HAL
open science

Grammaire, langue et bilinguisme chez l'enfant

Jean-Claude Quentel

To cite this version:

Jean-Claude Quentel. Grammaire, langue et bilinguisme chez l'enfant. In mehreren Sprachen leben. Literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit, Mar 2005, Bordeaux, France. halshs-01973310

HAL Id: halshs-01973310

https://shs.hal.science/halshs-01973310

Submitted on 8 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Jean-Claude Quentel
(Université de Haute Bretagne – Rennes 2)

Grammaire, langue et bilinguisme chez l'enfant

Si je ne suis aucunement un spécialiste du bilinguisme, la problématique de l'acquisition du langage me retient depuis ma première thèse et je fais un cours sur ce thème depuis bientôt trente ans. À cette occasion, je rencontre bien évidemment la question du bilinguisme. De toute façon, traiter d'une telle question, c'est à mon sens prendre nécessairement un recul d'ordre général sur les processus qui sont en œuvre dans l'acquisition du langage chez l'enfant. Il existe en effet plusieurs conditions à partir desquelles l'enfant entre dans le langage et je suis persuadé que la question du bilinguisme ne peut être comprise, dans ses enjeux essentiels, si l'on ne dispose pas d'une vue d'ensemble sur ces processus de l'acquisition du langage.

Tout comme mon collègue Michael Herrmann, je me fonderai, dans l'analyse que je vous propose, sur la théorie de la médiation. Qu'est-ce d'abord que la théorie de la médiation ? Il s'agit d'un modèle « anthropologique », c'est-à-dire d'un modèle visant à rendre compte des processus spécifiques que l'homme met en œuvre dans la moindre de ses réalisations (et qu'on ne retrouve donc pas chez les autres espèces vivantes). Ce modèle a été élaboré à Rennes par le Professeur Jean Gagnepain, à partir du langage : rapidement, il a très largement débordé le seul langage, mais ici c'est bien lui qui nous intéresse. La particularité essentielle de ce modèle tient en ceci qu'il se fonde sur la clinique, plus précisément sur les pathologies. Les troubles qu'on observe dans les pathologies permettent de dissocier des processus qu'il n'est pas possible de véritablement distinguer dans le fonctionnement normal, tellement ils sont imbriqués et forment un tout indécomposable. La pathologie décompose et produit une sorte d'analyse spontanée. Et cela vaut pour l'enfant, au même titre que pour l'adulte.

Je partirai ici d'une dissociation essentielle, aux yeux de la théorie de la médiation. Celle-ci introduit une différence entre deux registres du langage, deux « plans » comme il est coutume de le formuler de l'intérieur du modèle (il évoque en fait des « plans » de rationalité), celui de la *grammaticalité* et celui de la *langue*. Ce n'est qu'une fois cette dissociation clairement introduite que nous pourrons nous risquer à comprendre ce qu'il en est du bilinguisme chez l'enfant. Je commencerai donc par traiter de cette dimension de la « grammaticalité » dans le langage de l'enfant, quelle que soit la langue qu'il parle et même, bien sûr, lorsqu'il est dans une

situation que nous désignons du terme de bilinguisme. J'en traiterai à partir d'une réalité mise en évidence par tous les observateurs du langage enfantin depuis plus d'un siècle : la fameuse « faute » de langage de l'enfant. Nous prendrons bien évidemment des exemples, en français et en allemand. Ensuite, je viendrai à la question de la langue (en opposition, donc, à la grammaticalité) et j'analyserai le rapport particulier que l'enfant entretient avec elle. Nous nous demanderons ce qu'il en est du fonctionnement de l'enfant dans ce registre de l'apprentissage de la langue. Enfin, à l'issue de ces premières réflexions, nous serons en mesure de tirer des conclusions sur la question du bilinguisme, telle qu'elle se présente chez l'enfant, plus précisément telle qu'il la vit.

1. Les « fautes » de langage chez l'enfant et ce qu'elles nous enseignent

1.1. Grammaticalité et langue

Introduisons-nous rapidement à cette dissociation de la grammaticalité et langue qui vaut de manière générale et ne particularise donc pas l'enfant. Partons pour cela du constat suivant : tout homme parle sur la planète, bien qu'il soit parlé des langues différentes. Nous rencontrons partout des gens qui parlent, même s'ils parlent une langue que nous ne possédons pas et que, donc, nous ne comprenons pas quand ils nous parlent. Soyons plus précis : tout homme est capable d'analyser son message en phonèmes et en mots, et plus encore tout homme est capable de produire ce qu'on appelle de la morphologie et de la syntaxe. Nous n'en sommes plus à l'époque où l'on s'imaginait pouvoir classer les langues en degrés de complexité et où l'on pensait très sérieusement que certaines, chez des peuples dits alors « primitifs », étaient à peine élaborées et témoignaient tout juste d'une syntaxe. En d'autres termes, tout homme analyse son énoncé grammaticalement (nous verrons chez l'enfant ce que cela signifie), témoignant d'une capacité de langage spécifiquement humaine, mais tous les hommes ne parlent pas la même langue. On remarquera déjà qu'il n'y a que dans l'espèce humaine qu'on observe un tel phénomène : le langage se pulvérise, chez l'homme, en langues au pluriel. On ne parle pas « humain » et l'enfant ne passe nulle part par une étape où on le verrait parler LA langue de l'humanité (voire celle dont certains s'imaginaient – et s'imaginent à nouveau, semble-t-il, dans des travaux qui nous viennent des USA – qu'elle était la première de l'humanité, la langue adamique en somme).

Nous ferons la différence entre ces deux registres, entre ces deux « plans », du langage de la manière suivante : tout homme dispose d'une *capacité de langage*, c'est-à-dire d'une capacité à

analyser son dire en éléments grammaticaux logiquement agencés en phonèmes et en mots, et saisissables à travers des processus morphologiques et syntaxiques (cette capacité nous fait *locuteur*). En même temps, l'homme parle des langues, donc tout homme parle en langue, et il s'agit cette fois de l'usage qu'il fait de cette capacité de langage dans un milieu précis, dans une société précise et à une époque précise. Bref, la *langue* est, ainsi comprise, l'exploitation de la capacité de langage dans un contexte social qui est bien évidemment toujours particulier. L'homme met ici en œuvre une autre capacité, celle qui lui permet d'entrer en rapport avec ses semblables et de pouvoir communiquer avec eux (cette capacité-là nous fait *inter*locuteur). Ordinairement, l'une de ces capacités ne va pas sans l'autre, mais cliniquement, il est précisément possible d'observer une dissociation de ces registres, ce qui oblige à en faire des capacités distinctes : l'aphasique perd ainsi la capacité à grammaticaliser (il a des difficultés à être locuteur) ; le psychotique, quant à lui, perd la capacité à faire avec autrui, à parler *avec* lui (il n'entre plus dans une réelle interlocution). Vous aurez remarqué au passage qu'une telle approche déconstruite du langage ne le réduit pas à la communication, comme c'est la plupart du temps le cas : il n'est pas vrai que le langage se ramène à la seule communication. Le soutenir revient à s'interdire de comprendre la complexité des processus qui définissent le langage ; explicativement, la communication n'est qu'un aspect du langage, l'une de ses dimensions.

1.2. La « faute » et ses enseignements

Venons-en à présent à l'enfant et considérons d'abord son rapport à la dimension de la grammaticalité. Partons plus précisément de ce phénomène relevé par tous les observateurs du langage enfantin : la « faute »[1]. L'enfant fait des fautes. Par là, on entend surtout qu'il produit des énoncés qui ne sont pas conformes à la langue de son entourage. Il n'adhère pas à l'usage en vigueur. À vrai dire, les observateurs du langage enfantin ont de très bonne heure (dès le début du XXè siècle) distingué deux aspects de la faute : sa non-conformité à l'usage ; sa dimension de production logique. Rousseau, déjà, avait attiré l'attention de ses lecteurs sur cette différence dans son *Emile*. Mais ce que la notion de faute met d'abord en évidence, c'est la non-conformité à l'usage : lorsque l'enfant dit par exemple un « conduiseur » au lieu d'un conducteur, il déroge par

[1] Remarque intéressante, au passage, dans le contexte de ces journées de travail : les premières études « scientifiques » sur l'enfant datent de la seconde moitié du XIXè siècle et sont le fait d'auteurs allemands. Elles portent essentiellement sur le langage.

rapport à l'usage ; il est en écart par rapport à lui. La faute est appréhendée ici dans son aspect négatif. L'aspect positif, logique en fait, d'une production de ce type est d'autant moins évident que la vision précédente semble tout emporter avec elle : on ne voit que la non-conformité à l'usage, ce qui installe d'emblée l'adulte dans une position de correcteur et de maître par rapport à l'enfant. Or, les productions enfantines saisies comme des fautes sont la plupart du temps, sinon tout le temps, logiques[2].

Prenons l'exemple suivant : devant cet arbre qu'en français, nous appelons un chêne, tel enfant dit que c'est un « glandier ». Comment a-t-il pu produire un tel énoncé ? Tout simplement à partir d'un modèle dont il dispose et qu'il met en œuvre sans même s'en apercevoir. On peut le formuler de la manière suivante : *si* un arbre qui porte des bananes est un bananier, *si* un arbre qui porte des poires est un poirier, etc., *alors* celui qui porte des glands est un glandier. La façon dont je rends compte de cette production est à souligner : le « si…, alors » est une formulation éminemment logique, et vous la trouverez par exemple au fondement même de ce que l'on appelle les langages informatiques. Écrivons cela autrement encore :

$$\frac{\text{banane}}{\text{bananier}} = \frac{\text{poire}}{\text{poirier}} = \frac{\text{gland}}{\text{glandier}}$$

On voit alors que le fonctionnement de l'enfant se fonde sur une *analogie*. Nous sommes en présence de ce que Ferdinand de Saussure appelait une « quatrième proportionnelle ». Et le père de la linguistique moderne de préciser que le langage des enfants regorge d'analogies, parce que, précisément, ils connaissent mal l'usage[3]. « Glandier » ne se dit point, mais aurait pu se dire. Somme toute, c'est la même chose pour le « vous disez » qui échappe encore à beaucoup d'adultes.

La langue, quelle qu'elle soit de ce point de vue, n'est pas logique puisqu'on dit en français « vous contredisez » et non « vous contredites ». Ce type de faute des enfants se repère dès lors surtout – dans toutes les langues – à l'occasion des formes dites « irrégulières », c'est-à-dire précisément celles qui ne répondent pas

---

[2] À vrai dire, plus l'enfant grandit et moins l'aspect logique apparaît – car il se fait précisément de plus en plus à l'usage de la langue de son entourage.

[3] L'exemple le plus fréquemment cité, en français, depuis Grammont au début du XXè siècle est celui de « prendu » au lieu de « pris ». On peut aussi observer jusqu'à un âge assez avancé, bien au-delà de 5 ans, « j'ai apprendu » .

à la déclinaison logique de la forme grammaticale initiale. Prenons quelques exemples en allemand (dans les formes irrégulières ou autres)[4]:

Maschiner, au lieu de Zugführer (3; 10)[5]
messen = mit dem Messer schneiden (n.d.)
metern, au lieu de abmessen (3; 9) = mesurer, métrer
dieben, au lieu de stehlen (4; 4) = voler
glocken, pour Glocken läuten (4; 11) = « clocher », sonner les cloches (ou es glockt, 2; 6)
lichten, au lieu de leuchten (5; 1) = « lumiérer »
schlachten, pour Schlacht spielen (2; 6) = batailler (sich zanken)
Rauche, au lieu de Zigarre (5; 11) = une « fume »
die Gehe, pour der Weg (4;) = le chemin, l'allée
die Blasen, au lieu de die Trompeten (2; 11) = les souffleurs
bittbar, en analogie avec dankbar (6; 1) = reconnaissant
Polizeier, au lieu de Schutzmann (7; 0) = seul Polizei existe, ou Polizist
mühlen, pour mahlen mit der Kaffeemühle (3; 2)
sie best, au lieu de fegt (mit Besen) (4; 2) = balayer (fegen)
Friesiermann, au lieu de Friseur (3; 6) = l'homme qui coiffe (il existe en allemand plusieurs dérivés de Friesier)
Baumann, au lieu de Maurer (3; 9) = l'homme qui construit également Häusermann (4).
Streichmann, au lieu de Anstreicher (3; 9) = l'homme à peinture (peintre en bâtiment)
Besuchmann (7; 6) pour un homme qui vient à la maison pour une petite visite
Buchmann (n.d.) au lieu de der Lesende = l'homme des livres
Abendstück, au lieu de Abendbrot (analogie avec Frühstück) (4; 9) = le dîner
hintermorgen, au lieu de vorgestern (3; 9) = « aujourd'hui en arrière »
également übergestern (4)

---

[4] Je m'appuie ici sur l'ouvrage ancien, mais bien connu des chercheurs dans le domaine du langage enfantin, des époux Stern C. et W., *Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes*, paru en 1907 — l'édition à laquelle je me réfère est de 1920. L'ouvrage a en outre l'avantage de faire l'inventaire de « mots d'enfants » relevés par plusieurs observateurs de l'époque. On notera que W. Stern est également le créateur du fameux Q.I. (Binet n'ayant élaboré que l'âge mental).

[5] Nous utilisons la notation conventionnelle pour indiquer l'âge de l'enfant : l'année est suivie du mois, après un point-virgule. « n.d. » signifie « non daté ».

Kauffrau, à côté de Kaufmann (4 ; 5) = la marchande
Komischheit, à partir d'une histoire comique lue par sa mère = « comiquerie »

On voit bien ici que peu importe la langue – même si dans le détail la construction n'est pas la même, du fait de la particularité, ici, de la langue allemande et de ce qu'elle permet : les constructions répondent au même processus de construction. Et ce processus est l*ogique* en son essence. Ne possédant pas encore la forme socialement consacrée, l'enfant crée à partir de ce dont il dispose, c'est-à-dire des modèles qu'il a appris. Mais cela lui est possible parce qu'*il a en lui la capacité à faire de la règle*. Nous pourrions aller beaucoup plus loin dans l'argumentation pour montrer en quoi le processus en jeu est bien logique (notamment parce qu'on le retrouve dans des fonctionnements où l'enfant n'a pas besoin d'oraliser et où il lui suffit de montrer), mais cela déborderait le présent propos. Ajoutons seulement trois points qui pourraient évidemment donner lieu à développement :

1) les fameuses fautes peuvent être répertoriées en deux registres, qui nous montrent que l'enfant, d'une part *classe* (opérant par substitution – nous sommes aussi là dans le registre paradigmatique), d'autre part *segmente* (opérant une forme de découpage et de composition, qu'on retrouve dans le registre de la syntaxe – on parle ainsi depuis près de 100 ans de la « fausse-coupe » de l'enfant, dans des énoncés comme « la narête » du poisson, « une l'échelle », etc.).

2) de ce fonctionnement logique dont il fait preuve, l'enfant n'a nulle conscience : il opère en lui à son insu. Il ne faut pas s'imaginer que l'enfant, surtout très jeune, peut dire comment il a fonctionné. Et pourtant « ça » opère en lui…

3) il faut admettre que cette capacité dont l'enfant fait ici preuve dès qu'il parle[6] ne s'apprend pas : il apprend, en langue précisément, comment faire fonctionner ce système logique dont il est capable ; il n'apprend pas le fait d'être logique. En clair, cette capacité-là est innée.

---

[6] Car aussitôt qu'il entre véritablement dans le langage – au-delà du gazouillis ou des lallations (terme qui nous vient de l'allemand) et des premiers « mots » énoncés par simple imprégnation de l'usage de l'entourage –, l'enfant fait des « fautes » : elles constituent, soutient Jean Gagnepain, le critère même de la grammaticalité.

1.3. Fonctionnement scientifique et fonctionnement mythique

L'enfant, dès qu'il entre dans le langage, formalise ses énoncés ; en d'autres termes encore, il met en œuvre une capacité d'*abstraction* : il ne colle pas des étiquettes sur le monde ; il le met en forme et se l'explique à travers les mots dont il dispose. Les mots expliquent le monde et cela nous fait comprendre, en pratique, que l'enfant n'a pas la même représentation du monde que nous. Il « voit » nécessairement les choses autrement que l'adulte. Toutefois, s'il met le monde en mots, s'il l'analyse à travers une sorte de filtre ou de grille langagière, il a bien un certain univers à décrire, et ce, encore une fois, quelle que soit sa langue. Or, pour dire le monde auquel il se trouve nouvellement confronté (l'enfant se heurte, plus que l'adulte, à des réalités qui ne lui étaient pas connues jusque-là), il va pouvoir, ou bien s'appuyer sur la nouveauté qu'il découvre et modifier son langage pour la dire, ou bien – c'est la démarche inverse – réduire le monde au langage dont il dispose déjà.

A) Dans le premier cas, lorsque l'enfant transforme son langage pour dire la nouveauté qu'il découvre, nous parlerons avec Jean Gagnepain d'une « visée scientifique ». Cela peut surprendre, mais on s'aperçoit en fait que l'enfant ne fait pas autrement que le chercheur qui doit créer un nouveau terme pour exprimer le nouveau de l'expérience à laquelle il se trouve confronté. Ainsi avons-nous fait, par exemple, lorsque l'informatique est née : quantité de termes nouveaux sont apparus (le mot « ordinateur », lui, existait en français, mais il était tombé en désuétude). Prenons des exemples chez l'enfant :

en français, tout d'abord :

- tous les dé- que l'enfant crée sont de cet ordre : « défatiguer », « déconfiturer », « démonter » (pour descendre), « débraguetter », etc. On tient un équivalent allemand avec le un- ou avec le ver- (« verstehen » deviendra, non pas comprendre, mais « dé-lever »).
- les suffixations du type du « glandier » et du « conduiseur » évoquées ci-dessus sont de cet ordre-là : ça aurait pu exister, avons-nous dit. Mais ça ne parviendra pas à s'imposer dans la langue.
- l'enfant crée aussi par condensation (pour reprendre le terme de Freud), au même titre que l'adulte quand il a créé « informatique » (ou « domotique » ou « robotique ») aussi bien que « logopède » (en Belgique et en Suisse, en l'occurrence). Par exemple quand il crée des « amimaux », pour des gentils

animaux-amis, ou encore une « borderie » pour une broderie qui se trouve en bordure.

quelques exemples de créations dites « scientifiques » en allemand :

- Zahnhimmel, au lieu de Gaumen (n.d.) = le « ciel de dents » (pour le palais)
- Kegeltisch, au lieu de Billard (5; 4) = la table à quilles (5; 4)
- Fenstertüren (porte de fenêtre) (2; 9) pour les battants de fenêtre d'une maison en carton
- Klinglingpuppe (la poupée qui sonne) (2; 5) pour une poupée qui fait un petit son de cloche
- Korbwagen (une voiture corbeille) (2; 7) pour un petit landau de poupée tressé de paille
- einblättern (enfeuiller), pour empaqueter dans un papier cornet (3; 6)
- Mutterschule (école maternelle) (4; 10), pour ce que la mère de l'enfant lui apprend (l'école maternelle se disant, en allemand, Vorschule, Kleinkinderschule)
- Blumenmuseum (musée des fleurs) (6; 6) pour le jardin botanique (botanischer Garten)

B) Dans le second cas, dans lequel on voit l'enfant, non pas transformer son langage pour dire le nouveau du monde, mais au contraire ramener le monde au langage dont il dispose, on parlera, toujours avec Jean Gagnepain, de « visée mythique ». Jean Gagnepain a en effet montré que ce qu'on appelle usuellement les « mythes » se fondent d'abord (mais pas exclusivement) sur une opération langagière de ce type ; et chacun de nous opère ainsi régulièrement sans s'en apercevoir. Voyons ce qu'il en est pour l'enfant :

en français,

il pourra dire, par exemple, qu'un crapaud, c'est « une petite crapule ». Il part là de ce qu'il repère d'identique dans les deux mots pour en conclure à une identité dans les choses mêmes. C'est ainsi qu'on a pu faire du « peuplier » « l'arbre du peuple » ! L'enfant français dira encore, sur le même mode, que « dépenser », « c'est quand on ne sait plus » (quand on ne pense plus), qu' « effroyable », « c'est quand on a froid ».

en allemand, à présent :

la petite Hilde Stern posait à 3 ans 9 mois la question suivante : Machen immer die Nachtigallen Nacht ?

Elle montre ainsi qu'elle opère un lien logique entre Nachtigallen et Nacht (ce lien n'existe pas en français, mais on en tient, en revanche, l'équivalent en anglais).
de la même façon, der Bettler (le mendiant), devient « celui qui fait les lits » ! (3; 4)
Le musée (Museum) s'appelle ainsi, dit toujours notre petite Hilde, « weil da die Tiere manchmal in einem See schwimmen » (elle introduit un rapport entre Museum et See).

Ce type de fonctionnement est connu depuis fort longtemps des observateurs enfantins qui parlaient d'« étymologie naïve », aussitôt assimilée, chez l'adulte, à ce qu'on appelle « l'étymologie populaire ». Encore une fois, de telles productions sont logiques, bien qu'elles ne soient pas conformes à l'usage. Elles témoignent de la *créativité* de l'enfant : il n'imite pas, mais il produit. Il se fait locuteur. Et du point de vue des processus logiques qu'il met en œuvre, il faut le souligner fortement, il ne fonctionne pas autrement que l'adulte. C'est au niveau de la langue que réside la différence entre leurs productions. Or, du point de vue de la langue, domaine que nous allons à présent nous attacher à travailler, l'enfant n'opère précisément pas comme l'adulte ; nous allons donc devoir insister sur une particularité de son fonctionnement. Ensuite, de cette double réflexion, sur le rapport de l'enfant à la langue, mais aussi sur son rapport à la grammaticalité, nous pourrons tirer des enseignements sur ce qu'il en est chez lui des situations que nous désignons du terme de « bilinguisme ».

2. La question de la langue et la situation particulière de l'enfant

2.1. Le registre de la langue

L'enfant a, par conséquent, à apprendre la langue de son entourage. Il ne lui suffit pas de disposer d'une capacité de langage qui est donc innée et qu'on appelle capacité de *signe* ; si elle n'était pas mise en œuvre dans une situation d'interactions langagières, l'enfant ne parlerait pas. En d'autres termes encore, l'enfant n'apprend pas le fait même d'être capable de produire *du* phonème et *du* mot, *de la* morphologie et *de la* syntaxe (c'est en ce sens que la capacité de signe est innée), mais il apprend comment faire jouer cette capacité dans un milieu social précis, à partir des échanges qu'il a sans cesse avec son entourage, et bien évidemment d'abord avec ses parents. Tous les mots dont nous nous servons dans le moindre échange nous viennent à cet égard d'autrui. Ils étaient là avant nous et nous n'avons fait que les emprunter à autrui. Du reste, très rares sont les situations où nous pouvons baptiser les réalités

auxquelles nous sommes confrontés, en ce sens que nous leur donnons alors la dénomination que nous voulons. Cela vaut par exemple pour le prénom de vos enfants, pour le nom de votre maison ou de votre bateau ou des réalités de ce genre. Sinon, nous devons nous contenter de reprendre une façon de dire que d'autres ont eue avant nous, qu'ils nous ont léguée et que nous avons apprise.

Pourtant, en même temps que nous ne cessons de prendre à autrui et que nous ne pouvons pas faire autrement – puisque c'est d'autrui que nous tenons ces usages-là, à la fois en termes de « vernaculaire » (de manière de dire) et de « doxa » (de savoir corrélé à ces manières de dire) – , *nous en faisons notre affaire*. En l'occurrence, sans nous en apercevoir le moins du monde, nous transformons sans cesse ce qui nous vient de l'autre, notamment donc les usages linguistiques dont nous héritons. Nous intégrons en fait ces mots-là, ces expressions-là dans notre histoire ; nous les recevons à partir de ce que nous sommes et le sens que nous leur donnons n'est de ce point de vue jamais tout à fait le même que chez celui auquel nous les avons pris. En clair, nous nous *singularisons* dans notre usage du langage : exister socialement, entrer dans des relations sociales normales, revient à se poser comme protagoniste d'un échange, différent de ses interlocuteurs, donc singulier, en même temps que capable d'entrer en communication avec eux. Communiquer n'est jamais que tenter de réduire l'écart qui existe entre les protagonistes de l'échange, autrement dit essayer d'annuler la différence qui fonde la possibilité même d'échanger (ce fonctionnement se révèle donc paradoxal).

Essayons de formuler tout ceci d'une autre manière encore. Nous empruntons à autrui, toujours, mais empruntant nous *traduisons* nécessairement, et donc nous déformons. Pour parler plus crûment, nous mettons « à notre sauce » ce dont nous héritons. Pourtant, nous avons l'habitude de ne parler de traduction que lorsqu'il s'agit de confronter deux entités linguistiques distinctes, reconnues politiquement, comme par exemple l'allemand et le français. À ce niveau, on se convainc vite de ce que veut dire « emprunt » et de la déformation que cela suppose : « choucroute » en est un bel exemple, cher à Ferdinand de Saussure (on cherche en effet désespérément la croûte, si on voit bien d'où vient le chou !), au même titre que vasistas. L'allemand le rend bien au français et lorsque ce n'est pas dans la forme que la transformation paraît la plus notable, c'est dans le sens : « Allee » peut ainsi devenir une avenue et « Chaussee » une grande route ![7] Mais Jean Gagnepain

[7] Exemples repris à mon ex-collègue rennaise Henriette Walter (*L'aventure des langues en Occident*, 1994, p. 322).

fait remarquer que ce qui se voit (quoi qu'on veuille souvent ne pas le voir) au niveau des « langues », au sens commun du terme, se retrouve *dans n'importe quelle interlocution. Nous n'entendons jamais ce que nous dit notre interlocuteur, mais uniquement dans ce qu'il dit ce que nous sommes capables de prendre*. Ce qui n'est pas la même chose ! Pour le dire autrement (et pour ne pas empiéter trop sur le domaine de mon collègue et ami Michael Herrmann), il demeure toujours du *malentendu* (de « l'autrement entendu ») même lorsque nous n'en soupçonnons rien (parfois il nous arrive de nous en rendre compte au bout de plusieurs mois, après un échange que nous avons eu : « Mais qu'a-t-il donc compris de ce que je lui ai dit ? Pourtant c'était clair ! »).

J'ajoute, pour terminer ce panorama très succinct des problèmes que soulève la question de la langue, que non seulement nous transformons toujours ce qui nous vient de l'autre – précisément parce que nous ne sommes pas lui et que l'opération est corrélative de l'affirmation (totalement inconsciente, à vrai dire) de notre singularité – , mais que nous sommes capables d'entrer bien évidemment dans quantité d'interlocutions différentes et qu'à cet égard nous nous « adaptons », comme on dit, constamment à la situation. *Nous changeons donc de langue à chaque fois, à mesure que nous changeons d'interlocuteur*. Nous ne sommes plus tout à fait les mêmes, en ce sens que nous tenons compte de celui que nous avons en face de nous, que nous ne lui disons pas la même chose et que nous n'employons pas les mêmes mots et les mêmes expressions. Du même coup, il est possible de soutenir que, du point de vue des processus en œuvre dans toute interlocution, nous sommes nécessairement « polyglottes », même si nous ne parlons qu'une seule langue au sens commun du terme[8]. Ces propos peuvent évidemment surprendre, voire paraître à certains inacceptables. Ils supposent, pour être compris, de sortir des lieux communs qui conduisent à faire :

- de la communication une opération aboutissant à une forme de transparence (or, on ne peut jamais être transparent dans ce

[8] La question corrélative de cette affirmation étant dès lors la suivante : qu'est-ce donc que le français ? Qu'est-ce que l'allemand ? S'agit-il là de réalités homogènes ? Nous savons en fait qu'il n'en est rien : chacune de ces langues ne cesse de varier, dans le temps certes, mais aussi dans l'espace et selon les couches sociales. Ce qui fait le français par rapport à l'allemand, c'est en fin de compte que nous nous comprenons encore à l'intérieur des frontières politiques qui définissent notre communauté, et de même pour l'allemand. Mais, déjà, si l'on va au Québec, on se trouve confronté à un autre usage du français qui surprendra sur bien des points le Français de la métropole.

que l'on soutient dans un échange : il demeure toujours du malentendu, certes plus ou moins important),
- de l'emprunt un phénomène banal qui ne supposerait aucune transformation particulière (alors que c'est toujours le cas, même lorsque cela n'apparaît pas à l'observation immédiate),
- de la traduction une opération de traducteurs, c'est-à-dire finalement d'un corps de métier (mais sur ce point, mon collègue M. Herrmann est plus compétent que moi), alors qu'elle est en œuvre dans n'importe quelle interlocution (dans ce terme, il faut souligner « inter », et non pas « locution » : tout échange se joue « entre » des partenaires qui, chacun de son côté, s'approprient de manière singulière le langage),
- du polyglottisme le maniement de deux ou plusieurs « langues » au sens commun du terme, c'est-à-dire d'entités historiquement et socialement déterminées.

2.2. La particularité enfantine

Revenons à présent à l'enfant : ces points sur lesquels nous venons d'insister sont précisément ceux qui vont faire problème à l'enfant. Plus exactement, ce sont ceux vis-à-vis desquels il va se situer de manière particulière. Résumons d'abord la thèse qui est la nôtre, avant d'entrer un peu plus dans le détail de ce qui permet de la soutenir : l'enfant apprend la langue de son entourage, mais il ne fait que s'en « imprégner », tant qu'il est enfant. Par conséquent, il ne fait pas subir à ce dont il s'empare cette transformation, cette distorsion sur laquelle nous venons de nous appesantir. Pour le dire autrement, l'enfant ne *relativise* pas la langue qu'il apprend : elle vaut en quelque sorte en elle-même, comme une sorte d'absolu ou d'universel. Jean Gagnepain propose précisément de reprendre ici la notion de « langue maternelle », en lui conférant un sens très précis : elle est maternelle de ne pouvoir être opposable à aucune autre, d'être par conséquent celle qui s'impose sans relativité aucune. Elle n'est pas une langue pour l'enfant, elle est LA langue, la seule qui existe pour lui.

Certes, l'enfant fait des fautes ; mais, nous l'avons vu, celles-ci témoignent de sa capacité d'analyse grammaticale, en même temps qu'elles montrent qu'il ne dispose pas encore du bon usage, c'est-à-dire de l'usage sur lequel nous nous accordons conventionnellement. Ces « fautes » ne sont pas à comprendre comme l'indice de l'appropriation que l'enfant ferait de la langue, au sens où il en opérerait une réelle transformation. Elles ne constituent pas une forme d'altération qui supposerait, conformément à l'étymologie, qu'il y ait identitairement en lui de l'« alter », c'est-à-dire un point de vue autre sur l'usage des mots et de la langue. L'enfant va assimiler

l'usage peu à peu, sans introduire dans la langue la moindre distance par rapport au modèle. Sous l'angle de la forme, d'abord, il ne se permettra aucune transformation (sauf, à l'occasion, dans une visée ludique, mais cela demeure très restreint) : ce qui est dit de telle façon est repris en l'état, avec la manière, voire l'intonation. Il en est de même du contenu. Tout ceci confère souvent à l'enfant précoce linguistiquement un petit côté « singe savant » : on retrouve dans ce qu'il dit, et dans la manière de le dire, les adultes qui l'entourent, à commencer bien sûr par les parents, dont il imite en fin de compte les usages. À ce niveau, l'imitation garde toute son importance : si grammaticalement l'enfant n'imite pas, mais crée constamment, en langue il imite et même très servilement.

Ce qui vaut dans le domaine du langage vaut au demeurant dans tous les domaines : le processus en jeu se révèle le même dans l'ensemble de ses apprentissages. On peut ici soutenir, avec les psychanalystes, que l'enfant « incorpore » ce qu'on lui donne à entendre, comme tout ce qu'on lui propose[9]. Les sociologues diront, quant à eux, chez Pierre Bourdieu notamment, que l'enfant se constitue ses « habitus », forme d'incorporation également des usages en vigueur autour de lui. Jean Gagnepain a, quant à lui, proposé le concept d'« imprégnation » : l'enfant *s'imprègne* des usages de son entourage, donc ici de ses façons de dire, mais aussi de ce qu'il dit (de ce dont il parle). Il s'imprègne sans discuter, sans relativiser, donc, comme nous l'avons déjà souligné, sans prendre une réelle distance. N'importe quel observateur de l'enfant sait à quel point il accepte rapidement de nouvelles façons de dire et enrichit à grande vitesse son vocabulaire et ses expressions. Mais il aura également remarqué à quel point l'enfant ne s'étonne de rien, au sens où il accepte sans rechigner les nouvelles façons de dire qu'il découvre. Il peut faire remarquer par exemple que « c'est pareil », lorsqu'il saisit la polysémie des éléments de langage. Parfois même, il fait un jeu de cette découverte : « combien y a de [o] ? » Et de répondre lui même : « Y a 'haut', quand c'est en haut, y a 'eau' pour se laver, y a 'oh' quand on est surpris », etc. Il fait avec la polysémie sans problème et accepte de même les usages de sa langue.

Si cette argumentation sur le fonctionnement spécifique de l'enfant au niveau de la langue (qui n'est pas tout le langage, encore une fois) paraîtra à certains difficile à admettre, il peut se révéler déterminant de leur proposer, à titre de contre-exemple, de réfléchir sur celui de l'adolescent. Lui est précisément sorti de l'enfance ; il a rompu avec l'enfance en lui et avec le statut particulier que celle-ci suppose. Dès lors, il n'a de cesse d'interroger, de contester et de

[9] L'incorporation étant pour Freud le prototype de l'identification.

transformer. On se questionne beaucoup aujourd'hui sur le langage des jeunes, notamment des jeunes des banlieues. Il y a pourtant toujours eu des formes de verlan ! L'adolescent, contrairement à l'enfant, discute, contredit, prend souvent systématiquement les choses à l'envers, uniquement pour s'opposer parce que c'est sa manière à lui de se poser dans son identité. Il vous fait remarquer qu'il ne parle dorénavant plus comme vous, mais au même titre qu'il se coiffe et qu'il s'habille différemment de vous, et bien évidemment qu'il n'écoute plus votre musique, à vous, d'adulte. Je me rappelle ainsi de la réaction d'un de mes fils lorsque j'ai employé le mot « car » pour parler des bus de Rennes : un « car », c'était complètement « ringard » à ses yeux comme expression ! Mais je me souviens aussi de la tête de ce même fils le jour où, alors que nous étions ensemble, il a découvert, écrit sur une palette, en très grosses lettres, « ne pas gerber » ! Comment était-il possible qu'on emploie ce terme-là pour autre chose que pour une expression de jeunes de son époque ? Ce type de réaction se situe en fait à l'opposé de celles de l'enfant.

Le langage de l'adolescent, l'usage qu'il en fait plus précisément, le « classe » socialement parmi ses pairs : il témoigne d'une appartenance, donc en même temps d'une exclusion. En lui se joue le paradoxe que l'on observe en fin de compte dans tout phénomène social : à la fois une tendance à la singularisation et son inverse, la tendance au regroupement, à l'effacement des différences. Car si l'adolescent ne parle pas comme vous, c'est pour parler comme ses pairs et se fondre dans ce groupe-là, et justement pas dans le vôtre. Il n'existe rien de tel chez l'enfant : il n'a, lui, qu'une appartenance, celle de son milieu, et elle n'est absolument pas contestable, ni véritablement relativisable. Cette appartenance ne suppose aucune forme de classement social, sauf à travers ses parents ; elle n'implique aucune « distinction », aucune forme d'exclusion assumée en tant que telle. En même temps, toute parole n'est pas nécessairement *légitime* pour l'enfant : elle doit valoir à ses yeux pour qu'il s'en imprègne ; elle doit traduire une autorité reconnue. Mais il ne s'agit pas là d'une contestation de la parole de l'autre en tant qu'elle est autre que la sienne. La notion de « langue maternelle », telle que l'emploie Jean Gagnepain, vient traduire ce fonctionnement propre à l'enfant dans le domaine du langage. L'adolescent, qui en est lui sorti, se forge *sa* manière de dire en même temps qu'il choisit *ses* thèmes de discussion. Non seulement, il affirme ses appartenances et assume la différence fondatrice qu'elles supposent, mais il choisit ses maîtres ; plus exactement, il ne se prive pas de contester ceux qui lui proposent de nouvelles façons de dire et de nouveaux savoirs.

Avant d'aborder la question du « bilinguisme » chez l'enfant, résumons les enseignements de la réflexion que nous avons menée jusqu'ici : autant l'enfant se montre créatif dans le domaine grammatical, autant il demeure dans la seule imprégnation du point de vue de la langue ; il ne se pose pas en réel interlocuteur, bien qu'il soit évidemment capable d'entrer dans de multiples interactions verbales. Son rapport à la langue doit se comprendre comme l'une des conséquences du statut particulier qui est le sien. À cet égard, on fera remarquer que l'étymologie du terme « enfant », en français, mérite discussion : l' « in-fans » n'est pas tant celui qui ne parle pas que celui dont la parole socialement ne compte pas[10].

3. L'enfant et la situation de bilinguisme

3.1. La langue maternelle

L'enfant ne disposerait par conséquent que de la langue maternelle, celle-là même qui ne se discute pas, qui ne se relativise pas. Pourtant, certains phénomènes observables semblent contredire une telle analyse du rapport de l'enfant à la langue. D'une part, il se confronte de plus en plus, en grandissant, à des usages linguistiques différents : on ne parle pas tout à fait chez lui comme à l'école, pas non plus de la même manière chez ses petits camarades ou chez sa tante. Il se trouve donc confronté à de la différence : elle ne lui fait pas difficulté puisqu'il parvient à s'en accommoder. D'autre part – et l'on s'approche ici de la question du bilinguisme – , il perçoit d'assez bonne heure qu'il existe des langues différentes, notamment lorsqu'il se trouve confronté à une situation de « bilinguisme ». Non seulement, il le sait, mais il réagit à cette situation.

Considérons le premier de ces phénomènes observables. Il est certain que l'enfant se trouve de plus en plus confronté, à mesure qu'il grandit, à des différences d'usages, notamment donc dans le domaine linguistique. Il existe d'ailleurs tout un champ de réflexion sociolinguistique sur l'inégalité des chances des petits élèves face au langage de l'école qui se voudrait standard et qui ne ferait que refléter l'usage dominant en vigueur dans une communauté donnée. En fonction de son milieu social, l'enfant s'en sortirait plus ou moins bien dans ce décalage qu'il éprouve entre l'usage familial et celui de l'école. Il n'empêche qu'il comprend bien qu'on n'utilise pas les mêmes expressions et qu'on ne parle non plus pas des mêmes choses selon les lieux où l'on se trouve. Comment dès lors

---

[10] Aujourd'hui, toutefois, dans nos sociétés occidentales, un important débat s'est engagé sur ce statut de l'enfant. Certains tendent à récuser toute spécificité enfantine, ce qui n'est pas, comme on peut l'imaginer, sans conséquences éducatives (sur ce point, cf. Quentel J.-C., « Penser la différence de l'enfant »).

opère-t-il ? Il cumule en fait ces usages, là où l'adolescent fera une sorte de tri et analysera ce dont, enfant, il s'est imprégné ; *il les cumule en les juxtaposant*. Ce qui revient à dire que l'enfant introduit des frontières étanches entre les lieux et les personnes qui représentent, à ses yeux, ces usages, et que par conséquent il ne les mélange jamais. Tel usage vaut pour tel lieu et avec telle personne, dans une adéquation à la situation qui ne souffre aucune dérogation. L'enfant se trouve totalement assujetti à la situation ; il n'a sur elle aucune maîtrise. Telle est la raison pour laquelle il cloisonne les usages : il est tout entier pris dans le moment et le lieu circonstanciel de la parole, comme d'ailleurs de tous les autres usages.

En revanche, il peut tout à fait jouer de ces différences dans lesquelles il se trouve pris pour en tirer un relatif profit. Ainsi en viendra-t-il souvent à flirter avec l'interdit : « chez mon copain, on dit comme ça ! » Pourquoi donc n'en serait-il pas de même avec toi ?, argumente-t-il en substance. Si j'ai le droit là-bas, pourquoi ne l'aurais-je pas ici ? D'où le fait qu'il faut proposer à l'enfant, comme on dit alors, un cadre éducatif cohérent dans le même milieu. Il teste régulièrement l'adulte à propos de ce qui est permis et de ce qui ne l'est pas et c'est à cette occasion qu'il peut utiliser les différences d'usage des personnes, quitte à édulcorer la réalité pour mieux tester la réaction. Tester (la règle qui permet de poser la frontière entre le bien et le mal) n'est toutefois pas contester (la loi qui fonde l'usage en vigueur). En testant, l'enfant interroge à travers l'adulte la limite du *moralement* permis ; contester revient en revanche à introduire *socialement* du tiers, à titre de témoin d'une autre acceptabilité, et à souligner l'arbitrarité d'un usage qui devient dès lors discutable. L'enfant ne discute pas l'usage en tant que tel ; il interroge le droit qu'il a éthiquement de se comporter de telle manière (d'où la fameuse expression : « j'ai bien le droit ! »). Pour employer les termes de la théorie de la médiation, la question de l'enfant porte sur la *légitimité* de son comportement ; elle ne met pas en cause la *légalité* d'une façon de dire, ni, au-delà du langage, de se situer dans des relations sociales.

L'enfant pourra par ailleurs se trouver confronté, on le sait, à des conflits de légitimité : « la maîtresse, elle dit comme ça ! ». Mais il reste que pour lui des choses se disent à l'école et d'autres se disent à la maison, et surtout qu'il se conforme à chaque fois sans distance à ces usages différents. Jamais, en l'occurrence, l'enfant ne se fait son propre point de vue, contrairement à l'adolescent qui n'a de cesse d'affirmer le sien, en utilisant par exemple le langage d'une manière qui tranchera à certains moments avec celle en vigueur dans son milieu familial ou celui de ses enseignants. L'enfant ne transcende pas les différences qu'il observe et dans

lesquelles il se trouve plongé. Il n'en fait pas *son* affaire : il les épouse toutes, en quelque sorte. Pour autant, cette adhésion au milieu environnant ne se fait pas de n'importe quelle manière. Elle répond à un ordre qui s'impose à l'enfant : il se fonde sur les personnes et sur les lieux, de manière quasi intangible.

Considérons à présent le deuxième argument : l'enfant saisit de très bonne heure (vers 4 ans déjà, voire avant pour certains) que tout le monde ne parle pas de la même façon, que certains usages lui sont inaccessibles, bref qu'il existe ce qu'on appelle communément des langues. C'est d'abord vrai pour des enfants qui ne se trouvent pas dans des situations explicites de bilinguisme et qui côtoient occasionnellemment des personnes qui parlent une autre langue que la leur, au sens usuel du terme. Au début, cela les surprend. Puis l'enfant admet logiquement qu'il existe une façon de parler qui est la sienne et celle de son entourage, et puis une autre façon de parler qu'il unifie en un premier temps comme étant en quelque sorte « sa non-langue », ce à quoi il n'est pas habitué. Ainsi, mon dernier fils, à l'âge de 4 ans, considérait que tous les autres parlaient anglais et sa première rencontre avec des germanophones, appréhendés comme tels, a constitué une réelle surprise. Quelques mois plus tard, il admettait qu'il y avait effectivement des façons de parler dans cette « non-langue » et il pouvait d'ailleurs, comme beaucoup d'enfants, s'essayer à inventer des mots dont il disait qu'ils étaient chinois ou anglais ou japonais… Mais cette apparente distance que prend l'enfant, en un tel cas, par rapport à son propre usage n'est, si l'on peut dire, qu'intellectuelle. Plus exactement, elle se fonde sur sa capacité logique à admettre des différences et sur le savoir qui lui a alors été inculqué. En d'autres termes, il sait qu'une différence de langue existe, mais cette différence ne répond pas à une réalité assumée en pratique et donc vécue en tant que telle.

Il faut en effet comprendre que nous ne parlons UNE langue, repérée comme telle, qu'à partir du moment où elle est pour nous opposable en pratique à UNE AUTRE langue. C'est en fait la rencontre avec cette autre langue qui fait exister la nôtre comme langue, puisque la frontière que nous établissons fonde à la fois notre singularité et celle de l'autre. Nous faisons donc de notre langue une entité en même temps que nous faisons une entité de celle de l'autre. Alors nous entrons dans un processus de relativisation. Mais nous relativisons d'abord *en nous-même*. Nous affirmons la différence de l'autre à partir de la même opération qui nous permet d'affirmer la nôtre ; nous éprouvons à ce moment-là la réciprocité du rapport. L'autre, en fin de compte, sort de nous en même temps qu'il nous pénètre de sa différence. Il est à cet égard très instructif de réfléchir sur la notion d'*accent* et sur les conditions qui

nous permettent d'user d'un tel terme. Comme le fait remarquer Attie Duval, c'est toujours l'autre qui a pour nous l'accent, mais c'est nous qui le posons comme tel. L'accent répond en définitive à la différence éprouvée, tout à la fois la nôtre et celle d'autrui[11]. D'ailleurs nous reconnaissons *tel* accent, toujours de manière relative : nous savons par exemple que c'est un francophone qui parle en telle occasion allemand, un anglophone qui s'exprime en français, et ainsi de suite. Il n'est pas besoin d'avoir fait des études de linguistique pour que cette reconnaissance s'effectue.

On pourrait dès lors affirmer, dans la suite de cette argumentation, que pour l'enfant, il n'existe pas d'accent, assumé en tant que tel. Ce qui ne veut pas dire, encore une fois, qu'il ne va pas remarquer une « bizarre » façon de s'exprimer chez celui auquel il a affaire. L'enfant ne relativise que logiquement ; pour le reste, il *universalise* son usage, car il universalise de manière générale le monde qui est le sien. On ne peut donc affirmer que pour lui, c'est UN univers ou UN usage linguistique (parmi d'autres) : il s'agit de l'univers tout entier ; l'usage qui est le sien lui semble être le seul possible, à quelques variations près qu'il cumule donc en lui et auxquelles il se soumet sans recul. À travers sa fameuse notion d' « égocentrisme », le psychogénéticien Jean Piaget tentait du reste de rendre compte, de manière très large, de cette particularité de l'enfant[12]. En empruntant à l'appareil théorique des psychanalystes d'obédience lacanienne, nous pourrions dire que l'enfant manifeste ici une incapacité à « s'excentrer ». L'enfant paraît se situer au centre du monde, dans la mesure où tout tourne autour de lui. Mais ce n'est qu'une apparence, une illusion d'adulte (qui, lui, pose UN monde) : l'enfant ne connaît simplement que ce qu'il vit. D'usage, en réalité, il n'en est pas d'autre que le sien, sinon de la part de sortes de martiens, de gens venus d'un ailleurs qu'il ne parvient pas à poser en tant que tel. Dans le même ordre d'idées, on soulignera la difficulté de l'enfant à saisir ce que représente en pratique (et même logiquement pendant longtemps) les frontières des pays[13].

---

[11] Duval-Gombert A., « De l'interlangue aux interlocuteurs », *Tétralogiques* 12, *Paternité et langage*, p. 27-38 (PUR).

[12] On sait que le terme lui fut reproché, non sans raison, et qu'il le retira donc, mais véritablement à contrecœur, pour lui substituer celui de « décentration » (l'enfant se « décentrant » difficilement).

[13] Sur quoi se fondent en effet les frontières des pays, sinon sur de l'histoire, c'est-à-dire sur des découpages arbitraires, et surtout sur une délimitation purement abstraite de l'espace ?

3.2. Bilinguisme ou diglossie ?

Au point où nous en sommes de cette analyse du rapport de l'enfant à la langue, les parents qui vivent une situation dite de « bilinguisme » peuvent légitimement s'interroger. Ils éprouveront probablement quelques difficultés à admettre les conclusions auxquelles nous sommes pour le moment parvenus. Car dans ces situations de bilinguisme dans lesquelles il se trouve plongé, l'enfant n'est pas sans réagir. Et somme toute, il paraît ordinairement s'en sortir assez bien. Toutefois, tous les parents qui vivent ces situations en viennent en même temps à se poser des questions. Ce qui oblige à remarquer que la situation n'est pas aussi simple qu'il pourrait le sembler au premier abord. Du côté des chercheurs, il a même été soutenu, depuis fort longtemps, que la situation de bilinguisme était loin d'être favorable au développement de l'enfant : elle constituerait même, soutiennent certains, un handicap pour l'enfant ; elle freinerait notamment son développement intellectuel. Tous les fantasmes peuvent à vrai dire éclore à l'occasion d'une telle situation[14]. Il est normal, pour le reste, que certaines questions surviennent chez le parent : « suis-je en fin de compte un bon parent pour mon enfant ? », peut-il se demander. « Est-ce que je le place dans de bonnes conditions pour qu'il ait le maximum de chances d'avoir un bel avenir et d'être heureux ? » Ces questions, que tout parent s'est somme toute posées depuis des siècles, prennent une actualité particulière aujourd'hui, alors que nous éprouvons à ce niveau des doutes importants et qu'il est affirmé par nos gouvernants qu'il faut « valoriser les compétences parentales »[15].

Il s'agit ici d'essayer de comprendre quel est le fonctionnement réel de l'enfant dans une telle situation. Pour autant, s'il faut sortir des lieux communs et des certitudes faciles, nous travaillons toujours, ici comme dans l'ensemble du domaine des sciences humaines, à partir d'hypothèses. Nous devons donc rester modestes dans nos affirmations. Ces hypothèses se sont toutefois révélées heuristiques, dans la mesure où elles ont permis d'aboutir à certaines conclusions intéressantes dans un cadre de travail plus large que celui du bilinguisme – notamment un ensemble de travaux sur le récit de l'enfant et sur son rapport à la consigne, domaines dans

---

[14] Un rapport gouvernemental français très récent, qui se donne toutes les apparences du sérieux, a déclenché un véritable scandale : la situation de bilinguisme serait, selon lui, propice à la délinquance ! Il s'agit du rapport Benisti « sur la prévention de la délinquance » (octobre 2004).

[15] Ce qui laisse clairement entendre que ces compétences parentales ne sont pas exploitées comme elles le devraient et que les parents sont, en partie au moins, défaillants… Mais c'est là une tout autre question, incidente par rapport à notre questionnement.

lesquels on peut clairement faire ressortir la particularité de l'enfant dans le registre de la langue. Ces conclusions débordent donc le domaine du bilinguisme, mais elles l'incluent. Nous arriverions, en ce qui le concerne, à un résultat surprenant au premier abord, allant totalement à l'encontre du sens commun : l'enfant ne peut être, au sens strict, bilingue. Pourtant, il semble bien qu'il le soit, puisqu'il parle les deux « langues » auxquelles il se trouve confronté ! Il convient avant tout de s'accorder sur les concepts que l'on emploie ; ce sont eux, en effet, qui nous permettent de penser et qui nous fournissent en dernier lieu la clé des phénomènes décrits. Pour le dire autrement, l'enfant n'est en tout cas pas « bilingue » comme ses parents le sont et il ne l'est pas non plus comme il le sera peu après, à l'adolescence. Creusons, par conséquent, les particularités de son fonctionnement, en tentant de dégager des processus.

À ce fonctionnement, soulignons-le, les adultes, et d'abord les parents, s'adaptent spontanément[16]. Ils ne se rendent même plus compte, souvent, des aménagements qu'ils ont dû opérer. Car si l'enfant utilise ce qui pour l'adulte constitue bien deux langues, s'il repère aussi les différences, il ne les articule pas comme lui. Il se fonde sur des repères *immédiats*, liés à une situation immédiatement saisissable. Dès lors, ou bien les parents se sont partagés la tâche en « représentant » chacun une langue (ce qui peut d'ailleurs correspondre aux pays, donc aux langues d'origines, de chacun des parents), ou bien ce sont les endroits, les lieux qui constituent les repères premiers de l'enfant. Dans ce cas, en tel endroit, on parlera telle langue, à l'exclusion de l'autre, et inversement. Il est frappant de voir qu'un enfant (et ce n'est précisément pas le cas d'un adolescent) ne mélange en principe jamais les situations, au sens où il se tient strictement aux repères dont il dispose. Il établit à sa façon, induite également par les attitudes des adultes, des compartiments étanches entre les situations, les lieux et les personnes. Il ne passe pas indifféremment de l'un à l'autre, selon les circonstances. L'adulte non plus, rétorquera-t-on ! Pourtant rien ne l'empêche de changer de langue avec le même interlocuteur ou dans le même lieu, si la situation le nécessite[17]. L'enfant, lui, n'admettra pas un usage linguistique parce qu'il se trouve confronté à une personne ou pris dans une situation qui ne lui permet pas de mettre en œuvre la connaissance et le maniement que pourtant il en a. De ce point de

---

[16] Souvent, ils se sont par ailleurs informés et ils ont lu des ouvrages sur la question.

[17] Dans quantité de situations, toutefois, l'adulte bilingue traduit ce qu'il entend ou ce qu'il lit de sa « seconde langue » dans sa langue « maternelle ». Nous allons y revenir.

vue, les refus de l'enfant nous paraissent souvent surprenants au même titre que l'intangibilité de son attitude.

Plus précisément, l'enfant introduit des sortes de correspondances logiques entre les deux – voire plusieurs – langues que pratique son entourage. Il établit une forme de synonymisation entre les occurrences langagières qu'il découvre. Il exploite remarquablement, à cet égard, la capacité d'abstraction de l'élément de langage qui fonde la polysémie et son corollaire, la synonymie. À partir d'un même élément de langage, en effet, il est toujours possible de dire plusieurs « choses », lesquelles n'ont pas nécessairement à voir entre elles du point de vue de ce qui se trouve désigné[18]. Mais cette abstraction, que le langage manifeste grammaticalement, permet aussi l'inverse, à savoir évoquer ce qui nous paraît être la même chose avec des mots différents. Pour parler d'une voiture, on peut ainsi dire tout aussi bien « automobile », « Peugeot », « tire », « bagnole », voire comme Coluche « poubelle »[19]. C'est cette capacité que l'enfant exploite, tant qu'il est enfant, dans les situations de « bilinguisme ». D'où la proposition de Jean Gagnepain : *l'enfant n'est pas bilingue, il est en fait « diglosse »*, ce qui ne revient pas au même du point de vue des processus en œuvre. Le terme de « diglossie » est ici entendu dans un sens particulier : il désigne le fait que grammaticalement l'enfant exploite les ressources dont il dispose et les intègre à son système, à l'intérieur d'une même langue maternelle (qui est en définitive la langue de son entourage, quelle que soit la forme qu'elle prend). Le « bilinguisme », inaccessible donc à l'enfant dans une telle conception du rapport de l'enfant à la langue, suppose, quant à lui, qu'on soit sorti de la langue maternelle et qu'on relativise socialement ses usages du langage.

D'une certaine manière, Jean-Jacques Rousseau l'avait bien pressenti et, dans son *Emile*, il écrit à propos de l'enfant :

> Il ne peut donc apprendre à parler qu'une langue. Il en apprend cependant plusieurs, me dit-on : je le nie. J'ai vu de ces petits prodiges, qui croyaient parler cinq ou six langues. Je les ai entendus

---

[18] Ainsi, le mot « bouton », en français, désigne des réalités qui n'ont immédiatement aucun rapport, ni perceptif (le bouton de la fleur et le bouton du commutateur électrique, par exemple, ne se ressemblent guère la plupart du temps), ni d'usage, ni de besoin.

[19] Indépendamment des incidences sociales de la façon de dire : nous sommes alors dans le registre de la langue (on parle d'ailleurs communément ici de « niveaux de langue ») et il n'est pas indifférent, socialement, d'employer l'un ou l'autre de ces termes qui sont pourtant sémantiquement équivalents. Il en est de même axiologiquement, c'est-à-dire du point de vue de la charge affective que ces mots emportent avec eux : certains sont à nos yeux tabous.

> successivement parler allemand, en termes latins, en termes français, en termes italiens ; ils se servaient à la vérité de cinq ou six dictionnaires, mais ils ne parlaient toujours qu'allemand. En un mot, donnez aux enfants tant de synonymes qu'il vous plaira : vous changerez les mots, non la langue ; ils n'en sauront jamais qu'une.[20]

4. Conclusion

L'argumentation développée dans cet exposé est sans nul doute discutable. Elle suppose d'abord qu'on ait bien pris la mesure des concepts employés. Les chercheurs qui travaillent sur ces questions ne désignent pas tous la même réalité lorsqu'ils évoquent la « langue » et le « bilinguisme ». Ces termes appartiennent en outre au langage courant, ce qui multiplie encore les malentendus. Si l'on veut rendre compte de processus, il faut d'abord définir de la manière la plus rigoureuse possible les termes qu'on utilise. La conceptualisation présuppose ce travail. En opposant en l'occurrence « bilinguisme » à « diglossie », nous ne donnons plus au premier de ces termes le même sens que celui qui n'opère pas une telle distinction, ou qui, s'il l'emploie, ne la fonde pas sur les mêmes raisons. Celui qui garde simplement à l'esprit le sens commun de « bilinguisme » s'interdit de comprendre une telle argumentation, mais il se refuse en même temps à saisir les processus sous-jacents au fonctionnement de l'enfant ; il s'en tient aux apparences.

Cette argumentation est par ailleurs à mettre en perspective avec deux problèmes plus généraux. Il faut d'abord rappeler – nous y avons fait plusieurs allusions – que ce que l'on observe chez l'enfant dans son rapport à la langue, on le constate de la même manière dans l'ensemble de ses productions. L'enfant présente en fait une particularité dans son rapport à la langue au même titre que dans n'importe quel autre domaine ; elle se répercute partout et l'on se trouve confronté dans tous les cas aux mêmes processus. Ceci soulève une question très controversée de nos jours, simplement évoquée ci-dessus, celle du statut de l'enfant. L'enfant a-t-il, oui ou non, un statut particulier, non pas seulement d'un point de vue juridique (ce n'est pas ici le problème), mais d'un point de vue anthropologique ? La réponse apportée dans ce travail est donc positive, même s'il faut insister, comme nous l'avons fait dans la première partie de cet exposé, sur l'absence de spécificité dans certains domaines de la vie psychique, où la différence adulte-enfant n'a plus aucune pertinence. La particularité de l'enfant ne tient qu'à son mode d'inscription anthropologique dans le social et

[20] 1762, livre second, p. 135.

uniquement à lui. Il est pourtant « à la mode » aujourd'hui d'affirmer l'inverse. Mais dès lors qu'on tient une position de cette nature, il faut en tirer toutes les conséquences : il n'y a plus d'enfant du tout ! Plus non plus d'éducation, et plus de raison d'être à la prise en charge parentale ![21]

Second problème général auquel renvoie notre argumentation : s'il existe bien un *état* d'enfance, que nous quittons au moment où nous entrons dans ce qui chez nous est l'adolescence, nous ne nous en séparons pas une fois pour toutes. Freud nous a montré que la dimension de l'enfance perdure en nous toute notre vie et que nous avons affaire à ce conflit en nous, entre l'enfant et l'adulte, jusqu'à la fin de notre vie. Du coup, on comprend que la fameuse langue « maternelle » garde son importance : elle est toujours présente en nous, même lorsque nous sommes vraiment bilingue (au sens, par conséquent, de ce qui se joue au-delà de l'enfance). On comprend notamment que celui qui est bilingue recoure encore fréquemment, dans certaines situations, à sa langue maternelle, celle qui est toujours là, celle qui ne disparaît jamais et témoigne précisément de la persistance de la dimension de l'enfant en nous.

[21] Cf. Quentel J.-C., « Un enfant s'éduque-t-il ? », 2005.

Bibliographie

Duval-Gombert A. (1999), « De l'interlangue aux interlocuteurs », *Tétralogiques* 12, *Paternité et langage*, p. 27-38, P.U.R.

Gagnepain J. (1990, 1992, 1995), *Du vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines* (3 volumes), Bruxelles, De Boeck Université « Raisonnances ».

Gagnepain J. (1994), *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*, *Anthropo-logiques*, 5, BCILL, Peeters.

Herrmann M. (1999), « Exercices de traduction », *Tétralogiques* 12, *Paternité et langage*, p. 39-57, P.U.R.

Quentel J.-C. (1993), *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire,* Bruxelles, De Boeck Université, 1993, Collection Raisonnances, 2° éd. 1997.

Quentel J.-C. (1994), « La "faute" et sa logique dans le langage de l'enfant », *Glossa*, 39, p. 4-13.

Quentel J.-C (2004), « Penser la différence de l'enfant », *Le Débat*, 132, nov. – déc., p. 5-26.

Quentel J.-C.(2005), « Un enfant s'éduque-t-il ? », *Cosmopolitiques*, 10, 2005, p. 121-131, éd. Apogée.

Rousseau J.-J. (1762), *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.

Stern C. et W. (1907), *Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes, I, Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*, Leipzig, J.A. Barth.

Urien J.-Y. (1987), *La trame d'une langue. Le breton. Présentation d'une théorie de la syntaxe et application*, Mouladurioù Hor Yezh.

Urien J.-Y., Guyard H. (2006), « Des troubles du langage à la pluralité des raisons », *Le Débat*, 140, mai – août, p. 86-105.

Walter H. (1994), *L'aventure des langues en Occident. Leur origine, leur histoire, leur géographie*, Paris, Laffont.