



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N°5 – Janvier 2005

Situations de plurilinguisme en France : transmission, acquisition et usages des langues

SOMMAIRE

Clara Mortamet : *Présentation*

Jeanne Gonac'h : *Interférences linguistiques et culturelles dans les écrits des lycéens et étudiants d'origine turque en France*

Fabienne Leconte : *Récits d'enfants bilingues*

Clara Mortamet : *Usages des langues au quotidien : le cas des immigrations maghrébines, africaines et turques dans l'agglomération rouennaise*

Sophie Barnèche : *Vie urbaine et transmission des langues à Nouméa*

Anne-Frédérique Harter : *Cultures de l'oral et de l'écrit à Yaoundé*

Compte-rendu

Jacques Treignier : Frédéric François, 2004, *Enfants et récits, Mise en mots et « reste »*, Textes choisis et présentés par Régine Delamotte-Legrand, Presses universitaires du Septentrion, collection didactiques, Villeneuve d'Ascq, 230 pages.

Réactions au rapport parlementaire Bénisti

RECITS D'ENFANTS BILINGUES

Fabienne Leconte

Université de Rouen - laboratoire DYALANG

Le récit occupe une place importante dans l'acquisition langagière, que les enfants soient monolingues ou bilingues, qu'ils soient socialisés dans une culture de l'oralité ou de l'écriture. L'oralité a toujours sa place dans les cultures de l'écrit mais les termes d'histoire, de récit ou de narration sont fortement polysémiques en français. « Raconter une histoire » ce peut être relater un événement particulier qui s'est déroulé dans la journée, un rêve, l'histoire de sa famille ou une histoire inventée et créée par soi seul. Ce peut être aussi lire un conte – ici la référence à la forme écrite est centrale, mais aussi dire un conte ou conter. L'activité de narration est diverse et polymorphe dans toutes les cultures et concerne aussi bien la conversation quotidienne que les genres inscrits dans la mémoire collective. Selon son groupe social d'origine, selon la langue ou la variété utilisée, on choisira ce qui mérite d'être relaté, quel aspect de l'événement doit être mis en valeur, les circonstances dans lesquelles il convient de le faire.

Pourtant le récit ne revêt ni les mêmes formes ni les mêmes fonctions selon les sociétés. Le plaisir d'écouter et de raconter est commun à tous, l'imaginaire véhiculé par les contes distille sa part de merveilleux, quelles que soient les latitudes. Mais les enfants de migrants scolarisés en France sont confrontés à des cultures du récit très différentes : culture léguée par la famille et culture scolaire française, laquelle fait une large place au récit dans le développement des capacités langagières des enfants. Ainsi l'école, et singulièrement l'école maternelle, accorde une place centrale aux contes et récits non seulement parce qu'ils nourrissent l'imaginaire et développent la faculté de représentation mais aussi parce que la pratique narrative favorise la structuration temporelle, l'emploi de l'anaphore et, plus globalement, l'usage décontextualisé du langage. Le conte permet de manier le discours rapporté et le discours indirect, de faire ses premiers pas vers la syntaxe spécifique de l'écrit. En milieu scolaire, les contes et histoires comportent souvent une forme écrite à laquelle on peut se référer et qui modèle la langue utilisée. Dès lors, la pratique du récit en classe, qui consiste encore souvent à privilégier la lecture d'albums, propose avant tout des modèles de langue écrite. Dans ce cadre, le livre a une fonction d'étayage importante pour les enfants qui commencent à raconter en français car l'ordre des illustrations des albums destinés aux plus jeunes découpe souvent le récit en séquences selon l'ordre du récit. Le livre est alors une aide précieuse lorsque les mots manquent ou que la mémoire fait défaut. Les plus jeunes enfants et ceux qui sont en cours d'apprentissage du français commentent d'abord les images avant de rappeler plus ou moins fidèlement le texte avec lequel ils auront été familiarisés. Cette fonction de la narration

comme aide à l'apprentissage de la lecture et à la conduite autonome de récits est reconnue par les familles appartenant aux classes sociales culturellement les plus proches de l'école, qui racontent, le soir au coucher, une histoire à leur(s) jeune(s) enfant(s), le plus souvent à l'aide d'albums. Mais la valorisation et le développement de cette pratique sont relativement récents à l'échelle historique et sont loin de concerner toutes les couches sociales.

La pratique du récit destinée d'abord aux enfants et ayant un lien intrinsèque avec le livre peut être opposée à la pratique narrative traditionnelle en Afrique noire, qui s'adresse à toute la population, en ce qu'elle est l'expression des désirs et pulsions subjectives refoulés par l'ordre culturel (la place des jeunes et des femmes par exemple). La littérature orale est selon la définition de J. Derive (1989 : 186) : « Le secteur de la parole qui est consigné dans un patrimoine, sous forme de trames mnémoniques et de modèles canoniques et qui se produit en énoncés institutionnels reconnus ». On distingue alors la « parole ancienne » – celle qui est inscrite dans une tradition – de la « parole claire » ou quotidienne. Cette opposition entre claire et ancienne montre que le sens profond des textes de littérature orale est accessible uniquement aux personnes initiées à un certain nombre de codes culturels. Les contes instruisent sur ce qu'il ne faut pas faire dans un ordre culturel avant tout rural dont la pérennité reste une valeur centrale. Les enfants sont auditeurs de ces contes, qui ne leur sont pas spécifiquement destinés, dans des veillées qui réunissent toutes les générations, et ne sont pas censés accéder à leur symbolisme profond, lequel ne peut être compréhensible que par les personnes ayant le plus d'expérience et de connaissances, à savoir les plus âgés. Le conte a toujours une double signification apparente et réelle, la signification réelle n'étant accessible qu'au cours de l'existence. Le « vrai » sens ne se donne pas à voir d'emblée. Néanmoins, les contes qui comportent des récits d'initiation font plutôt partie du patrimoine enfantin. Le voyage symbolise l'initiation en ce qu'il est passage d'un monde à l'autre.

Il va sans dire que s'agissant de cultures de l'oralité, la forme écrite est rarissime et, si elle existe, elle est fréquemment imprimée en France ou dans d'autres métropoles européennes à destination d'un public très minoritaire de lettrés ou d'Européens. Quant à l'oral, la fixation devant se passer à la fois d'image et d'écriture, est assurée par une formalisation particulière, qui concerne à la fois l'organisation textuelle – par des répétitions, parallélismes ou chiasmes divers – et sonore par des assonances, marques rythmiques et prosodiques.

J'insiste sur la profonde altérité des fonctions sociales et partant des circonstances de l'énonciation des contes – traditionnels ou non – dans chacune des cultures car la similarité de leur structure ou la récurrence de certains personnages du nord au sud de la Méditerranée et du Sahara a été maintes fois soulignée (D. Paulme 1976, N. Decourt et M. Raynaud 1999). Mais un conte ne se limite pas à sa structure textuelle analysable par des linguistes ou des sémioticiens, il reste vivant lorsqu'il est raconté devant un public dans des circonstances qui sont toujours singulières. La similarité structurelle est fréquemment utilisée dans des classes pluriculturelles en ZEP pour mener un travail comparatif et/ou créer une culture commune en valorisant celle de chacun. Dès lors le conte africain, utilisé dans une classe française, perd en même temps que son lien avec l'environnement immédiat et la culture qui l'a fait naître, une partie de ses fonctions et de sa signification, pour en accueillir de nouvelles : le lien avec les familles, la reconnaissance de l'Autre.

Les réflexions qui suivent sont issues d'une recherche sur l'activité narrative orale de l'enfant menée par le laboratoire CNRS Dyalang. Le cadre de ce travail repose sur la notion de « socialisation langagière », qui est opératoire pour expliquer comment l'enfant s'approprie les modèles langagiers de son environnement immédiat et comment il les modifie. Pour mener à bien cette recherche, l'équipe qui a travaillé sur la narration a recueilli des récits diversifiés. Nous nous sommes attachés à faire varier l'origine sociale et ethnique des enfants, le type de récits recueillis et les circonstances du recueil (cf. *infra*). Pour ma part, je me limiterai à la situation particulière des enfants originaires du Maghreb, d'Afrique noire et de

Turquie en France et aux pratiques narratives dans les familles, en m'appuyant sur une enquête menée dans une école maternelle de la région rouennaise, sur des recherches antérieures menées auprès des familles africaines en France et sur une expérience passée d'enseignante de maternelle ayant travaillé une quinzaine d'années en ZEP.

Pour la présente étude, j'ai enquêté dans une école maternelle de la banlieue rouennaise : l'école maternelle Wallon¹, située dans le quartier du Château Blanc à Saint-Étienne du Rouvray qui comporte une très grande majorité d'enfants d'origine étrangère (+ de 90 %). Si dix-sept nationalités sont représentées dans cette école, les enfants d'origine maghrébine sont largement majoritaires (Maroc, Tunisie, Algérie par ordre décroissant), suivis des enfants originaires d'Afrique noire et de Turquie. Les autres régions du monde sont plus marginalement représentées. Il va sans dire que nous ne sommes pas dans un « quartier chic » et que l'établissement est classé en ZEP. Dans cette école, j'ai interrogé une trentaine d'enfants sur les pratiques narratives dans leurs familles d'une part et, d'autre part, je leur ai demandé de me raconter l'histoire de leur choix. Tous les enfants interrogés sont bilingues et pour la plupart, ils étaient non francophones avant leur scolarisation. Ils sont donc généralement en cours d'acquisition du français. L'enquête a eu lieu en milieu scolaire, ce qui a sans doute eu des effets et sur les modèles de récit que les enfants ont choisi de raconter et sur la langue utilisée, exclusivement le français.

En premier lieu, je présenterai ici les principaux éléments des pratiques narratives dans les familles. J'insisterai sur les familles africaines en m'appuyant sur des connaissances antérieures : ces familles sont celles que je connais le mieux et surtout, l'opposition entre cultures de l'oralité et de l'écriture y est particulièrement exemplifiée. Je m'appuierai en outre sur ce que m'ont dit les enfants. Il s'agit alors de la perception qu'ont les enfants des types de récits qui leurs sont destinés. La deuxième partie sera consacrée aux histoires contées par les enfants. Je présenterai d'abord les récits que les enfants ont choisi de traduire de leur langue première. La narration comporte alors des traces de cette traduction simultanée, du passage d'un univers linguistique à un autre. Je m'attarderai ensuite sur les histoires françaises choisies pour être rapportées à l'enquêtrice. La tâche langagière est ici différente dans la mesure où les enfants ont pu s'appuyer sur des modèles narratifs connus pour raconter leur histoire. Enfin, les enfants d'origine étrangère sont scolarisés comme tous les petits Français dès l'âge de deux ou trois ans. Leurs récits, dont j'analyserai certains extraits, rendent compte de cette rencontre entre deux univers linguistiques, culturels, énonciatifs.

Les pratiques du récit dans les familles

Notre équipe est partie de l'hypothèse que les enfants s'approprient les modèles langagiers de leur entourage et les modifient. S'agissant d'enfants issus de l'immigration, les différences entre les univers énonciatifs et culturels de l'école, du quartier et de la maison sont importantes, plus marquées que pour la majorité des enfants monolingues en français. C'est la raison pour laquelle il est intéressant de s'arrêter quelque peu sur les pratiques narratives dans les familles. Pour ce faire, je m'appuierai d'une part sur des études antérieures effectuées auprès de familles originaires d'Afrique noire et, d'autre part, sur l'enquête effectuée auprès des enfants de cinq à six ans. Notre équipe avait dans un premier temps élaboré un questionnaire écrit destiné aux parents d'élèves de grande section (quels que soient le quartier ou l'origine ethnique) afin de connaître les pratiques narratives dans les familles. Pour le quartier du Château Blanc à Saint-Étienne du Rouvray, il n'a pas été possible, malgré la

¹ Je tiens à remercier chaleureusement les enseignantes de l'école Wallon à Saint-Étienne du Rouvray pour la qualité de leur accueil et leur collaboration.

coopération des enseignantes, de faire remplir ce questionnaire, la majorité des parents étant non lettrés en français. J'ai donc demandé oralement à chaque enfant : « qui racontait des histoires à la maison ? » « de quel type d'histoires il s'agissait ? ». Ces réponses orales seront mises en relation avec mes connaissances sur les pratiques narratives dans les familles africaines et les réponses au questionnaire données par écrit.

Pour la quasi-totalité des enfants interrogés, la langue des premiers échanges et celle usitée habituellement dans les échanges parents-enfants est la langue d'origine. Une seule enfant, originaire du Congo-Kinshasa, sur la trentaine interrogée, m'a déclaré parler uniquement français à la maison : « *J' parle pas l' noir moi* ». La transmission des langues premières correspond à un choix de la part des parents de valoriser la langue et la culture de leur groupe, lequel choix est très souvent expliqué comme tel. Toutefois, si volonté de valorisation il y a, il faut aussi composer avec le présent et l'avenir dans le pays d'immigration, alors que la réussite scolaire et partant l'espoir d'un avenir meilleur pour les enfants passent avant tout par la maîtrise du français écrit. C'est dans cette tension entre l'attachement au pays d'origine médiatisé par la transmission de la langue et de la culture et l'inscription dans la société française que se situent les pratiques narratives dans les familles. Dans cette tension, il faut inscrire la confrontation entre cultures de l'oralité (dévalorisées dans la société française) et culture écrite (valorisée). Rappelons que l'écrit en français est particulièrement prestigieux chez des personnes qui n'ont pas eu la chance d'être scolarisées ou qui ne l'ont été que très peu de temps. Du reste, le français continue à bénéficier d'un statut privilégié de langue de l'élite au Maghreb et de langue officielle et de scolarisation dans les pays d'Afrique noire dont sont originaires la majorité des migrants présents en France. De plus, sa non-maîtrise représente dans la société française actuelle un handicap tant au quotidien que pour les possibilités de promotion professionnelle.

Transmission et bouleversement

Dans une situation de minoration linguistique importante, le récit en langue première, en tant que pratique langagière majeure dans les cultures de l'oralité, peut prendre toute sa place dans la transmission des valeurs de la communauté et des informations jugées essentielles dans l'histoire familiale et sociale. On ne saurait cependant calquer les pratiques familiales en France sur celles en vigueur dans les régions d'origine. Nous avons vu plus haut que la pratique traditionnelle du conte en Afrique noire ne prenait tout son sens qu'en référence avec l'environnement immédiat et l'ordre culturel traditionnel. Cette pratique se trouve en quelque sorte déracinée lors de la transplantation en France. Il est peu probable que le coq puisse continuer à symboliser la case et le chat à être doté des fétiches les plus puissants au milieu des barres et des tours. Si les personnages des récits traditionnels peuvent encore faire rêver et distiller leur part de merveilleux, les référents deviennent complètement étrangers au quotidien. Et que dire de la généalogie prestigieuse de la famille, si ce n'est qu'elle ne peut être transmise de la même façon dans une société qui prétend ignorer l'appartenance à une lignée pour se focaliser sur la réussite individuelle ?

Au-delà des bouleversements causés par la transplantation, le patrimoine culturel de la famille ne se limite plus à la culture traditionnelle du pays d'origine. Toute migration implique une rupture, les raisons pouvant en être plus ou moins douloureuses. Que l'on songe aux réfugiés politiques ou, plus fréquemment, à la dégradation de la situation économique qui laisse l'exil comme seule chance de survie. Dans cette situation, la nécessaire transmission aux enfants peut être beaucoup plus marquée par l'histoire récente de la famille que par le patrimoine traditionnel. Par exemple, une petite fille âgée de cinq ans, originaire du Maroc, interrogée sur les histoires que lui racontent ses parents répondra : « *Mon papa il dit que ma grand-mère est méchante* ». Dans ce cas, il est probable qu'une querelle familiale est à l'origine de l'exil. Elle occupe alors le devant de la scène narrative familiale. Une autre petite,

âgée de cinq ans également, née en Algérie et arrivée bébé en France, nous a dit que ses parents lui parlaient d'« *histoires d'avion* ». C'est l'exil en tant que tel, la fuite du pays dans une situation de guerre civile, qui sont ici mis en relief et retenus comme les événements marquants. Plus fréquemment (et dans des contextes moins dramatiques), certains parents vont préférer raconter aux enfants la vie de la famille élargie dans le pays d'origine pour maintenir le lien.

Pour les familles africaines, le choix de transmission linguistique et culturelle ne concerne pas la seule famille au sens européen du terme mais l'ensemble du groupe en France ou dans le pays d'origine pour qui la pratique de la langue ancestrale signe l'appartenance au groupe ethnique. Lors d'enquêtes précédentes, les raisons données par les parents pour justifier les choix de transmission réfèrent fréquemment à la nécessité de ne pas couper l'enfant de son groupe d'origine et de lui transmettre les valeurs culturelles véhiculées par la langue. Les enfants doivent pouvoir communiquer avec la famille restée au pays, respecter les règles d'interaction qui commandent de ne pas s'adresser à une personne plus âgée (donc que l'on respecte) en français, et ce d'autant plus que les grands-parents parlent rarement le français. Dans ce contexte, les parents préfèrent expliquer à leurs enfants la vie quotidienne au pays, y compris sous forme de narration d'événements passés ou présents. Par exemple un enfant soninké, originaire du Sénégal et âgé de dix ans, m'a rapporté que son père ne lui racontait pas « d'histoires » mais lui parlait des vaches qu'il avait en Afrique. Un père de famille manjak originaire de Guinée Bissau m'a dit préférer raconter et expliquer à ses enfants ce qui se passait réellement dans sa région d'origine plutôt que de leur transmettre des contes traditionnels, alors qu'il était un conteur particulièrement habile et reconnu dans son village. Cette position s'explique aisément pour des familles nombreuses ayant des revenus très modestes car les possibilités d'emmener les enfants au pays sont faibles. Il s'agit alors de donner aux enfants une image de l'Afrique plus proche de la réalité que celle véhiculée par les médias français, qui en présentent les aspects négatifs : sida, guerre, pauvreté, etc.

Ce qu'en disent les enfants

Quittons l'Afrique noire pour un autre exemple qui nous est donné par Malick, âgé de cinq ans, originaire de Tunisie et qui vit avec sa mère et ses sœurs alors que son père est reparti en Tunisie. Après qu'il m'a raconté une histoire traduite de l'arabe tunisien, notre conversation s'oriente vers sa connaissance du pays d'origine. Voici un extrait où il nous livre ses connaissances : il déclare tout d'abord qu'il connaît la Tunisie sans y être jamais allé.

Malick 16² : mmh en tunisie je connais / mais j'suis pas déjà parti /

Enquêtrice 26 : t'es pas déjà parti tu connais pasque ta maman elle te raconte comment c'est / qu'est-ce qu'elle te raconte

M17 : attends a³ m'raconte euh qu'i va avoir beaucoup d'bonbons / et ma mé et ma mère a va avoir beaucoup d'argent / et mmh / et euh / is vont tuer du poulet et et les vaches / leur traire les vaches comme ça après on tue /

E27 : pis après qu'est-ce qu'on en fait des vaches /

M18 : on en fait des vaches on prend le la sa peau on coupe / après on fait bien sécher / on fait ça ça ça on enlève le sang / après on s'asseoit dessus / pasque ça c'est bien / la laine :

E28 : et la la peau la la viande on la mange aussi

² L'entretien s'est déroulé avec un autre enfant Bouba d'origine sénégalaise et a commencé depuis quelques minutes. Je maintiens l'ordre des répliques et la numérotation originelle dans l'extrait que je restitue ici.

³ La prononciation [a] ou [al] pour elle est typique de Rouen et de sa région. On a conservé ce trait régional dans les transcriptions.

M19 : aussi on mange le cœur et la viande et mmh / comment on dit / les trucs comme ça les corniches [Kornich]

E29 : les oreilles / les cornes

M20 : non c'est des trucs / ça fait cric cric cric comme ça /

E30 : dans les oreilles

M21 : mm : des orei non c'est pas des oreilles c'est des trucs / pis ça ça c'est dans la viande / (E ah bon) ah ouais c'est dans le pied

E31 : mm mm mm // qu'est-ce qu'elle te raconte encore sur la Tunisie

M22 : elle me raconte qu'i qu'i va avoir une grande plage avec une piscine / non euh qu'une plage euh pasque on va voir si y a des dauphins qui sautent (E mm mm) qui jouent au XX au handball on va voir ça / en tunisie et euh / on va voir des euh / une cassette les anglais qui fait qui chantent //

E32 : donc tu sais bien les choses tu connais plein de choses toi

M23 : mm ma mère a m'a raconté tout // les filles is vont toujours les petits garçons et les filles is vont courir sur les bonbons

Dans le récit de Malick, la Tunisie est d'abord présentée comme le pays de cocagne, où la nourriture est abondante, la misère, telle qu'elle est certainement vécue par la famille en France, oubliée. On note aussi une allusion à la fête qui aura lieu pour leur arrivée (M17). Une fois ce cadre idyllique posé, Malick restitue des pratiques retenues comme spécifiquement tunisiennes : le sacrifice du bétail lors d'une fête, le traitement des peaux et la consommation de certains morceaux de l'animal, y compris ceux qui craquent sous la dent.

D'autre part, les récits de Malick ont d'abord été reçus en arabe tunisien et sont traduits « en simultané », ce qui n'est pas sans poser quelques problèmes de vocabulaire. Tout le passage concernant *les trucs qui font cric cric* (de M19 à M21) montre la difficulté à trouver le mot juste en français pour exprimer des réalités dont il n'a entendu parler qu'en arabe. Le mot générique *truc* est employé pour désigner un objet dont il ne connaît le nom qu'en arabe. Cependant, ce problème de vocabulaire ne gêne pas la communication puisque l'interaction se poursuit avec des propositions ou des demandes d'éclaircissements de la part de l'enquêtrice et ce avant un changement de thème. On retourne alors dans le pays idyllique, où l'on peut bénéficier d'une plage, d'une piscine, admirer les dauphins en train de jouer. On voit ici que, selon Malick, la mère, bien que seule avec ses enfants, leur transmet volontairement des connaissances sur le pays d'origine. On pourrait gloser les différents thèmes comme suit : « Je vous raconte ce que vous ne connaissez pas : d'abord des choses agréables, les bonbons, la fin du manque d'argent mais, attention, en Tunisie il y a aussi des choses que vous ne verrez pas en France, comme le traitement artisanal des animaux tués, le fait d'utiliser tout ce qui peut être utile sur l'animal ». Enfin, la discussion autour de la vie en Tunisie se clôt sur une vision nettement moins paradisiaque du pays : la pénurie d'objets manufacturés et les sévices corporels à l'école.

E38 : tu vas y aller / en tunisie / t'as d'la chance toi

M28 : en tunisie il a pas beaucoup d'trucs / des trucs qu'on tape si on ramène pas un stylo (E mm mm) et euh / que euh : on n'a pas d'livre on prend un bâton on fait ta dans les mains comme ça / et même euh une grosse grand grand bâton / on fait ta si on s're si on s'reveille pas

E39 : ah oui à l'école

M29 : mm l'école arabe / mais moi j'veux pas partir à l'école arabe / pasque là celle-là c'est pas l'école arabe c'est encore loin l'écoba l'école arabe

Dès lors que l'enquêtrice aborde « la chance » que représente le futur voyage en Tunisie, l'enfant tempère son jugement optimiste pour aborder des réalités qui lui semblent nettement moins plaisantes : les châtements corporels à l'école en Tunisie et vraisemblablement dans les cours d'arabe dispensés en France. En résumé, il semblerait que la Tunisie soit l'endroit idéal pour aller passer des vacances mais pas pour y suivre sa scolarité. La vision du pays d'origine telle qu'elle est transmise par la mère et rapportée par Malick est nuancée et proche de ce que les adultes africains m'ont dit souhaiter transmettre à leurs enfants comme image de leur région d'origine : « On essaie de leur dire ce qui se passe réellement ». Nous ne sommes pas dans une vision idyllique, telle qu'elle pourrait ressembler à un dépliant touristique, nous ne sommes pas non plus dans le misérabilisme, alors que les adultes insistent sur les spécificités de la vie rurale dans le pays d'origine.

J'avais noté (Leconte 1997 ; 1998) chez les Africains noirs que les parents qui privilégient la transmission du patrimoine traditionnel sous forme de contes, comptines, devinettes entretiennent généralement des relations plus distantes avec la communauté ethnique en France et en Afrique et sont moins exigeants sur les compétences en langue d'origine de leurs enfants. Il s'agit souvent de personnes ayant fréquenté l'école au-delà de la scolarité primaire et plus sensibles de ce fait à la culture littéraire, qu'elle soit écrite ou orale. Le patrimoine littéraire vient dans ce cas suppléer les liens distendus avec le groupe d'origine. Il s'agit là de tendances générales observées lors d'une série d'enquêtes menées auprès de migrants africains et de leurs enfants depuis 1993, qu'il ne faut pas considérer comme une règle absolue. En revanche, il ne semble pas que cette bipartition entre exigence sur la compétence linguistique, transmission de la langue et informations sur la culture et la vie quotidiennes d'une part, transmission du patrimoine littéraire d'autre part, se retrouve chez les familles maghrébines. Il ressort plutôt des réponses des enfants de cinq à six ans (école Wallon) que les deux pratiques sont liées. Il faudrait toutefois des enquêtes complémentaires auprès des adultes maghrébins pour confirmer cette tendance.

Enfin, quel que soit le pays d'origine, la famille connaît une profonde restructuration lors de la migration. En Afrique de l'ouest par exemple, les parents sont avant tout investis d'un rôle d'autorité alors que les oncles et tantes ont un rôle affectif important auprès de l'enfant. A la campagne, les familles ne vivent pas sur le modèle nucléaire européen mais dans des cours appelées concessions regroupant une vingtaine de personnes. Dans ce cadre, ce sont rarement le père ou la mère qui racontent des histoires aux enfants mais les grands-parents, à moins qu'un membre de la famille ou du groupe ne soit spécialisé dans cette tâche vu ses compétences. On peut en outre faire les mêmes remarques sur l'importance de la famille élargie pour les migrants originaires du Maghreb ou de Turquie, qui restent en majorité d'origine rurale. Or en France, la famille se rapproche du modèle nucléaire européen et perd ainsi la référence à la mémoire que transmettent les personnes plus âgées et les membres de la famille élargie.

La répartition des rôles au sein de la famille

Les recherches sur les pratiques langagières dans les familles migrantes (quelles qu'elles soient) ont montré l'existence d'une répartition des rôles au sein de la famille dans les apprentissages langagiers. Les parents transmettent généralement la langue première alors que les aînés servent de médiateurs linguistiques et culturels entre la famille et les institutions françaises et se chargent d'apprendre le français à leurs frères et sœurs plus jeunes mais aussi, parfois, à leurs parents. Le rôle des aînés dans l'acquisition langagière des cadets ne se limite pas à l'apprentissage de la langue *stricto sensu* car ils racontent volontiers des histoires aux cadets, cette activité étant surtout assumée par les filles. En revanche, lorsque les parents racontent des histoires à leurs enfants, c'est la langue première qui est employée et ce, que le

récit appartient au patrimoine traditionnel du pays d'origine ou concerne l'histoire de la famille. Les contes choisis par les aînés, selon les témoignages recueillis auprès de jeunes enfants, sont surtout des contes traditionnels appartenant au patrimoine français, la pratique du conte en langue première par « les grandes sœurs » étant beaucoup plus rare. Sur une trentaine d'enfants, un seul garçon d'origine sénégalaise nous a rapporté que sa sœur lui racontait des histoires traditionnelles du Sénégal. On peut supposer que la pratique du conte en français est considérée par les aîné(e)s comme une part importante de la compétence dans cette langue pour qu'ils s'y adonnent si volontiers. Ils reproduisent une pratique qu'ils ont aimée quand ils étaient plus jeunes et qu'ils considèrent comme un bon moyen d'apprendre le français ou de s'initier à la lecture. Leur vécu scolaire n'y est certainement pas étranger. Cette pratique du récit en français par les sœurs aînées peut aussi être rapprochée des observations de B. Charlot (1999). Les travaux de son équipe montrent que, chez les élèves d'origine maghrébine, la sœur aînée est le personnage central permettant d'expliquer les trajectoires scolaires des plus jeunes, alors que les traditionnelles CSP des parents ont peu d'influence.

La pratique narrative auprès des enfants, assumée en Afrique ou au Maghreb par la famille élargie, ne disparaît pas en France, elle est désormais assurée par les aînés, qui racontent, le plus souvent en français, des contes du patrimoine traditionnel européen. On peut aussi y voir une volonté peut être inconsciente d'acculturation. Ceci montre l'importance que les enfants accordent au récit d'histoire et le plaisir qu'ils y trouvent. Raconter aux petits est perçu comme une activité emblématique de l'école maternelle.

Enfin, les magnétoscopes sont rares dans les familles de ce quartier. Quand ils existent, on regarde plus volontiers des cassettes tournées à l'occasion d'un grand événement : mariage, baptême, fête, que celui-ci ait eu lieu dans la communauté en France ou au pays d'origine. Elles peuvent aussi être achetées au pays et mettent alors en scène des chanteurs célèbres, des personnalités. La parabole est en outre fréquente sur le balcon de l'appartement. Les enfants de ce quartier sont moins exposés que les autres petits Français aux modèles narratifs diffusés par les histoires enregistrées, tels que les films de Wald Disney. Les modèles narratifs familiaux font une plus grande place à la parole seule, éventuellement accompagnée des images fixes des albums, pour ce qui concerne les récits en français racontés par les aînés.

Les récits des enfants

Lorsque j'ai demandé à la trentaine d'enfants de grande section de maternelle de me raconter l'histoire de leur choix, certains ont choisi de me relater un événement heureux ou angoissant qui les avait marqués, d'autres de me traduire une histoire racontée en langue première dans la famille ou de me rappeler un conte entendu et travaillé en classe, à moins qu'il ne soit raconté fréquemment par la grande sœur. Notons que les enseignantes de cette école avaient entrepris l'année de l'enquête une action spécifique sur le récit. Les élèves, dont la majorité étaient non francophones avant leur scolarisation, éprouvaient de grandes difficultés à relater un événement de manière compréhensible par l'interlocuteur, qu'il se soit déroulé à la maison, dans le quartier ou dans l'école. Le travail effectué en classe a porté surtout sur l'organisation des récits et leur cohérence.

Les histoires traduites de la langue première

Une minorité d'enfants a choisi de me raconter un conte traditionnel appris en famille et l'a traduit de la langue première. La tâche est plus complexe que lorsqu'il s'agit de rappeler un conte travaillé en classe car l'enfant doit effectuer une traduction en simultané. Il ne peut pas non plus s'appuyer sur les caractéristiques formelles du texte oral, qui disparaissent à la traduction. La difficulté de la tâche explique la faible proportion d'enfants qui ont raconté une

histoire traduite de la langue première alors qu'ils avaient le choix et que je leur ai proposé de le faire. J'analyserai d'abord le récit de Fayrouz, âgée de cinq ans, qui, après avoir rappelé d'une façon très complète l'histoire du *Petit chaperon rouge* entendue en classe, raconte une version apprise auprès de sa mère du *Loup et les biquets* (ici des moutons). Ensuite, Malick, que nous avons déjà « écouté » nous racontera une quête.

Fayrouz : Le loup et les moutons

Une fois / un mouton / il est parti chercher / mmh / mmh / du lait après : un loup : il rentrait il a dit ouvre-moi j'suis ta maman / après la p'tite fille elle est partie s'cacher / et les autres is ont ouvert la porte après i il l'a mangé / après / après la maman al al frappe / après la p'tite fille a / al sort elle ouvre la porte : après la maman elle a dit /// elle a dit / oh is sont où tes frères / al a dit le loup il les il les a mangés / après la maman elle est sortie / elle l'a vu le loup / après elle a dit rends-moi mes enfants / après / le loup il est retourné : après elle est partie loin / après elle court sur lui / après elle saute sur lui / après euh / après elle tue après elle sort ses enfants

Fayrouz a raconté son histoire d'une seule traite. Lorsqu'il y eut hésitation, elle ne pouvait s'appuyer sur l'étayage de l'adulte qui *a priori* ne connaissait pas l'histoire. Le fait qu'elle n'ait jamais entendu ce conte en français permet de voir comment elle organise son récit. Classiquement, l'histoire commence par *une fois*, puis les différentes séquences sont toutes reliées par *après* qui aide à restituer l'ordre des événements. Pourtant lorsqu'elle nous rappelle le *Petit chaperon rouge* entendu et travaillé en classe, ce connecteur est quasiment absent. Mais dans ce cas, elle avait à sa disposition un modèle en français dont certaines séquences ont été retenues par cœur.

D'autre part, si cette transcription avait été présentée comme étant celle de Juliette, il est peu probable qu'un lecteur non averti y ait vu une histoire racontée par une petite fille d'origine maghrébine. La structuration temporelle à l'aide de *après* est commune à tous les enfants francophones qui commencent à raconter et les marques d'interlangue sont rares dans son récit. Lorsque les enfants passent d'une langue à l'autre, ils adoptent en même temps les caractéristiques propres au genre langagier dans la langue en question. On peut juste noter, mais il s'agit de détails, quelques erreurs dans le maniement des prépositions. Toutefois, le maniement des prépositions est difficile pour les enfants comme pour les adultes en cours d'apprentissage du français, les professeurs de français langue étrangère le savent bien. Ici, on remarque l'expression *courir sur quelque chose ou quelqu'un*⁴ qui est un calque de l'arabe dialectal. Le plus souvent, les enfants opèrent soit par analogie, comme dans *le panier dans son bras* qui est construit sur le modèle de *dans la main* plus fréquent que *sous le bras* soit, par suremplacement des prépositions les plus fréquentes *à* et *de*. Toutefois ces phénomènes, que l'on note facilement parce qu'ils sont déviants par rapport à l'usage, sont moins remarquables que la similarité de la performance globale des enfants traducteurs avec les modèles rhétoriques de la langue dans laquelle s'effectue la performance.

Malick : Une petite souris avec un petit lapin

C'est une p'tite souris qui qu'a vient euh // vient manger euh chez elle / chez la souris / la souris a veut pas / pasque elle a pas de euh / de comment on dit de xxx a va demander / à sa copine / sa copine / sa copine elle dit : j'ai que des assiettes mais pas des fourchettes et des cuillères / alors elle va chez son aut copine / son aut copine / a a lui dit / c'est j'ai pas de trucs après alors euh / après la souris a vient chez elle : la souris a dit : on peut pas faire le

⁴ Le même emploi est présent chez Malick, voir *supra* M23.

diner c'est impossible / alors après il leur elle la sou la sou la sou / comment on dit / la le lapin il en est reparti chez lui / et elle elle restait chez elle / a r'gardait la télé / fini

A première vue, on remarque les difficultés de Malick à traduire son histoire, c'est-à-dire à nommer en français des réalités qu'il ne connaît qu'en arabe ; ici, il s'agit très certainement de vaisselle. Or les ustensiles utilisés sont différents d'un pays à l'autre. De plus, un enfant qui ne mange pas à la cantine ne dispose pas forcément de ce type de vocabulaire en français. Les mots manquants sont alors remplacés, comme lorsqu'il nous parle de la Tunisie, par *truc*. L'emploi de *comment on dit* montre l'activité de traduction, la recherche en mémoire effectuée au moment de la performance. Ces difficultés liées au vocabulaire donnent une petite impression de confusion à la lecture. Pourtant, le récit reste cohérent grâce à l'emploi de connecteurs : il utilise non seulement le classique *après*, même si c'est beaucoup moins que Fayrouz, mais aussi *alors*. De même, lorsqu'il fait parler les personnages, il se passe de connecteurs, ce qui est plus conforme à un modèle adulte du récit. Notons enfin que Malick s'est approprié l'histoire et l'a transformée dans un sens plus moderne. Il serait surprenant que dans la version arabe du conte, même s'il a été modifié par la mère, la souris, déçue de ne pas pouvoir recevoir son ami lapin, se console en regardant la télévision. Ici, le vécu quotidien de l'enfant est intégré dans le récit.

Le choix de Malick de raconter des histoires traduites de l'arabe, que ce soit un conte ou ce qu'il connaît de la Tunisie, montre qu'il est plus à l'aise dans cette langue. Méfions-nous toutefois des généralisations. Il est malaisé de savoir si les enfants de cinq à six ans auprès desquels j'ai enquêté sont dominants en français ou dans leur langue première. Je pense que les enfants issus de l'immigration dont les parents transmettent leur langue – ils sont la grande majorité – ont un répertoire verbal composé du français dans ses variétés standard et non standard, de la langue ou d'une des langues parlées par leurs parents avant la migration et du parler bilingue, souvent employé en famille en tant que code unificateur entre les générations. Les observations que j'ai pu faire durant la dizaine d'années pendant laquelle j'ai enseigné à de jeunes enfants non francophones avant leur scolarisation, ainsi que lors de recherches ultérieures, m'ont convaincue que la dominance s'inverse au cours de l'enfance voire de l'adolescence, l'âge étant variable d'un enfant à l'autre. Les éléments décisifs sont ici la compétence des parents en français mais aussi les choix langagiers de la famille, lesquels déterminent l'importance de l'emploi du français à la maison. La place dans la fratrie doit être aussi prise en considération : les aînés introduisent le français dans la famille et l'enseignent aux cadets. Au-delà des caractéristiques objectives, il existe de grandes différences individuelles : certains enfants sont plus bavards que d'autres, vont préférer s'exprimer dans telle ou telle langue, etc. Enfin, pour ce qui concerne le vocabulaire, un enfant connaît généralement les mots qui désignent ce qui a trait à la maison dans la langue première, l'exemple de la vaisselle chez Malick est assez significatif, mais le vocabulaire lié à l'école est mieux connu en français. Ce qui importe alors, c'est le domaine d'emploi des langues.

Pour les deux enfants traducteurs, Fayrouz est à l'aise dans les deux langues, y compris pour des activités plus complexes que la parole quotidienne puisqu'elle conte avec aisance en arabe et en français. Malick, lui, est visiblement plus à l'aise en arabe. Du reste, il ne restituera pas de conte en français. Il déclare en outre ne pas bien connaître les histoires en français et ne pas bien parler cette langue : *je parle le français un tout petit peu ; mais français d'les histoires, j'connais un tout p'tit peu*. Il s'agit là d'un aveu d'insécurité qui n'est pas justifié par des difficultés dans la communication quotidienne. La conversation que nous avons eue montre de bonnes compétences en français, de même que l'activité de traduction qui nécessite une maîtrise des deux langues. L'insécurité linguistique en français devant des tâches langagières complexes correspond certainement à une manifestation de la dominance. Elle peut être aussi liée au statut de l'interlocuteur.

Le choix des contes français

La majorité des enfants a choisi d'éviter l'activité de traduction et de narrer un conte appartenant au patrimoine français. Parmi la pluralité des histoires auxquelles les enfants sont exposés à l'école, c'est le conte qui est très majoritairement choisi. Du reste, les enfants qui ont choisi un conte ou une histoire non traditionnel, comme *Chien bleu* et *Monsieur lapin n'aime plus les carottes* pour les plus fréquents, ont rarement pu se passer de l'étayage de l'album. Le choix des contes est intéressant à considérer parce qu'il nous éclaire sur le goût des enfants. *Le petit chaperon rouge* arrive en tête du palmarès talonné de près par *Les trois petits cochons* et *La chèvre de monsieur Seguin*. Ces trois récits, présents dans les classes parmi beaucoup d'autres, sont en outre fréquemment cités comme étant des histoires racontées par les aînés à la maison. De plus, ils font l'objet de dessins animés très connus.

On peut proposer plusieurs explications à ces choix. La première est d'ordre banalement économique et social. Les albums sont disponibles au supermarché du quartier à un prix modique et les familles ne fréquentent jamais les librairies du centre-ville, où le choix est plus vaste... et les prix plus élevés. Il serait alors logique que les enfants préfèrent raconter le seul album disponible à la maison. Cependant, d'autres albums sont accessibles dans les mêmes conditions. *Blanche Neige* est curieusement absente du palmarès, y compris pour les filles, de même que *Cendrillon*. Pourtant, les histoires de sorcières sont présentes dans les différentes cultures représentées, même si au sud du Sahara les sorcières préfèrent sucer le sang de leur victime plutôt que les empoisonner. Si ces contes ne font pas recette, c'est peut-être que ces histoires sont trop éloignées du vécu des enfants qui sont loin de connaître un univers surprotégé où la préoccupation essentielle serait la rivalité de la fillette avec sa mère et ses sœurs.

Les trois contes préférés ont en commun de confronter des personnages anthropomorphes avec un loup qui représente le danger suprême, celui de la mort. Ce sentiment de vivre dans un univers potentiellement dangereux permet d'expliquer le succès des *Trois petits cochons* qui apparaît à première vue insolite chez les enfants de culture musulmane. Mais dans ce conte, les cochons, représentant les enfants, doivent se débrouiller seuls, sans aucune aide, pour parer le danger et assurer leur survie. Ici on ne peut compter sur une bonne fée, des nains, ou quelque chasseur pour se sortir d'un mauvais pas ou réparer une erreur ; seule la solidarité entre pairs peut les protéger. Il est d'ailleurs remarquable que ce conte arrive en tête des histoires racontées par les aînés, quelle que soit l'origine ethnique ou culturelle. Au-delà du vécu quotidien, on peut avancer des explications se référant aux cultures d'origine des enfants. *La chèvre de monsieur Seguin* ayant pour thème la désobéissance, son contenu thématique est à rapprocher des contes traditionnels africains qui alertent leurs auditeurs sur ce qu'il ne faut pas faire. Quant au *Petit chaperon rouge*, il peut être comparé aux récits initiatiques avant tout destinés aux enfants. Dans ceux-ci, le héros doit entreprendre un voyage jalonné d'épreuves au cours duquel il rencontrera adjuvants et opposants se présentant souvent sous forme d'animaux. En outre, un des contes récents souvent choisi par les enfants de cette école est *Chien bleu*, qui peut être assimilé à un récit initiatique de par son contenu thématique.

L'importance des modèles de l'oralité

Qu'ils soient élaborés directement à l'oral ou à l'écrit, les trois contes préférés comportent une organisation formelle caractéristique des textes oraux : répétitions, parallélismes, formules rituelles, etc. Les enfants dont le français n'est pas la langue première retiennent plus facilement des récits qui ont conservé leur organisation formelle de texte oral ou qui s'en rapprochent par leur structure car ils peuvent s'appuyer sur ces marques pour les restituer. La scène du loup soufflant et tapant sur la maison des cochons se répète deux fois. Voici un

exemple de l'aide que peuvent représenter les caractéristiques formelles des textes oraux pour des enfants en cours d'acquisition du français. Souad est une fillette âgée de cinq ans, d'origine marocaine, qui nous raconte l'histoire des *Trois petits cochons*. Le début de son récit est hésitant, elle ne peut continuer sans l'étayage de l'adulte.

Souad : Les trois petits cochons

E4 : le premier

S4 : mier / cochon //

S5 : disa //

E5 : i fait une maison en quoi le premier cochon tu t'souviens /

S6 : oui / une maison en paille /

E6 : oui /

S7 : toute la porte était en paille / le toit était en paille / la maison était en paille / la fenêtre était en paille /

E7 : Le deuxième cochon lui il va faire une maison en quoi /

S8 : euh en épine

E8 : en bois oui

S9 : mmh en épine / le toit était en épine / la porte était en épine / la maison était en épine / la fenêtre était en épine / le deuxiè

E9 : le troisième

S10 : eme cochon / acheta une brique // faisa le toit de la brique / la maison de la brique / la porte de la brique / et pis la fenêtre de la brique / le loup vena le premier cochon / faisa / (elle frappe sur la table) / ouvre-moi petit cochon / NON JE N'OUVRIRAI PAS / je soufflerai je COGNERRAI et ta maison tomb'ra par terre / vas-y cogne vas-y souffle //

La séquence qui décrit les matériaux de la maison est retenue globalement. Une fois celle-ci remémorée, il suffit de garder le cadre et de changer un élément. La répétition des mêmes termes (le toit, la porte, la fenêtre, etc.), par l'effet de rythme et de rime qu'elle produit, permet la mémorisation. Ces effets de rythme sont très prégnants à l'écoute de la cassette mais, malheureusement, la transcription ne les rend que très imparfaitement⁵. Lorsque Souad restitue une séquence globalement, il n'y a plus d'hésitation, le débit est accéléré avec une courte pause entre chaque élément signifiant. Elle reprend ensuite sans erreur la scène, répétée trois fois, où le loup vient frapper et cogner à la porte de chaque cochon (ouvre-moi... souffle). Ici, c'est la succession des verbes et leur reprise qui est mémorisée. Il me semble en outre que l'enfant s'appuie sur l'effet sonore des désinences verbales pour rappeler le récit : [re] et [ra] pour le futur dans le dialogue, Ø pour le présent et [a] pour le passé simple qui identifie la voix du narrateur. Cela permet de ne pas faire d'erreur dans l'ordre des séquences. Il est d'ailleurs remarquable que lors d'étayage entre enfants, l'intervention aidante ou réfutante du camarade se focalise sur la succession des scènes. Par exemple, une autre enfant, Naouel (5 ans), s'insurge lorsque sa camarade présente, juste après la maison en paille, la maison en briques avant la maison en épine :

Naouel : elle a raté pasque elle a dit d'abord en briques et après c'est en épine

⁵ De nombreuses remarques sur l'importance des caractéristiques de l'oralité s'appuient, non pas sur les transcriptions, mais sur l'écoute répétée des enregistrements.

En revanche, le contenu d'une réplique est rarement contesté. Dans l'histoire du *Petit chaperon rouge*, le loup peut revêtir un pyjama au lieu de la fameuse chemise de nuit sans que personne ne s'en offusque puisque cela ne nuit pas à la progression du récit. Pour les enfants, l'ordre des séquences doit être respecté, ce qui maintient la cohérence du récit, la variation individuelle étant permise à l'intérieur de ce cadre. De même, les formules rituelles émaillant le récit du *Petit chaperon rouge* sont vite retenues et restituées à leur place exacte quand bien même les enfants n'ont pas accès au sens, comme pour la célèbre chevillette qui fait choir la bobinette. Or, les procédés rhétoriques caractéristiques de l'oralité sont atténués voire disparaissent dans la plupart des albums pour enfants de confection plus récente, qui ont été directement élaborés à l'écrit. Il ne faut plus dès lors s'étonner de voir préférer dans certaines écoles de banlieue des livres au graphisme désuet, en mauvais état à force d'être manipulés, à des albums flambant neuf aux illustrations attrayantes... mais si difficiles quand on veut les raconter tout seul. La narration d'Ange que nous allons analyser ci-après est un autre exemple de l'effet facilitant des caractéristiques formelles des textes oraux.

Et puis le loup a disa : « Comment ça va ? »

Ange a six ans, est originaire du Congo-Kinshasa et parle lingala et français chez lui. Il éprouve visiblement un grand plaisir à raconter des histoires bien qu'il affirme que personne à la maison ne lui en raconte. C'est un conte entendu en classe : *Le petit chaperon rouge*, qu'il choisira de raconter d'abord⁶. Le rappel d'Ange n'omet aucune séquence importante de l'histoire. Il apparaît comme un conteur habile dont la performance n'a rien à envier à celle d'enfants de même âge monolingues en français. L'enfant s'est manifestement approprié l'histoire sans que sa spécificité d'enfant bilingue et biculturel ne disparaisse derrière un modèle. J'analyserai ci-après les marques d'interlangue et d'interculture présentes dans son récit. Cependant, lorsqu'on analyse des productions d'enfants bilingues et biculturels, il peut être malaisé de faire la part des simplifications qui sont communes à tous les enfants en cours d'apprentissage du français, de ce qui est spécifique aux enfants bilingues. Il s'agit souvent des mêmes phénomènes même si l'on observe un décalage dans le temps. On doit alors analyser les écarts par rapport aux usages avec une grande circonspection, surtout lorsqu'il s'agit d'une transcription, car ceux-ci ressortissent à des phénomènes de plusieurs ordres. Lorsque le *petit chaperon rouge* apporte *une canette et un petit coup de beurre* à sa grand-mère, comme nous l'a raconté un des élèves, il est préférable d'y voir l'influence du quartier plutôt que celle de la langue première. De même la réalisation [i] ou [iz] pour *ils*, selon que le pronom est devant une voyelle ou une consonne, est une marque typique de l'oral quelle que soit la langue première du locuteur, de même que les hésitations, les répétitions et les reprises. Malgré la prudence qu'il convient d'observer, on peut noter quelques marques d'interlangue dans la restitution d'Ange, dont voilà un extrait. Nous utiliserons cet extrait pour mettre en avant des phénomènes qui sont aussi présents dans d'autres récits recueillis dans cette école.

Ange : Le petit Chaperon rouge

B1 : il était une fois une petite fille qu'habitait loin de la forêt / à sa maman un jour la disa / je je crois que la grand-mère est malade / i faut l'am(e)ner / un petit peu de beurre et / et quoi encore ensuite

E1 : et une galette

B2 : et une galette / et puis euh dépêche toi avant la journée de ta nuit / alors là i disait alors là il était i partit et puis / il avait entendu ting ting / c'était la voix du loup / et puis i a disa

⁶ Lors d'une séance ultérieure, il racontera *La chèvre de Monsieur Seguin*, qui est aussi un conte entendu en classe.

COMMENT ÇA VA / et là a disa euh ça va bien et puis et après al dit (...) et puis a dit et pis le LOUP DISA QU'EST-CE QUE TU FAISA DANS LA FORET et pis où vas-tu d'abord / si j'veux / bon si j'veux (...)

B3 : j'y vais j'y vais loin de la forêt chez ma grand-mère / et puis / et puis / le loup DISA PASSE DANS CE CHEMIN LA ET MOI JE PASSERAI DANS CE CHEMIN LA / et c'est moi et en c'est toi qui va arriver premier / alors / is étaient partis partis partis après / c'était le loup qu'étaient i arrivé

E2 : en premier

B4 : en premier et puis i peut toc toc toc /toc toc toc / qui est là // c'est c'était moi votre petit chaperon rouge // et puis il est et puis / il le loup disa à la voix du petit chaperon rouge / c'est moi votre petit chaperon rouge / tirez la chevillette et la chère cherra / et puis le loup ouvra la porte et puis trouva la vieille dame couchée dans son lit après //

E3 : qu'est-ce qui fait qu'est-ce qui fait à la vieille dame le loup

B5 : il se jetta sur elle et /et ça xx tout partout

Comme chez les autres enfants, certains segments du récit sont retenus globalement alors que d'autres sont recréés en fonction des hypothèses d'Ange sur le fonctionnement du français. On remarquera par exemple l'expression *la journée de ta nuit pour la tombée de la nuit*. Au niveau formel, on note des erreurs concernant les pronoms personnels. Il s'agit là de simplifications qui ressortissent aux mêmes phénomènes que ceux concernant le maniement des prépositions notés plus haut. Les pronoms personnels sont les rares formes, avec les pronoms relatifs, qui se déclinent encore en français contemporain. Il n'est donc pas surprenant que l'opposition complément direct vs complément indirect et l'absence de forme spécifique au féminin pour le datif soient difficiles à acquérir (*sa maman la disa, il faut l'amener*), car elle fait figure d'exception. Les reformulations divergentes du texte initial montrent que le système est instable et évolue sous la pression des modèles de langue auxquels l'enfant est exposé.

Au niveau énonciatif, on note une conduite du loup bien particulière devant son interlocutrice. Il n'oublie pas de la saluer en lui demandant de ses nouvelles : « *comment ça va* ». Elle répond alors en petite fille bien élevée : « *euh ça va bien* ». Cette incursion d'un trait culturel spécifiquement africain dans le récit montre que l'enfant s'est approprié l'histoire pour en faire une restitution personnelle, y compris en y incluant une marque typique de sa culture première. Il ne faut cependant pas oublier que nous sommes dans une cité française. Les salutations tournent court rapidement et le petit chaperon rouge commence par se rebeller, défie l'autorité quand le loup s'enquiert des raisons de sa présence en ce lieu. Pareil manquement aux règles de politesse est impensable en Afrique chez un enfant de cet âge. L'interculturel se joue dès la première rencontre... En revanche, le système phonologique d'Ange est celui d'un francophone de cet âge puisque le seul écart perceptible par rapport à la norme concerne la réalisation de [a] ou [al] pour *elle* ; cette prononciation est particulièrement fréquente dans la région rouennaise dans les quartiers populaires car elle correspond au maintien d'un trait dialectal. Nous l'avons en outre déjà rencontrée chez les autres enfants. Il est bien connu que les enfants de la deuxième génération adoptent rapidement l'accent de la région où ils vivent jusqu'à se faire railler sur leur « accent français » lorsqu'ils se rendent dans leur pays d'origine. On peut aussi s'interroger sur la confusion pot / peu (un petit peu de beurre). Il me semble que, dans cet exemple, l'enfant substitue un mot ou une expression connue : un petit peu, à un mot ou expression peu connue ou inconnue : *un petit pot*. Je pense qu'il s'agit d'une substitution lexicale et non d'une réalisation phonologique non conforme.

Au niveau rhétorique, le récit très détaillé d'Ange apparaît conforme à la version entendue en classe. Aucun événement important n'est omis, l'ensemble ne manque ni de cohérence ni

de cohésion. Ange use des temps verbaux pour organiser sa narration. Le passé simple a été identifié comme temps du récit lorsqu'il s'agit de rappeler la « parole ancienne », il est amplement usité en opposition avec le présent des dialogues et l'imparfait comme temps de l'histoire (cf. A1). Ange intègre l'équivalence entre passé simple et passé composé pour exprimer l'achèvement d'un événement se déroulant dans le passé. L'équivalence est remarquable dans son discours par la présence, non systématique, de l'auxiliaire avoir devant une forme radical + a (*le loup a disa*). Au demeurant, les écarts par rapport à la norme concernant la formation du passé simple des verbes irréguliers sont communs à tous les enfants francophones à un moment donné de leur acquisition. Ils assimilent l'usage qu'il convient de faire de ce temps jamais entendu à l'oral dans une conversation quotidienne et la règle de formation pour les verbes du premier groupe, les plus fréquents. Les exceptions viendront après. Pour Ange, lorsque le verbe est du premier groupe, le passé simple est réalisé conformément à la morphologie, comme le montre l'extrait suivant :

B7 : non non tout d'abord i trouva euh / une / dans l'armoire a i trouva un pyjama d'la grand-mère / après a i s'habilla avec le pyjama et puis mmh et puis se coucha / dans le lit

L'utilisation d'une forme emblématique du passé simple, si elle n'est pas toujours conforme à la réalisation attendue comme pour le verbe *dire*⁷, permet à Ange de structurer son récit. C'est que le verbe *dire* est identique à l'oral au présent, au passé simple et au participe passé [di]. Comment dès lors exprimer la spécificité du conte en tant que genre ? Comment faire ressortir l'opposition entre la voix du narrateur et celle de chacun des personnages ?

C'est que les voix des personnages ont une grande importance pour notre conteur. Il a bien compris l'importance que celles-ci revêtaient dans la progression du récit puisque c'est en travestissant sa voix que le loup peut berner la grand-mère et la dévorer, séquence qu'il restitue (B4). Ainsi, chaque personnage est joué avec une intonation particulière : le loup, lorsqu'il rencontre le petit chaperon rouge, parle avec une voix grave et une intensité forte qu'il abandonnera pour leurrer ses victimes. A l'inverse, la grand-mère est rendue avec une voix chevrotante et le petit chaperon rouge a une voix aiguë, Ange réservant son intonation habituelle à la narration proprement dite. Mais, d'un point de vue strictement sonore, le narrateur est facilement identifiable grâce à la présence récurrente de la voyelle [a] à la fin des verbes. Les jeux sur les temps et les voix font sens en se renforçant mutuellement et permettent de produire un récit fidèle, long, et beaucoup plus élaboré que ceux de nombre d'enfants de cet âge, qui se limitent à l'emploi des temps verbaux les plus fréquents, les séquences n'étant reliées entre elles que par les connecteurs *et puis* et *après* caractéristiques des récits en français parlé.

Ainsi, sa performance ressemble à celle d'un conteur « professionnel » qui sait tenir son auditoire en haleine. Il est remarquable qu'un enfant dont l'enculturation première a été effectuée dans une culture de l'oralité use des divers procédés formels propres à la littérature orale – qu'ils concernent l'organisation textuelle ou sonore – pour raconter une histoire.

Conclusion

Les enfants dont nous avons analysé les récits sont tous bilingues et en cours d'acquisition du français langue seconde. On constate cependant des degrés divers de maîtrise du français selon les enfants : on sait à quel point un écart de douze mois est capital à cet âge. Il existe de

⁷ L'emploi de *disa* pour dit est récurrente dans le corpus. Souad nous en donne un autre exemple lorsqu'elle raconte *Les trois petits cochons*.

plus des différences dues à la place de l'enfant dans la fratrie, à l'importance du français dans la famille, à sa maîtrise par les parents et aux différences individuelles dans l'acquisition du langage. Malgré tous ces paramètres et quel que soit le « niveau » en français des enfants, l'organisation formelle des textes apparaît comme une aide primordiale dans l'acquisition d'une compétence narrative en français langue seconde. Les enfants les moins avancés s'appuient sur les répétitions, parallélismes et marques sonores, retenues facilement, pour produire un récit de manière autonome. Lorsque cette organisation formelle n'existe pas, ils ne peuvent se passer de l'aide de l'album qui leur sert de fil conducteur pour mener leur récit et ce avec un niveau de compétence en français équivalent. Les enfants qui maîtrisent la narration en français continuent à s'appuyer sur les caractéristiques formelles des textes oraux, y compris à des fins expressives et stylistiques. Les contes du patrimoine traditionnel, grâce à leur structure, permettent aux enfants dont le français n'est pas la langue première de pallier au mieux le décalage existant entre leur développement intellectuel et affectif et leurs compétences en français. Les caractéristiques du genre ont un effet facilitant lorsqu'il s'agit de conduire un récit sans l'étayage d'un album, d'un adulte ou d'un pair. Les narrations de Souad et d'Ange ne sont que deux exemples, parmi beaucoup d'autres, de l'aide que peuvent représenter les dimensions récurrentes caractéristiques de l'oralité.

D'un point de vue interculturel, raconter des histoires, le plus souvent à l'aide d'albums, apparaît pour les enfants issus de l'immigration comme une activité emblématique de l'école maternelle et de la petite enfance. La pratique narrative en français remplit ses fonctions de développement des capacités langagières globales des enfants. Dans ce contexte, les contes du patrimoine traditionnel français représentent cette activité d'acculturation et de premiers pas vers l'écrit, au point d'être appropriée par les aînés. Pourtant l'école maternelle offre un choix nettement diversifié. La proximité culturelle entre les histoires que l'on préfère raconter et celles circulant dans les cultures d'origine est confirmée par les récits récents qui remportent un succès particulier à cet âge. Il s'agit soit de récits d'initiation, comme *Chien bleu* par exemple où une petite fille est perdue dans la forêt, soit d'histoires mettant en scène des sorcières ou certains animaux. Dans une perspective interculturelle d'échange et de reconnaissance de l'Autre, il est important de varier le choix des textes offerts aux enfants en faisant appel non seulement à des récits véhiculant des valeurs particulièrement appréciées à cet âge – comme la solidarité – mais aussi aux contes du patrimoine traditionnel des cultures représentées dans le quartier. En outre, la pratique sociale du conte oral connaît un important regain d'intérêt depuis une décennie dans de nombreuses couches de la société. Les banlieues ne sont pas en reste, des associations, bibliothèques, établissements scolaires, etc., invitent des conteurs Africains et Maghrébins dans les cités.

Références bibliographiques

- BAKHTINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D. (coord.), 1999, *Alternances des langues et construction des savoirs*, Cahiers du français contemporain N°5, Paris, ENS éditions.
- COLLECTIF, 1989, *Graines de parole, puissance du verbe et traditions orales*, Textes offerts à G. Calame-Griaule réunis par l'équipe de recherche CNRS « Langage et cultures en Afrique de l'Ouest », Paris, eds. du CNRS.
- DECOURT N. et RAYNAUD M., 1999, *Contes et diversité des cultures*, CRDP de l'Académie de Lyon, Lyon.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. et HUDELLOT C., 1997, *Le langage à l'école maternelle*, Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage, Université Descartes, Paris.
- DEPREZ C., 1994, *Les enfants bilingues. Langues et familles*, Paris, CREDIF – Didier Hatier.

- DERIVE J., 1975, *Collecte et production des littératures orales*, Paris, Sela.
- DERIVE J., 1989, « Le jeune menteur et le vieux sage. Esquisse d'une théorie « littéraire » chez les Dioulas de Kong » dans *Graines de parole, puissance du verbe et traditions orales*, Paris, eds. du CNRS, pp. 185-200.
- GADET F., 1989, *Le français ordinaire*, Paris, A. Colin.
- HAMPATE BA A., 1995, *Petit Bodié et autres contes de la savane*, Paris, Stock.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération africaine*, Paris, L'Harmattan.
- LECONTE F., 1999, « Le discours des enfants sur l'alternance codique. Etude de cas de deux enfants d'origine sénégalaise », dans les Cahiers du Français Contemporain N°5, Paris, ENS éditions, pp. 167-180.
- LECONTE F., 2000, « Récits enfantins en situation de contacts de langues et de cultures » dans Repères N°21, *Diversité narrative*, Paris, I.N.R.P., pp. 79-93.
- PAULME D., 1976, *La mère dévorante, essai sur la morphologie du conte africain*, Paris, Gallimard.
- REUTER Y., TAUVERON C., 2000, *Diversité narrative*, Repères N°21, Paris, INRP.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli