des expériences (les formats

narratifs) vécues, et la grammaire se développe dans la maîtrise graduelle d'un format narratif. Ces principes sont issus des résultats de plusieurs dizaines d'années d'étude sur le développement du langage chez les enfants monolingues et bilingues (Bruner, 1983 ; Taeschner, 2002) et ont été traduits en stratégies didactiques pour l'enseignement des langues en classe.

L'activité du format narratif est une activité de théâtre mimique de groupe où l'enseignant raconte et récite une histoire (ayant pour protagonistes les deux dinocroc Hocus et Lotus) dans la langue cible en utilisant tous les comportements non verbaux qui servent à garantir aux enfants, qui ne connaissent pas encore la langue, la compréhension : l'enseignant produit des gestes iconiques (qui reproduisent la forme ou la fonction de l'objet/personne/action auxquels ils se réfèrent) en exacte simultanéité avec les mots correspondants et il regarde les gestes qu'il produit de façon à orienter l'attention des enfants sur les indices dont ils ont besoin pour interpréter le signifié des mots produits. Même la position et les actions de l'enseignant sont cohérentes avec les rôles des personnages de l'histoire. Il est important de remarquer que les enfants ne sont pas seulement des spectateurs du récit représenté, car à la fin de chaque séquence narrative (par exemple avant de changer de personnage) l'enseignant donne le tour de parole aux élèves qui peuvent répéter les actions et les mots auxquels ils viennent d'assister. Au fur et à mesure que les enfants connaissent mieux l'histoire, ils n'attendent plus de répéter les actions, la narration et les dialogues produits par l'adulte, mais ils les anticipent jusqu'à réciter l'histoire en complète autonomie.

Pour assurer la présence de la bonne communication entre l'enseignant et les élèves, l'activité se fait en cercle, de façon à ce que chacun puisse regarder les autres ; en plus, l'enseignant prendra soin de regarder tous les élèves, un enfant à la fois, pour créer le contact et la relation au début de l'activité et chaque fois qu'il y a une pause dans la narration ou que le tour de rôle passe de l'enseignant aux élèves et *vice-versa*. Comme on l'a dit, l'activité se déroule entièrement dans la langue cible et pour s'assurer que les enfants apprennent non seulement à comprendre la langue (par l'écoute et l'observation de l'enseignant) mais même à la parler (en la parlant eux-mêmes), les participants portent un T-shirt spécial (le t-shirt magique) par lequel ils signalent qu'ils ne peuvent parler et comprendre que la langue cible : ceci créera une situation correspondant à la stratégie « une personne, une langue » (Ronjat, 1913) et « forcera » les élèves à utiliser seulement cette langue (à côté de la communication non verbale) pour communiquer et participer à l'activité. Finalement, les histoires seront répétées plusieurs fois dans la forme de théâtre, de chanson et de dessin animé pour que leur forme linguistique (les sons, les mots et la grammaire) puisse être mémorisée et intériorisée et pour que l'élève puisse utiliser la langue ainsi apprise pour produire des messages originaux. En ajoutant de nouvelles histoires, de nouvelles expériences vont être vécues et de nouveaux éléments du vocabulaire et de la grammaire vont apparaître dans le répertoire de l'enfant.

Les études qui ont vérifié l'efficacité du modèle pour l'apprentissage de la langue étrangère à l'école ont démontré que la réalisation des activités et la correcte application des stratégies du Format Narratif permet aux enfants âgés de 3 à 8 ans d'ap-

prendre à raconter en autonomie (c'est-à-dire, sans les réciter par cœur, mais en construisant la narration) les histoires de Hocus et Lotus qu'ils ont apprises à l'école ; ceci est possible surtout pour les élèves dont l'enseignant utilise soigneusement les comportements relationnels et communicatifs non verbaux (Taeschner, 2002).

Le Format Narratif et l'apprentissage des langues étrangères en famille

Si le modèle du Format Narratif a démontré sa validité pour l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école, il est d'autant plus vrai que son application n'est pas toujours possible : il faut que l'enseignant soit disposé à recevoir la formation au format narratif, que l'établissement scolaire soutienne cette décision et l'innovation qui en suit ; l'école au contraire, en tant qu'institution qui dispense et exprime la culture d'une société, généralement résiste à l'innovation en faveur de la tradition (pour une discussion approfondie de la question de l'innovation de l'enseignement des langues à l'école, voir Taeschner & Pirchio, 2009). En ces cas, les enfants doivent trouver la possibilité d'apprendre les langues par une méthode informelle comme celle du Format Narratif à l'intérieur d'autres milieux éducatifs. La famille est l'un de ces contextes, et il est même le meilleur pour accueillir l'enseignement des langues pour un certain nombre de raisons : les enfants partagent avec leurs parents une considérable quantité de temps, surtout quand ils sont âgés de moins de 3 ans et qu'ils ne vont pas à la crèche et pendant les week-ends et les vacances ; en outre, il y a entre eux une relation affective à long terme et le partage d'activités caractérisées par l'expression d'émotions et par une communication gaie et ludique.

Les parents sont souvent très motivés à fournir à leurs enfants la connaissance de plusieurs langues, mais ils ne disposent pas de modèles, de ressources et matériels appropriés à l'introduction d'une nouvelle langue à la maison ; même dans le cas où les parents parlent couramment une langue étrangère il est bien probable qu'ils rencontrent beaucoup de difficultés dans la création d'un milieu cohérent et approprié au développement bilingue (Taeschner, 2003). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) et en particulier le Web représentent désormais pour les parents une source d'encouragements et de conseils sur l'éducation bilingue (par exemple blog et sites internet reportant listes de lectures et d'activités, événement en langue étrangère, partage d'expériences personnelles d'éducation bilingue, etc.). Toutefois, ils sont ensuite laissés seuls à réaliser leur propre programme d'éducation bilingue et à trouver la solution pour les problèmes qu'un si important changement dans les routines familiales peut engendrer.

Par le projet européen "Let's become a bilingual family!" (BilFam¹) on a justement voulu fournir aux parents une ligne-guide théorique et méthodologique pour l'éducation bilingue, un répertoire d'activités et les matériaux pour les réaliser, une formation ciblée sur le modèle du Format Narratif et un suivi en ligne pour les succès remportés à partager et pour les difficultés à surmonter.

1 Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Le projet, conduit entre 2010 et 2012 dans 5 pays (Italie, Grande-Bretagne, Espagne, Slovaquie et Roumanie), a engagé 139 familles (composées d'au moins un parent et un enfant entre 2 et 10 ans) qui ont reçu une formation initiale portant sur le bilinguisme, sur les activités du Format Narratif - en particulier le théâtre mimique - et sur l'usage du site internet (www.bilfam.eu) pour accéder à la description et aux matériaux des activités Bilfam, au forum de discussion et au blog familial. On a demandé aux familles d'assurer une activité quotidienne en langue étrangère et, dans ce but, on a construit un répertoire de 13 activités différentes en ce qui concerne le nombre de participants (toute la famille, un adulte et un enfant seulement, etc.) et la durée de l'activité (des 5 minutes du dessins animé, aux 15 minutes du théâtre, au temps variable du jeu de société).

L'analyse ponctuelle des questionnaires qui ont été soumis aux parents à la fin du projet et des contributions aux blogs familiaux a permis de vérifier la validité du modèle du Format Narratif pour l'apprentissage des langues en famille et de mettre en évidence l'usage que les familles ont fait des ressources mises à leur disposition et les difficultés qu'elles ont dû surmonter.

Dans les cinq pays participant au projet on a observé une forte motivation chez les parents à jouer un rôle actif dans le plurilinguisme de leurs enfants, et à pouvoir faire des progrès dans leur propre maîtrise de la langue cible en même temps. Les familles ont donc participé avec enthousiasme et leur attitude générale à propos de Bilfam est fortement positive. Le programme d'apprentissage a néanmoins été plutôt laborieux pour les parents, en particulier en ce qui concerne la pratique du théâtre mimique. En effet, les adultes n'ont pas l'habitude, dans la communication ordinaire, d'accompagner quasiment tous leurs mots par des gestes iconiques, des expressions du visage claires et une intonation emphatique comme il est nécessaire quand on s'adresse à quelqu'un qui ne comprend pas la langue parlée ; ils ont donc souvent dû travailler sur leur intonation et leur expression plutôt plates, et sur leurs gestes qui simplement accompagnent la conversation au lieu de « traduire » les signifiés des mots et des phrases. Même l'emploi du regard comme stratégie intentionnelle pour établir et pour maintenir la relation a représenté une nouveauté et a donc dû être objet d'un certain entraînement, sans compter la pratique qui a été nécessaire pour apprendre à s'engager dans une activité théâtrale avec d'autres adultes et avec les enfants.

Les enfants aussi ont dû s'habituer à une nouvelle façon d'interagir avec leurs parents et dans une nouvelle langue : l'habileté des parents à établir ces nouvelles habitudes sans créer de fractures dans la relation a été cruciale pour un début des activités en famille agréable et confortable pour tous les participants. A part le théâtre mimique, les autres activités qui ont été proposées et ont été testées par les familles n'ont pas posé de problèmes et ont été appréciées.

Le Format Narratif est donc une méthode d'apprentissage des langues qui peut bien être utilisée dans le milieu familial et est donc une solution satisfaisante à la demande d'expériences multilingues des familles monolingues de classe moyenne qui ont la possibilité de dédier un peu de temps chaque jour à apprendre une nouvelle langue.

Les parents ont utilisé le site internet et, en particulier, les blogs pour demander et donner des conseils, pour partager les doutes et les difficultés mais aussi l'amusement et les succès. Effectivement, ces enfants qui ont fait l'expérience d'une nouvelle langue dans un contexte riche de sens et d'émotions, partagé par les personnes avec qui ils vivent leur vie quotidienne ont montré très rapidement de vouloir et pouvoir utiliser la nouvelle langue en dehors des activités de Hocus et Lotus, comme les exemples ci-dessous le montrent. Dans le premier extrait du blog d'une famille italienne, la fillette en courant après sa mère dit les mots que Hocus dit en courant après le papillon dans la deuxième aventure de la série :

Extrait 1

« Il y a quelques jours au parc Maila (2 ans et 7 mois) était en train de me courir après... à un certain moment j'entends une petite voix qui dit '... not so fast, not so fast ...'. Wowwwwwwwww. »

(Famille italienne, 20 mai 2011)

Dans le deuxième extrait un enfant corrige sa mère en train de lui dire de faire attention à ne pas tomber, en reproduisant ce qu'on dit à Hocus dans la septième histoire :

Extrait 2

Hier soir pendant que je faisais la vaisselle, Marco voulait me faire compagnie et ainsi je lui ai pris une chaise et il s'est mis à mon côté me regarder. Naturellement sur la chaise il n'arrêtait pas de bouger... et alors je lui ai dit "Marco ne bouge pas sans arrêt sinon tu tombes"... je n'ai vraiment pas pensé à le lui dire en anglais. Il me regarde et il me dit « Maman sais-tu comment on dit?! Hey Marco be careful don't fall, don't fall, don't fall! Je lui ai souri heureuse... et je lui ai dit « superbravo Marco... tu as raison... be careful don't fall! »

(Famille italienne, 29 février 2012)

Il est néanmoins important de ne pas sous-estimer la nécessité pour les parents d'un soutien méthodologique et motivationnel qu'on leur a garanti par la présence d'un tuteur en ligne, au téléphone et en occasion des rencontres de formation. Les parents se sont adressés au tuteur et aux autres participants surtout pour chercher des solutions aux difficultés avec le théâtre mimique (par exemple, comment engager les enfants d'âges différents, etc.) et ils ont généralement réussi à résoudre les problèmes rencontrés.

En conclusion, si les parents sont motivés et persévérants ils peuvent jouer un rôle de premier plan dans l'éducation bilingue de leurs enfants.

Le format Narratif et l'apprentissage de la langue seconde

Si le parcours des familles monolingues qui veulent donner une éducation pluri-lingue à leurs enfants est affecté par des problèmes d'ordre organisationnel, motivationnel et relationnel, le chemin des familles migrantes est pour certains aspects plus dramatique, partagées comme elles le sont entre la nécessité d'assurer

à leurs enfants la maîtrise de la langue (et de la culture) du pays d'immigration et la conservation de la langue (et culture) du pays d'origine, où souvent il reste une partie de la famille et, parfois, le projet d'y faire retour un jour.

En plus, les attitudes de la population et des institutions du pays d'immigration envers les immigrés, leur culture, leur langue et leur rôle dans le pays contribuent à faciliter ou bien à entraver le procès d'inclusion des adultes et des enfants immigrés et la préservation des liens avec le pays d'origine, portant parfois les parents à choisir de ne pas transmettre leur langue maternelle à leurs enfants par crainte de leur empêcher une correcte acquisition de la langue seconde et une appropriée intégration au sein de leur nouveau pays.

Rappelant tous les bénéfices que le multilinguisme apporte du point de vue socio-culturel et cognitif, il est évident comme les efforts des adultes (enseignant, professionnels socio-sanitaires et parents) devraient être concentrés sur le développement parallèle de la langue maternelle et de la langue seconde. Les recherches montrent que quand les institutions du pays d'immigration apprécient la langue d'origine des familles migrantes les parents ont une attitude plus positive envers leur langue (Hinton, 1999; Tse, 2001; Valdés, 2001; Li, 2006; Oh et al., 2003). Ainsi, les parents qui attribuent de l'importance à la conservation et au développement d'une langue, accentuant leur besoin de continuer à l'employer pour communiquer, favorisent la formation chez les enfants d'une perception plus positive de la même langue et les attitudes parentales positives envers le multilinguisme encouragent les enfants à apprendre plusieurs langues (Dagenais & Day, 1999). Chaque famille a ses propres attitudes à propos du bilinguisme, donne une différente valeur à la conservation de la langue d'origine et poursuit à sa façon le but de rendre bilingues les enfants : des familles tendront à conserver la langue d'origine comme langue de communication exclusive à la maison et à promouvoir l'apprentissage de la langue seconde au-dehors, tandis que d'autres familles vont modifier leurs habitudes linguistiques pour les adapter au contexte sociale du pays d'immigration (Schecter & Bayley, 2002; Elamé, 2008). La relation entre les attitudes des parents envers leur langue d'origine et les attitudes des enfants, leur maîtrise et emploi de la langue a été confirmé par plusieurs études (Kondo, 1997; Hinton, 1999; Luo & Wiseman, 2000; Mills, 2001) et le choix de parler exclusivement la langue d'origine à la maison comporte les meilleurs résultats en ce qui concerne les attitudes positives, la compétence et la fréquence d'emploi de la langue chez les enfants (Oh, et al., 2003).

Finalement, les efforts des parents pour l'éducation bilingue, l'expérience scolaire avec l'apprentissage des langues et l'influence des *media* ont sans doute un impact considérable sur le choix de l'enfant à utiliser une langue donnée et donc sur sa fréquence d'emploi (Li, 2006). Il faut ajouter en plus que les enfants issus de familles migrantes ont aussi la tâche de maîtriser la langue du pays où ils vivent, qui est indispensable pour apprendre les autres contenus disciplinaires et donc pour leur succès académique (et professionnel dans l'avenir).

En Italie, comme dans le reste de l'Europe, le phénomène de l'immigration est en augmentation continue et constitue désormais une qualité permanente des pays

européens : on estime qu'en 2014 les citoyens non communautaires en Italie sont au nombre de 3.874.726 dont le 23,9 % est constitué de mineurs, insérés dans le système scolaire italien (Istat, 2014). Un des problèmes fortement ressentis par le personnel scolaire est la connaissance (pauvre ou nulle) de la langue italienne, qui est à l'origine de l'insuccès scolaire des étudiants immigrés qui se manifeste déjà à l'école primaire.

Différentes études ont visé à tester le modèle du Format Narratif pour l'enseignement de la langue seconde en différents contextes. En 2006 un programme d'accueil pour adolescents immigrés a été réalisé en Italie du Nord, dans une province – Brescia – à haute fréquence d'immigration. Il s'agit d'un programme de trois semaines où on a proposé les activités du Format Narratif à trois groupes d'adolescents de 11 à 18 ans juste avant leur inclusion à l'école, pour un total de 40 jeunes (Taeschner et. al., 2008). L'analyse des tests de vocabulaire soumis avant et à la fin du programme montre un progrès très net pour chacun des participants, progrès qui n'est pas en relation avec le niveau de connaissance préalable de l'italien ni à l'âge de l'étudiant. La langue maternelle a, au contraire, un effet sur l'apprentissage de la langue, puisque les adolescents qui parlaient une langue néolatine ont été favorisés. Avoir commencé l'expérience scolaire en Italie par ce programme d'accueil semble même avoir eu des conséquences sur le succès scolaire de ces élèves : en effet, le 89 % des participants au programme a été admis à la classe suivante, un pourcentage supérieur à ceux repérables à niveau national (80,83 %) et régional (79,08 %). Les réactions des étudiants participant au programme ont été positives et les enseignants remarquent aussi un haut niveau de motivation à la socialisation, à la communication et à l'apprentissage de la langue italienne.

Dans un projet suivant, qui est encore en cours de réalisation, les activités du Format Narratif sont utilisées dans le cadre d'une intervention visant à favoriser l'inclusion des enfants ressortant de familles migrantes. Il s'agit du projet « School and family together for the integration of immigrant children » (SOFT²) qui a lieu dans les écoles maternelle et primaire de 5 pays (Italie, Grande-Bretagne, Espagne, Allemagne et Suisse) et qui se base sur la création d'une collaboration entre les enseignants et les familles des élèves. En effet, on a proposé aux classes participant au programme de conduire les activités du Format Narratif (Les aventures de Hocus et Lotus) dans la langue seconde du pays et dans une autre langue, qui peut être une langue étrangère ou une des langues d'origine des élèves immigrés de la classe.

Deux aspects sont innovants dans ce projet par rapport au programme d'accueil pour adolescent qu'on vient de décrire. Le premier est que le théâtre mimique et les activités en langue seconde sont conduites non seulement pour les élèves de famille immigrée mais avec la classe entière : ceci au but de donner aux enfants qui ne connaissent pas encore assez bien la langue, d'en faire expérience dans un contexte facilitant la compréhension et la production où ils peuvent profiter pleinement de l'activité didactique et où les copains de classe puissent les percevoir comme tout à fait compétents. Le deuxième aspect est que les élèves peuvent partager les acti-

2 Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

vités de Hocus et Lotus avec leurs parents, grâce aux matériaux didactiques mis à disposition et grâce aux activités que les enseignants organisent et auxquelles ils engagent les familles. Ceci crée entre les deux contextes de vie des enfants une alliance dont tous les acteurs sociaux impliqués obtiennent des avantages : les élèves bénéficient d'une meilleure cohérence éducative entre leurs milieux de développement, les enseignants gagnent l'aide et la collaboration des parents, les familles immigrées ont elles-mêmes la possibilité de partager les progrès linguistiques de leurs enfants dans la langue seconde et de promouvoir leur langue d'origine dans leur classe ce qui pourra influencer positivement leur attitude envers la langue minoritaire. La recherche est encore en cours de réalisation mais pendant la première année du programme les enseignants ont engagé les parents dans un bon nombre d'activités partagées. Naturellement ce programme d'intervention implique des changements considérables dans les relations entre enseignants et familles, qui auront besoin de temps pour être perfectionnés et pour rentrer dans les routines scolaires, mais à notre avis les conséquences sont tellement importantes et positives que l'investissement est bien valable.

Conclusion

L'objectif de permettre à tout citoyen européen de communiquer efficacement en plusieurs langues est sûrement ambitieux. Dans les dix dernières années on a sûrement fait des pas importants en cette direction, mais il est encore très difficile (si non impossible) pour un jeune étudiant d'utiliser couramment une langue étrangère simplement en l'ayant étudiée à l'école. D'autre part, le caractère multiculturel et multilinguistique de notre société pose des problèmes et offre des opportunités autrefois impensables.

aLe Format Narratif est une expérience où chaque enfant peut participer quelle que soit sa connaissance préalable de la langue cible : naturellement le comportement des élèves change en relation à leur connaissance de l'histoire dramatisée et de la langue, mais l'hétérogénéité (d'âge, de compétences linguistiques et de connaissance du format) des groupes d'apprentissage ne cause aucun problème. L'apprentissage des langues nécessite de nombreuses occasions d'emploi et de la fréquente répétition des formes linguistiques (sons, mots, structures de la phrase) pour que celles-ci soient mémorisées et puissent être utilisées dans la communication ; la possibilité de partager l'expérience d'apprentissage des aventures de Hocus et Lotus entre école et famille par des activités intéressantes et appropriées soit pour les élèves et pour leurs familles, fournit ces occasions.

En conclusion, le modèle du Format Narratif représente une méthode extrêmement respectueuse du processus d'apprentissage psycholinguistique et des relations entre les contextes de vie des enfants et, de conséquence, permet d'obtenir des résultats d'apprentissage satisfaisants quels que soient le contexte d'application et les langues cibles.

Références

- Bialystok, E. (1986). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65 (4), 229-235.
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7, 325-339.
- Bialystok, E., & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance – reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, 75, 560–579.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York, NY: Norton.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caselli, M.C., Rinaldi P., Stefanini S., & Volterra, V. (2012). Early action and gesture “vocabulary” and its relation with word comprehension and production. *Child Development*, 83 (2), 526-542.
- Comeau, L., Genesee, F., & Mendelson, M. (2007). Bilingual children's repairs of breakdowns in communication. *Journal of Child Language*, 34, 159-174.
- Commission Européenne (1993). Livre blanc sur la Croissance, compétitivité, emploi -Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle. *COM*, 93 (700), décembre 1993.
- Dagenais, D., & Day, E. (1999). Home language practices of trilingual children in French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 56, 99-123.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J., Wu, S., Su, J., Burgess-Brigham, R., Unal Gezer, M., & Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, 82 (1), 5-60.
- Elamé, E. (2008). École et familles migrantes en Italie. *Cahiers Pédagogiques*, 465. (version en ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ecole-et-familles-migrantes-en-Italie>)
- Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition A Literature Review*. New Zealand: Ministry of Education.
- Emmorey, K., Luk, G., Pyers, J., & Bialystok, E. (2008). The source of enhanced cognitive control in bilinguals: Evidence from bimodal bilinguals. *Psychological Science*, 19, 1201-1206.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Rome: Astrolabio Ubaldini.
- Fischer, C. E., & Schweizer, T. A. (2014). How does speaking another language reduce the risk of dementia? *Expert Review of Neurotherapeutics*, 14 (5), 469-471.
- Goetz, P. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6, 1-15.
- Hinton, L. (1999). Teaching endangered languages. In B. Spolsky (Ed.), *Concise Encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Elsevier Science.
- Hirata, Y., & Kelly, S. (2010). The effects of lips and hands on auditory learning of second language speech sounds. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 298-310.
- Istat (2014). *Communiqué de presse*. (<http://www.istat.it/it/archivio/129854>)
- Jespersen, O. (1922). *Language: Its Nature, Development and Origin*. Londres: Allen & Unwin.
- Kelly, S. D., McDevitt, T., & Esch, M. (2009). Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. *Language and Cognitive Processes*, 24, 313-334.
- Kondo, K. (1997). Social-psychological factors affecting language maintenance: Interviews with Shin Nisei university students in Hawaii. *Linguistics and Education*, 9 (4), 369-408.
- Kovacs, A. M. (2009). Early bilingualism enhances mechanism of false – belief reasoning, *Developmental Science*, 12, 48-54.

- Li, G. (2006). Bilingual and trilingual practices in the home context : Case studies of Chinese-Canadian children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (3), 359-385.
- Luo, S.H., & Wiseman, R. L. (2000). Ethnic language maintenance among Chinese immigrant children in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 307-324.
- Media Consulting Group (2011). *Study on the use of subtitling*. Final report. Eacea.
- Mills, J. (2001). Being bilingual : Perspectives of third generation Asian children on language, culture and identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (6), 383-402.
- Oh, J. S., Jun, S. A., Knightly, L. M., & Au, T. K. F. (2003). Holding on to childhood language memory. *Cognition*, 86 (3), 53-64.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Petitto, A., & Dunbar, K. (2004). New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains, and the educated mind. Paper presented at *Conference on Building Usable Knowledge in Mind, Brain & Education*, Harvard University, October 2004.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris : Champion.
- Rubio Fernandez, P., & Glucksberg, S. (2012). Reasoning about other people's beliefs: Bilinguals have an advantage. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38 (1), 211-217.
- Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-58.
- Schechter, S. R., & Bayley, R. (2002). *Language as Cultural Practice: Mexicanos en El Norte*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Sorace, A. (2007). The more, the merrier : facts and beliefs about the bilingual mind. In S. Della Sala (Ed.), *Tall Tales about the mind and the brain : Separating fact from fiction* (pp.193-203). Oxford : Oxford University Press.
- Souto-Manning, M. (2006). Families learn together: Reconceptualizing linguistic diversity as a resource. *Early Childhood Education Journal*, 33 (6), 443-446.
- Taeschner, T. (Ed.) (2002). *L'insegnante magica*. Rome : Borla.
- Taeschner, T. (2003). *Il sole è femmina*. Rome : Edizioni Dinocroc per l'Università.
- Taeschner T., & Pirchio S. (2009). Quando linguistica applicata e psicolinguistica applicata si incontrano: riflessioni su una sperimentazione svolta nelle Scuole Primarie Bresciane. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 177-195.
- Taeschner, T., Rinaldi, P., Tagliatella, D., & Pirchio, S. (2008). "Le parole per raccontarmi". Una ricerca sull'apprendimento dell'italiano da parte di adolescenti figli di immigrati. *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 10 (1), 21-35.
- Tse, L. (2001). *Why don't they learn English? Separating fact from fallacy in the U.S. language debate*. New York, NY : Teacher's College Press.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students : Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Rnard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America : Preserving a national resource* (pp. 37-80). Washington, DC & McHenry, IL : Center for Applied Linguistics & Delta Systems.