

UNIVERSITÉ PARIS 13  
U. F. R. Sciences de l'Homme et des Sociétés Humaines et Sociales

**PARCOURS DES JEUNES ENFANTS BILINGUES  
FRANÇAIS-MALGACHE À TRAVERS LE RÉCIT ORAL**

**THESE**

pour obtenir le grade de

**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 13**

**en Psychologie**

présentée et soutenue publiquement

par

Laura RAKOTOMALALA

le 10 décembre 2012

Directrice de thèse : **Professeur Marie Rose MORO**, Université Paris Descartes

**JURY**

**Pr François Marty**, *Rapporteur*, Université Paris Descartes  
**Madame Monique Plaza**, *Rapporteur*, CNRS  
**Pr Marie-Claude Fourment-Aptekman**, Université Paris 13  
**Pr Thierry Baubet**, Université Paris 13  
**Madame Brigitte Rasoloniaina**, INALCO  
**Madame Dominique Rolland**, INALCO

## Remerciements

Mes tout premiers remerciements s'adressent à ma famille, et surtout à Henri et Louisa, nos parents qui ont toujours soutenu nos projets, même les plus extravagants et même les plus éloignés de la terre natale.

Toute ma gratitude ensuite pour le Professeur Marie Rose Moro, ma directrice de thèse, qui m'a aidée à trouver ma place dans cette belle cause des familles migrantes. Merci d'avoir su me rassurer dans les grands moments de doute.

Merci infiniment au Professeur Marie-Claude Fourment-Aptekman, qui m'a mis en quelque sorte les pieds à l'étrier au moment du Master 2.

Ma profonde reconnaissance à Madame Monique Plaza et au Professeur François Marty d'avoir accepté d'être mes rapporteurs, c'est pour moi un très grand honneur.

Je remercie très sincèrement Madame Dominique Rolland pour la simplicité de son acceptation à être membre de ce jury, ainsi que le Professeur Thierry Baubet, votre intérêt honore mon travail.

Mes remerciements les plus sincères à Madame Brigitte Rasoloniaina, qui m'accompagne depuis le Master, pour sa vigilance, pour le temps et l'énergie qu'elle m'a consacrés et pour son intérêt sans faille pour les langues. Merci également de participer à ce jury.

Merci au Docteur Anne Revah-Lévy pour sa rigueur scientifique et pour sa relecture bienveillante.

Merci à Madame Sophie Wéry pour sa sollicitude, son oreille amicale et les corrections typographiques.

Tous mes remerciements également et mes pensées les plus amicales à mes co-séminaristes, ceux de Paris 13 comme ceux de Paris 5, pour tous ces moments riches de partages, merci à Marie-Ève Gachelin de m'avoir donné de son temps, merci à Clara Novaes, Malika Mansouri, Marion Feldman, Muriel Bossuroy, Amalini Simon, Asmaa Takhssaoui, Tuan Cao Van...

Un grand merci à Dalila Rezzoug et au groupe des experts cotuteurs du PHRC « D'une langue à l'autre » pour ces échanges enrichissants sur les langues maternelles.

Un remerciement tout particulier à Alessandra Mapelli pour toutes nos discussions et sa disponibilité. Merci pour ton soutien.

Je n'oublie pas de remercier mes collègues du Rased de Valenton pour leurs encouragements, notamment Marie-Odile Galopin, toujours prête pour les défis intellectuels. Merci pour ton aide.

Ma plus profonde gratitude va aux familles et aux enfants malgaches et français que j'ai rencontrés dans l'accomplissement de ce travail, sans eux rien n'existerait.

Enfin, merci à mes frère et sœurs, mes complices aux quatre coins du monde, merci à Rémi et à mes amis qui m'ont soutenue de près ou de loin, momentanément abandonnés. Merci à Christine, Françoise, Dani et Martial de m'avoir généreusement accueillie dans le calme de leur maison quand il m'a fallu un refuge pour travailler.

« Car l'espace de ma parole ne m'appartient pas. Mes propres mots y errent, trop nus, drapés aussitôt par la pudeur, la pudeur d'avoir vu, la pudeur d'avoir su. J'écris avec en références des mots nés d'une terre qui étouffe...Même ma langue ne m'appartient pas ! Elle dit la honte. Elle dit... La mienne, de maternelle, paraît-il ne saurait porter l'écriture. Mais passons...

Étrange d'inciter à la fois à la mémoire et de culpabiliser son expression... »

Jean-Luc Raharimanana, *Des ruines*, Carnets livres, 2012, p 38

À Oscar Andrianirina, am-pitiavana.

## Table des matières

<b>Introduction</b>	9
<b>Partie 1 : Le bilinguisme et son domaine</b>	
<b>I Le domaine linguistique</b>	
1. Définitions du bilinguisme	11
2. La notion de bilingualité	13
3. Typologies du bilinguisme	14
3.1 Précoce-tardif	14
3.2 Dominant-équilibré	15
3.3 Composé-coordonné	15
3.4 Additif-soustractif	16
4. Statut des langues	17
<b>II Enjeux du bilinguisme</b>	
1. Le contexte social	19
1.1 Multilinguisme, plurilinguisme	21
1.2 Multilinguisme familial, histoire de Sara	22
1.3 Plurilinguisme et Éducation Nationale	23
1.4 Plurilinguisme, perspective dynamique	24
2. Le bilinguisme et le développement des jeunes enfants	25
3. Bilinguisme et appartenances	26
3.1 La notion de langue maternelle	27
3.2 Langue maternelle des Malgaches en situation de migration	30
<b>III Présentation au monde, présentation du monde</b>	
1. L'entrée dans la langue orale : dispositions cognitives du nourrisson	32
2. Du côté des relations précoces	34
3. Des interactions précoces aux affiliations	36
3.1 L'humanisation	36
3.2 Penser le bébé ici et là-bas	37
3.3 Un bébé malgache naît	38
4. Transmission	41
4.1 La filiation et les affiliations à travers le <i>Famadihana</i> et le <i>Fihavanana</i>	43
4.2 Le <i>Famadihana</i> , devoir spécifique des vivants envers les morts	44
4.3 Le <i>Fihavanana</i> , principe des affiliations	48
<b>Partie 2 : Le terrain de recherche</b>	
<b>I Le domaine de la langue</b>	
1. Sur les origines et l'histoire de la langue malgache	50
2. Description sommaire de la langue	51
2.1 Langues et dialectes à Madagascar	54
2.2 Langue malgache et diglossie	55
2.3 Langue et prosodie : les négociations de l'enfant bilingue	56
3. Le <i>Variaminanana</i> , code-switching des migrants	57
4. <i>Angano</i> , récits, place de la mise en mots	
4.1 Le parcours langagier	60
4.2 <i>Angano</i> , contes à Madagascar	61
4.3 Mise en mots, récits	62
4.4 La transmission et l'identité narrative	63
<b>II Éléments pertinents des traditions orales : <i>Ohabolana</i> et <i>Hainteny</i></b>	63

<b>III Appartenances en pays d'accueil : la communauté des migrants malgaches en région parisienne</b>	
1. Définition de communauté	66
2. Migration malgache, place et histoire récente	67
3. Principaux territoires symboliques de la communauté	70
<b>Partie 3 : Méthodologie</b>	
<b>I Présentation de la problématique</b>	74
<b>II Hypothèses de recherche</b>	76
<b>III Analyse du contre-transfert</b>	76
<b>IV Méthode</b>	77
<b>V Traitement et analyse des données</b>	77
<b>Partie 4 : Présentation du matériel de recueil</b>	
<b>I Cheminement de la démarche</b>	79
<b>II Description de la batterie ELAL</b>	
1. Présentation générale	81
2. L'échelle de production	
2.1 Dénomination des couleurs	81
2.2 Le dénombrement	83
2.3 La localisation spatiale	83
2.4 Lexique sur images	84
2.5 Le lexique sur objets	85
3. L'échelle de compréhension	
3.1 La désignation des couleurs	85
3.2 La qualification d'états ou de forme	86
3.3 La localisation spatiale	86
3.4 La compréhension d'énoncés	86
3.5 Le lexique sur images	87
4. L'échelle de production de récit	87
5. Le dessin du pays d'origine	88
<b>III L'évaluation de la langue française : la NEEL de C. Chevrie-Muller et M. Plaza</b>	89
<b>IV L'entretien parental</b>	91
1. Les variables explicatives, préalable	92
2. Les variables explicatives dans le détail	93
2.1 Les affiliations culturelles	93
2.2 La transmission de la langue maternelle	95
2.3 Les relations intra-familiales	96
<b>Partie 5 : Recueil et analyse des résultats</b>	
<b>Chapitre 1 : les enfants bilingues</b>	
<b>I Mahery, un enfant de couple mixte</b>	
1. L'enfant, la famille et les langues	98
2. Les évaluations en langue maternelle	101
2.1 L'échelle de production	101
2.2 L'échelle de compréhension	103
2.3 La production de récits	
2.3.1 Recueil des récits	103
2.3.2 Analyse des récits	104
2.3.3 Éléments méta-linguistiques	106
3. Le dessin du pays d'origine	107

<b>II Saholy, petite fille modèle</b>	
1. L'enfant, la famille et les langues	109
2. Les évaluations en langue maternelle	114
2.1 L'échelle de production	115
2.2 L'échelle de compréhension	116
2.3 La production de récits	117
2.3.1 Recueil des récits	118
2.3.2 Analyse des récits	118
3. Le dessin du pays d'origine	122
<b>III Carolina à l'école</b>	
1. L'enfant, la famille et les langues	122
2. Les évaluations en langue maternelle	128
2.1 L'échelle de production	129
2.2 L'échelle de compréhension	130
2.3 La production de récits	
2.3.1 Recueil des récits	130
2.3.2 Analyse des récits	131
2.3.3 Éléments méta-linguistiques	133
3. Le dessin du pays d'origine	134
Tableau de recueil général à l'ELAL	136
<b>IV Les variables explicatives : éclairage sur les parcours langagiers</b>	137
<b>Chapitre 2 : les enfants monolingues malgaches</b>	
<b>I Rappel des objectifs</b>	139
<b>II Ambodiafontsy et Faliarivo, le terrain</b>	
1. Localisation géographique	139
2. Éléments de socio-anthropologie	141
3. Aperçu de la politique éducative à Madagascar	144
3.1 Description d'un outil pédagogique	145
3.2 Un exemple de leçon	147
<b>III Transcription des récits</b>	148
<b>IV Observations générales</b>	
1. Malaise dans la production de récit	150
2. Privilèges de l'oralité dans la culture traditionnelle	151
3. Un support spécifique du registre de l'écrit	152
4. Relation inégalitaire et asymétrique dans la passation	153
<b>Chapitre 3 : Le récit des enfants monolingues français</b>	
<b>I Arguments d'observation</b>	154
<b>II Contexte de la passation</b>	155
<b>III Recueil des résultats et des récits</b>	158
<b>IV Observations générales</b>	159
<b>Partie 6 : Analyse transversale</b>	
<b>I L'étude du contre-transfert dans la négociation du sujet d'étude</b>	
1. Le cheminement vers une thèse, une révélation filiale	160
2. La prise de parole, ou l'usurpation symbolique	161
3. La transmission culturelle et langagière en perspective	164

4. La dimension sociale et professionnelle	167
<b>II Que se joue-t-il sur la scène ? Éléments de l'entour</b>	168
1. Transparence des la filiation et des affiliations inter-générationnelles	169
2. Le couple parental, métissage de la première heure	171
3. L'arrière-plan culturel, réalisation du mandat transgénérationnel	173
4. Co-construction d'un récit migratoire	174
<b>III Cheminement dans les parcours langagiers</b>	
1. Représentations équivalentes dans la transmission de la langue maternelle	177
2. La famille, une valeur solide	178
3. Affiliations au pays d'origine, homogénéité ou presque	180
4. Un espace de résistance : les affiliations au pays d'accueil	181
5. Des positions très diversifiées sur le parcours migratoire	183
6. Place de la culture d'origine, entre attachement et mise à distance	184
<b>IV Ce que disent les récits en malgache</b>	
1. Le domaine des affins	185
2. Le domaine linguistique	186
3. La convocation des registres culturels dans les récits	
3.1 L'environnement scolaire	187
3.2 L'oralité dans la culture malgache	188
3.3 La place de l'autre	189
3.4 La philosophie du <i>Tsiny</i> et <i>Tody</i>	190
3.5 L'emprunt au patrimoine commun	191
4. Étude croisée des récits des monolingues et des bilingues	
4.1 Comparatif des productions	193
4.2 Occurrences et différences des mots entre les deux groupes	196
<b>V Évaluation en français des enfants bilingues, confrontation</b>	197
1. Recueil des récits en français	198
1.1 Mahery, un « premier de la classe »	199
1.2 Saholy, <i>une enfant de la balle</i>	200
1.3 Carolina, « l'Enfant étranger »	201
2. Étude croisée	
2.1 Commentaire général	203
2.2 Autres similitudes entre les deux groupes	204
2.3 Occurrences et différences	205
2.4 Comparatifs quantitatifs des productions	206
<b>VI Ce que montrent les dessins du pays d'origine</b>	
1. Quand les parents militent	207
2. La rêverie de Saholy	208
3. Des représentations actualisées et vivantes	209
<b>Partie 7 : Discussion</b>	
<b>I Données spécifiques</b>	
1. Sur les récits des enfants	210
2. Sur la transmission	211
<b>II Discussion générale sur le métissage culturel</b>	
1. Métissage culturel dans la communauté malgache en région parisienne	213
2. Place de la langue d'origine	215
3. Place de l'écrit	216
4. Les affiliations culturelles au pays d'accueil	217
5. Dans les pratiques langagières des familles	217

<b>III Conclusion générale</b>	218
<b>IV Limites et perspectives de cette recherche</b>	219
<b>Références bibliographiques</b>	222
<b><i>Annexes</i></b>	
Annexe 1 : les dessins du pays d'origine	230
Annexe 2 : carte de Madagascar	233
Annexe 3 : transcription des récits en malgache des enfants bilingues	234
Annexe 4 : décodage grammatical des récits des enfants monolingues malgaches	237
Annexe 5 : extrait des entretiens parentaux, grille	239
Annexe 6 : demande d'autorisation parentale en malgache	243
Annexe 6 : protocole ELAL, grille de cotation des variables explicatives	244



## Introduction

Cette recherche sur le bilinguisme est une poursuite de la réflexion que nous avons commencée en M2 de Psychopathologie, Psychanalyse et Cliniques Transculturelles. Dans ce cadre nous avons rédigé un mémoire sur la transmission de la langue d'origine intitulé « Contribution à l'étude du bilinguisme français et malgache auprès de jeunes enfants, étude qualitative » sous la direction du Professeur M.-C. Fourment. Il s'agissait d'étudier les mécanismes en jeu et l'arrière-plan sous-jacent dans la transmission de la langue d'origine auprès de jeunes enfants malgaches « tout venant », c'est-à-dire dont les compétences en langue maternelle étaient avérées ou non.

Nous avons intégré à l'époque l'Équipe Pluridisciplinaire de Recherche sur le Bilinguisme du Centre du Langage de l'hôpital Avicenne. Dirigée par le Professeur M.-R. Moro, cette équipe à ce moment était dans la phase exploratoire d'une recherche sur la langue des enfants de migrants, et interrogeait les liens existants entre le traumatisme migratoire et la qualité du bilinguisme des enfants. Un outil original a été élaboré par l'équipe afin d'évaluer la qualité de la langue d'origine des enfants, il s'agit de l'Évaluation Langagière pour enfants Allophones, ELAL d'Avicenne. Cet outil est aujourd'hui en dernière phase de validation dans le cadre d'un Projet Hospitalier de Recherche Clinique : *D'une langue à l'autre* (PHRC, 2008).

Dans la communauté malgache à l'instar d'autres communautés de migrants présents sur le territoire, ainsi que diverses recherches l'ont montré, le constat reste que les langues maternelles ne se transmettent pas. Nous avons voulu ainsi continuer d'explorer la transmission de la langue maternelle, en nous tournant cette fois vers les enfants possédant une double compétence langagière, c'est-à-dire bilingues. En comprenant les modalités de « comment cela se passe quand elle se transmet ? » cela représenterait une toute petite avancée pour les familles. En effet, la grande majorité des familles que nous avons rencontrées sont volontaires et

désireuses de cette transmission. Nous nous sommes également posé la question de ce que ces enfants bilingues racontent dans leur langue française et dans leur langue malgache. Puisque deux langues signifient deux cultures, peut-être y-a-il alors deux histoires ? Cette interrogation nous mène dans le registre du métissage langagier et culturel qui est probablement une dimension du bilinguisme.

Dans cette démarche, nous mettrons de nouveau en pratique l'outil ELAL d'Avicenne, que nous avons déjà expérimenté lors de notre précédent travail.

## **Partie 1 : le bilinguisme et son domaine**

### **I Le domaine linguistique**

Dans le cadre de notre recherche, déterminer ce qu'est le bilinguisme est un point de départ incontournable. Il est cependant important de rappeler que les situations de bilinguisme concernent une grande partie de la population. Pour les linguistes par exemple la situation de monolinguisme est devenue minoritaire. Frédéric François (1994) énonçait que l'enfant unilingue n'existe pas. Pour ce linguiste, la correspondance n'est pas exacte entre les capacités d'émission et de compréhension de l'enfant qui entre dans le langage, ce qui l'oblige à chaque instant à traduire. Il existe ainsi pour lui plusieurs niveaux de langues, ou plusieurs langues. Les mouvements de migration des dernières décennies ont mis en évidence d'une part le voyage des langues avec les hommes, et donc des phénomènes de contact des langues, et d'autre part des recherches transdisciplinaires qui changent notre regard sur le bilinguisme. En effet, les représentations sur les langues les plus parlées dans le monde ne correspondent pas à des paramètres de démographie. Notre point de vue prendra en considération une approche incluant dans le bilinguisme la présence de deux langues, donc de deux mondes et de deux cultures voire plus.

#### **1. Définitions du bilinguisme**

La définition première qui nous viendrait à l'esprit serait que le bilinguisme consiste à parler deux (bi) langues. Le Nouveau Petit Robert (1993) donne comme définition « le bilingue est celui qui parle, possède parfaitement deux langues », donc est supposé additionner deux monolinguismes. Ce terme pourtant recouvre diverses réalités ainsi que le prouvent les différentes recherches dans plusieurs champs disciplinaires ayant ces dernières quarante années exploré ce domaine.

Bloomfield (1935) cité par Hamers et Blanc (1983, p 22) définit le bilingue comme possédant « la compétence de locuteur natif dans deux langues ». De son côté, Grosjean (1989) avance pourtant que le sujet bilingue ne saurait être assimilé à la somme de deux sujets monolingues. Pour ce dernier, le bilinguisme est « l'utilisation régulière de deux langues. Le bilingue est la personne qui se sert de deux langues dans sa vie de tous les jours ». Ces deux définitions recouvrent des réalités très différentes, dans un cas nous avons affaire à une situation idéale, plutôt rare, le deuxième cas concerne plus près de nous le contexte plus courant des situations migratoires.

Selon Hamers et Blanc (1983) le bilingue sera celui qui « possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques, à savoir comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle ». De même, posséder une deuxième langue ne signifie pas traduire mot-à-mot la première, mais avoir la capacité d'en respecter les concepts et les structures. Grosjean (1982), Weinreich (1974, cité par Grosjean 1983) ainsi que Mackey (1976 p 372) définissent le bilinguisme comme l'emploi simultané de deux ou plusieurs langues par le même individu. Il s'agit donc de la capacité d'adaptation et la flexibilité du locuteur à pouvoir changer de code en fonction des nécessités du contexte. L'une ou l'autre langue sera favorisée selon le besoin, l'alternance codique sera ainsi une des caractéristiques du bilinguisme.

Nous nous apercevons que les définitions prennent souvent la forme d'oppositions qui incitent à penser en termes binaires, en référence à une langue et aux compétences des monolingues, pourtant les situations de bilinguisme sont extrêmement complexes et diversifiées, se posant plus dans un continuum qu'en termes de ruptures (Gutierrez Clellen, 1999, p 291-302). Nous sommes aujourd'hui loin des conceptions puristes définissant le bilinguisme en termes de connaissance parfaite de deux langues. Valdès et Figuerroa (1994) présentent le bilinguisme comme « la connaissance de plus d'une langue » dont la maîtrise se place sur un

continuum.

Les recherches récentes tendent à rendre compte des pratiques réelles des bilingues plutôt que de mesurer leurs compétences à l'aune de standards en général illusoire. Préciser le seuil à partir duquel on considère un bilinguisme comme effectif est difficile, les pratiques indiquent de fait une maîtrise inégale des deux langues.

Bennabi et Serre (2005) soulignent que l'observation de jeunes enfants issus de familles migrantes, et dans le cadre de recherches sur le bilinguisme, montre une compréhension jusqu'à un certain niveau et pendant un temps variable la langue considérée comme leur langue d'origine. Ce constat nous amène bien à considérer le bilinguisme, non comme une pratique précisément définie et délimitée, mais comme une acception large concernant une pratique variable de deux ou plusieurs langues.

Billiez (2011) précise que les pratiques langagières des familles dans différentes configurations et avec différents interlocuteurs ne correspondent aucunement à celles des « bilingues parfaits », « vu comme la somme des deux monolingues « natifs » correspondants. Selon cette chercheuse, d'après des enregistrements d'échanges langagiers au sein de familles migrantes, « ...les locuteurs ne s'expriment pas, en situation de communication bilingue, dans deux langues de manière similaire, rigide et cloisonnée, mais qu'au contraire ils en usent selon des modes variés parce que cela correspond à des besoins communicatifs et discursifs, eux-mêmes diversifiés et très variables selon les contextes ».

En définitive, le sujet bilingue sera celui qui est placé dans une configuration sociale ou familiale l'incitant à développer et à entretenir des compétences linguistiques doubles jusqu'à posséder des compétences minimales dans les deux langues qui lui sont données à apprendre (Byalistok, 1991)

## 2. la notion de bilingualité

La notion de bilingualité vient conclure notre tentative de définir le bilinguisme. Ainsi

que nous l'avons constaté ces définitions soulèvent un certain nombre de questions. La bilinguïté selon Hamers et Blanc (1983) est un « état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ». Les situations langagières sont en effet multidimensionnelles et requièrent plus qu'une seule approche linguistique. La dimension sociale en est une composante. Pour ces auteurs l'état de bilinguïté est lié à une société où deux langues ou plusieurs co-existent et sont utilisées, induisant par-là une organisation sociétale. La bilinguïté se réfère à l'individu évoluant dans un contexte où il peut avoir accès à une ou plusieurs langues, il s'agit ainsi d'un concept psycholinguistique décrivant la manière dont l'individu tire parti des codes auxquels il est exposé, sur le plan de son expression, de sa pensée et de ses relations interpersonnelles.

### 3. Typologies du bilinguïsm

Le niveau de compétence dans chacune des langues (Wallon, Rezzoug *et al*, 2008), la chronologie de leur acquisition ainsi que les différences de représentations cognitivo-verbales sont des caractéristiques de chaque type de bilinguïsm. Ainsi que nous le verrons, cette typologie oppose terme à terme deux états.

#### 3.1 Selon l'âge d'acquisition : précoce – tardif

Bijeljac-Babic (2000) distingue la bilinguïté d'enfance et la bilinguïté d'adolescence ou de l'âge adulte selon l'âge et le contexte d'acquisition des langues. Dans le bilinguïsm précoce, l'enfant apprend simultanément et spontanément dans sa petite enfance deux ou plusieurs langues. Cette période de « précocité » s'étalerait selon plusieurs auteurs pendant l'acquisition du langage, entre un et cinq ans, et favoriserait la maîtrise parfaite d'une langue dans ses moindres subtilités phonologiques. C'est souvent le cas d'enfants de couple mixte. L'enfant se développe en même temps qu'il développe ses langues. L'enfant bilingue précoce peut acquérir

de manière simultanée ses langues dès l'entrée dans la langue orale, le bilingue précoce consécutif acquiert la seconde langue très tôt après avoir acquis une première langue (Hamers et Blanc, 1983). Cette dernière figure correspond aux jeunes enfants issus de la migration, dont l'apprentissage de la langue du pays d'accueil s'appuie sur les compétences dans la langue du pays d'origine. Le bilinguisme simultané est donc toujours précoce alors qu'on distingue une période précoce et une période tardive.

Le bilinguisme tardif caractérise l'apprentissage d'une deuxième langue dite L2 après la langue maternelle dite L1 (Bijeljic-Babic, *Ibid*), le sujet apprend L2 par l'instruction, dans le contexte scolaire d'une langue vivante ou par imprégnation du milieu, mais à un âge plutôt proche de la puberté. Ce stade du développement, après la première année de l'enfant, représente la deuxième phase de vulnérabilité de la langue maternelle (Moro, 1994).

### 3.2 Selon la compétence dans les langues : dominant – équilibré

Une compétence équivalente dans les deux langues caractérise le bilinguisme équilibré selon. Le bilinguisme dominant par contre est le type de celui qui possède une compétence supérieure dans une langue, en général la langue maternelle. Les modalités d'inscription des familles migrantes montrent souvent cependant que cet état dominant de la langue maternelle se transforme à l'entrée à l'école, et qu'il ne concerne pas forcément les mêmes champs ni des fonctions identiques dans les deux langues.

### 3.3 Selon les dispositions du sujet : composé-coordonné

Les dispositions du sujet et plus particulièrement le mode d'acquisition du bilinguisme déterminent les caractères composé ou coordonné. Il s'agira des différences entre bilingues également équilibrés ou également dominants dans deux langues, et présentant des différences soit d'âge soit de contexte d'acquisition. L'observation du

comportement et des stratégies du sujet apportent ces caractérisations.

Le caractère coordonné suppose l'existence de deux systèmes conceptuels simultanés pour chacune des langues. Le locuteur a recours dans chacune de ses langues, pour chaque signifiant un signifié bien spécifique. Ervin et Osgood (1954) cités par Hamers et Blanc (*Ibid*) différencient les types de bilinguisme par l'organisation cognitive qui sous-tend le lien entre langage et pensée. Ils décrivent le bilinguisme coordonné comme une organisation où les équivalents de traduction correspondent à des unités cognitives différentes. Le sujet acquiert ses langues dans deux contextes distincts.

Pour ces auteurs, le bilinguisme composé résulterait des cas d'apprentissage d'une deuxième langue à l'école, ou d'enfant dont les deux parents utilisent indifféremment une langue ou l'autre. Dans le bilinguisme composé, un concept unique est relié à une étiquette linguistique différente pour chaque langue : « un même signifié est susceptible d'être exprimé ou codé dans deux langues » (Dubois, 1971)

Ces deux types ne sont pas exclusifs l'un de l'autre selon les auteurs, et constitueraient les deux pôles entre lesquels se répartissent les bilingues.

#### 3.4 Selon les représentations sur les langues : additif – soustractif

C'est une typologie du bilinguisme qui attribue une valeur aux langues, en fonction des représentations soit du migrant soit du pays d'accueil, donc relatif au milieu socio-culturel. Dans cette caractérisation, on peut retrouver l'ambiguïté de l'identité culturelle. Selon certains auteurs (Gadet et Varro, 2006) elle serait utilisée dans les contextes où le bilinguisme des populations défavorisées est considéré avec suspicion. Un bilinguisme additif est celui où le sujet maîtrise ses deux langues sans rapport de compétition ni de heurts entre les deux systèmes symboliques, il n'y a pas d'interférence entre les références culturelles respectives, l'acquisition de L2 n'a pas déstabilisé les fondements linguistiques et culturels relatifs à L1. Certains auteurs parlent de *bilinguisme d'élite/bilinguisme de masse*. Le sujet tire profit de deux



langues positivement considérées, et bénéficie des avantages cognitifs, métalinguistiques et développementaux de sa bilingualité. Les langues L1 et L2 sont maîtrisées sans interférence ni rapport conflictuel entre elles, le sujet accède à un bilinguisme additif, équilibré harmonieux.

Le bilinguisme est dit soustractif quand la deuxième langue se développe aux dépens de la langue première. Berthelier (1987) souligne que le rapport entre les références culturelles et symboliques des deux systèmes langagiers est conflictuel, et comporte des interférences. C'est souvent le cas de figure dans les familles migrantes quand la langue d'origine est dévalorisée par rapport à L1, qu'elle est socialement perçue comme minoritaire, et qu'elle tend à l'attrition du fait de l'acculturation. Le bilinguisme sera souvent dominant en français bien que les enfants de migrants soient considérés comme « allophones » par les professionnels (Baubet et Moro, 2009). Longtemps cette conception restrictive du bilinguisme, ainsi que la confrontation avec les compétences des monolingues ont confiné les jeunes sujets dans le « ni... ni... », un espace de semilinguisme où ils ne maîtrisaient ni la langue d'origine, ni la langue du pays d'accueil (Billiez, 2011). Dans bien des cas, cet état de bilinguisme dit soustractif amène à l'attrition de la langue maternelle et au choix du monolinguisme.

#### 4. Statuts des langues

Qui parle de plurilinguisme ou de bilinguisme en appelle au contexte historique et social, et ainsi de contacts de langues dans le cadre d'une grande mobilité planétaire des locuteurs tel que nous le vivons de nos jours. Les langues en contact sont souvent dans un rapport de force qui ne vient pas forcément de paramètres démographiques. Les situations de bilinguisme mettent en effet en contact des langues aux statuts inégaux. Dans un pays officiellement « monolingue » comme la France, la langue française est à la fois de manière automatique une langue majoritaire et dominante. Parmi les langues pourtant représentées sur le territoire, les

locuteurs européens n'ont pas le même statut que les autres, il existe une hiérarchie des langues des groupes minoritaires. Ainsi que le spécifie Zirotti (2006) « [...] *le prestige de la langue est lié au statut du groupe qui la porte ; de ce point de vue, un premier clivage oppose immigrations européennes et non européennes, l'italien, le portugais et l'espagnol, langues valorisées, à l'arabe et au turc par exemple* ». Le statut officiel et reconnu d'une langue joue en sa faveur, au niveau social et au sein des familles migrantes. Nous avons ainsi une double dimension, celle des langues internationalement portées et reconnues puis sur un même territoire, des représentations hiérarchisées entre les différentes langues des migrants. Ce sont des représentations que trop souvent encore des professionnels du pays d'accueil entretiennent, mais que les migrants se figurent eux-mêmes, notamment chez les enfants ainsi que Billiez (2011) en témoigne : « [...] *Leurs représentations des langues, hiérarchisées en termes de statuts (« patois », « dialecte », « mélange », etc.), acquises sur le tas et non pas apprises sur les bancs de l'école avec les outils de l'écrit, et maîtrisées uniquement à l'oral, les constituent à leurs propres yeux comme des êtres singuliers, marqués du sceau de l'incomplétude...* ». Du côté des représentations que les professionnels peuvent avoir sur les différents groupes de migrants... « *...le regard sélectif que nous portons sur ces différents groupes joue peut-être autant que leurs caractéristiques culturelles. Il nous est plus facile de réussir à l'école si on nous considère comme un travailleur infatigable du seul fait de nos origines chinoises...* » (Moro, 2012) force nous est de constater également une hiérarchie étayante ou discriminante sur les langues de l'immigration.

La confrontation des valeurs liées aux langues en présence met ainsi en évidence des éléments facilitateurs ou au contraire défavorisant pour le bilinguisme. Ces valeurs apparaissent à la fois en paramètres de communication et de représentations, autrement dit, de l'importance que ces langues occupent en terme d'usage et de mobilisation.

On observe également une différenciation de fonctions attribuées aux langues au

sein même d'une communauté de migrants ou de la famille, la langue du pays d'accueil est la langue du dehors, la langue de la profession, la langue scolaire et publique par opposition à la langue privée, familiale, la langue de l'intimité.

Il est intéressant de noter la prise en compte relativement récente par les linguistes de la langue « intermédiaire », la langue du « parler mixte » que les migrants en quête de territoire adoptent entre eux, comme signe de leur double affiliation. En ce qui concerne nos familles migrantes d'origine malgache, nous exposerons plus loin les caractéristiques de cette langue intermédiaire.

Toutes les langues co-existant potentiellement en concurrence, des tensions d'ordre idéologique peuvent apparaître, tant au niveau planétaire (inégalités Nord-Sud) qu'au sein même d'une société. Nous en tenons pour preuve les revendications identitaires dans les pays développés, que nous observons quand entrent en collision sur la scène sociale et politique les règles égalitaristes, et le peu de cas fait aux minorités. Les sociologues et les historiens des idées par exemple observent des aspects du traitement démocratique des questions identitaires (N'Diaye, 2009), les communautés sont happées dans les grands mouvements sociaux dans lesquels les revendications légitiment le vivre-ensemble citoyen, mais gommant toute aspérité.

Les voies ouvertes par la recherche vont pourtant dans le sens d'une meilleure appréhension intellectuelle des contacts de langue, sur le plan du développement individuel comme celui des sociétés.

## **II Enjeux du bilinguisme**

### **1. Le contexte social**

En terme d'enjeux, nous débuterons notre propos sur les contextes de contacts de langues. Dans notre contexte socio-politique actuel de pays du Nord, nul besoin d'évoquer la place prise par l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire depuis

ces dix dernières années. Initiée en son temps par le ministre de l'Education Nationale, cet enseignement s'adressait d'abord aux élèves du Cours Moyen 2e année, nous sommes au début des années 2000. Des professeurs du collège étaient encouragés à venir dispenser une heure d'anglais, parallèlement on avait recours à des « enseignants de langue vivante ». Le constat une dizaine d'années plus tard est que les jeunes élèves français ont une initiation à l'anglais dès la classe de Cours Préparatoire, et que l'ensemble des enseignants est censé pouvoir dispenser cet enseignement. Une telle mise en place a coûté en énergie, en monnaie trébuchante, en luttes contre les résistances (principalement du côté des enseignants), en réformes et ajustement des programmes scolaires, en modification des pratiques pédagogiques etc.... Nous avons constaté au cours de notre précédent travail auprès des familles migrantes que celles-ci étaient très favorables, voire demandeuses d'un tel enseignement. D'autres recherches ont également mis cet élément en évidence (Wallon-Griffaton, 2006). Ce détour par la politique linguistique de l'Education Nationale permet de mettre en lumière un questionnement sur les enjeux du bilinguisme. Au cœur d'une Union Européenne forte de vingt-sept pays membres aujourd'hui, il semble qu'il devenait nécessaire que les jeunes écoliers français accèdent par l'école à une langue autre que la langue française. Depuis longtemps élue langue hégémonique dans le commerce et dans le partage des savoirs, la langue anglaise paraît incontournable. Si on adjoint à cela la frénésie de communication qui paraît teinter de plus en plus nos vies modernes, alors parler l'anglais en plus de sa langue maternelle semble tomber sous le sens. Cependant, un tel choix de politique linguistique n'économise pas la question de savoir quel en est l'enjeu réel. Si de nos jours les conquêtes s'effectuent par les esprits, et non plus sur les territoires, quel est le sens de cet apprentissage ? S'agit-il de s'emparer de cette langue véhiculaire et de s'appropriier une langue conquérante ? Un choix de société comme celui-ci signifie-t-il d'adopter une vision bien précise du monde, un mode de pensée, sachant qu'une langue n'est jamais seulement un outil de communication ?

Le *LEAP*, Laboratoire Européen d'Anticipation Politique rend compte dans son article sur le paysage linguistique au sein de l'Union Européenne en 2025 (*LEAP* 2007) d'une probable fin de l'hégémonie de l'anglo-américain comme langue de la modernité, et surtout de l'écart qui subsistera entre les élites et « le peuple ». Cet élément précis nous ramène aux langues dites « minoritaires » des familles migrantes, et à l'enjeu culturel majeur que représente la maîtrise de sa propre langue maternelle. C'est à partir de la singularité de celle-ci, de la solidité de son assise cognitive et culturelle que le jeune enfant abordera avec confiance les autres langues et la diversité.

### 1.1 Multilinguisme, plurilinguisme

Dans le sens commun, on dirait d'un individu qu'il est multilingue lorsqu'il connaît plusieurs langues. Ce qui nous paraît important c'est de contextualiser la notion. Elle est liée avec raison à la défense des diversités non seulement linguistiques mais aussi culturelles qui en découlent. Le multilinguisme, dont le bilinguisme est un cas particulier selon certains auteurs (Hagège 2006), donne accès à deux ou plusieurs représentations du réel et signifie dans chacune des langues des expériences socialement partagées. Ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre sur les définitions du bilinguisme et leurs limites, les mouvements de population au niveau mondial indiquent qu'un individu sur 35 est bilingue. Les linguistes et les anthropologues nous rappellent par ailleurs qu'une grande partie de la population mondiale parle plusieurs langues, en Amazonie, en Afrique, en Asie. Parmi les jeunes élèves que nous accueillons dans nos écoles françaises, un nombre significatif sont nés de deux parents de langues maternelles différentes. Maman peut parler le wolof, papa le soninké ou le bambara. Ce n'est qu'un exemple parmi d'autres, dans une autre partie du monde, en Inde, on peut retrouver au sein d'une même famille jusqu'à cinq langues qui se côtoient (*Ibid*).

## 1.2 Multilinguisme familial, histoire de Sara

Ainsi, Sara F. est une jeune comédienne de notre connaissance. Elle est arrivée en France autour de ses vingt-cinq ans avec une troupe de théâtre andalouse dans laquelle elle jouait déjà depuis plusieurs années. C'est une jeune femme douée, vive, que nous avons toujours connue parlant une langue française qu'elle a apprise sur le tas à son arrivée, avec une prosodie bien à elle. Les hispanophones puristes, voire régionalistes entendraient l'andalou dans sa langue. Apprenant que nous menions une recherche sur le bilinguisme, elle nous a peint le profil langagier de sa famille. Elle s'est mariée avec Johannes K., un jeune homme allemand qu'elle a rencontré en Espagne. Ils sont d'ailleurs venus ensemble en France. Nous avons toujours cru qu'elle était éduquée complètement d'une culture familiale espagnole. En réalité, Sara est née en Angleterre, d'un père espagnol et d'une mère finlandaise. Sa langue de première scolarisation fut l'anglais, elle n'a jamais appris le finlandais. Puis sa mère décéda, et son père est rentré en Espagne avec elle. Elle fut ensuite élevée par sa grand-mère paternelle, qui lui a exclusivement parlé en espagnol.

Sara a aujourd'hui deux enfants, nés et scolarisés en France. Son aînée parle couramment l'espagnol et le français, et a appris l'anglais. Son deuxième semble avoir du mal avec la langue espagnole, Sara raconte qu'elle avait voulu procéder autrement qu'avec sa fille, et qu'elle ne parlerait pas en espagnol avec son fils. Une de ses raisons était qu'à l'école on lui a dit qu'il fallait que son fils soit dans un « bain linguistique » français. Le père des enfants n'a jamais transmis l'allemand, de même que la mère de Sara n'a pas (eu le temps?) transmis le finlandais. On constate ainsi dans la famille de Sara deux langues inhibées, l'allemand et le finlandais, chez les enfants deux langues maternelles, l'espagnol et le français, ainsi qu'une langue seconde, l'anglais. Nous avons affaire à une famille dont la trajectoire langagière est multilingue. Au cours de cette recherche, nous avons eu l'occasion de constater que ce cas de figure est en réalité courant, et que dans la sphère privée les trajectoires langagières se racontent volontiers, avec beaucoup de plaisir. Les langues se délient

autour des langues. Ces pans d'histoires et d'appartenances langagières multiples sont cependant confinés à l'abri de la langue française, qui reste seul et unique référent à l'extérieur et masque des compétences parfois insoupçonnées.

### 1.3 Plurilinguisme et Education Nationale

Si l'on se réfère par exemple à la France, ces dernières années, la connaissance de deux langues vivantes en plus de la langue maternelle à la fin du cursus secondaire est devenue un objectif du système éducatif. Cette disposition découle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CELV). Sur le terrain donc des institutions, il y a une prise de conscience de l'importance du plurilinguisme au sein du monde actuel, impliquant dans les différents états membres du Conseil de l'Europe des modalités d'enseignement. Le plus intéressant réside en fait dans la définition du plurilinguisme donnée par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Voici la définition française : « *On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrément et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser* » (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001). Il s'agit non plus de raisonner en termes de monolinguisms juxtaposés les uns aux autres, c'est-à-dire de maîtrise parfaite de toutes les compétences langagières dans chacune des langues, mais de la capacité de puiser dans un répertoire de savoir-faire et de connaissances de plusieurs langues afin de pouvoir adapter sa communication aux diverses situations. Malgré la prise en compte aujourd'hui en plus des langues minoritaires et régionales de l'Europe, de l'existence des langues de la migration dans les directives du Conseil de l'Europe (<http://www.coe.int/lang/fr>) force est de

constater qu'il faut l'approche de professionnels de la santé, de la clinique transculturelle, des sociolinguistes pour que la cause spécifique du plurilinguisme migratoire soit pris en compte sur le terrain.

#### 1.4 Plurilinguisme, perspective dynamique

La notion de plurilinguisme en fin de compte modifie l'approche que l'on a des langues et des contextes langagiers. C'est surtout depuis les années 2000 que cette notion commence à prendre sa place avec les recherches en sociolinguistique (Deprez, 2000 p 55-67). J. Billiez (2000, 2012) rappelle que l'approche binaire et statique du monolinguisme comme référence linguistique ne correspond guère plus à la complexité des phénomènes migratoires et aux contacts de langues. On note ainsi des outils pédagogiques innovants comme l'Eveil aux Langues (Candelier, 2003), une meilleure recherche d'ouverture de l'école aux parents. Du côté des sciences médico-psychologiques et psychiatriques, ce concept vient nourrir également la recherche et l'accompagnement des familles migrantes. Au centre des préoccupations de ces différentes disciplines et de la clinique se questionnent en effet l'identité plurielle et les appartenances multiples. De ce point de vue, la notion de multilinguisme élargit les représentations sur les langues, les apprentissages, sur les contacts de langues, sur la question de la transmission langagière et ce qu'elle véhicule de modalités culturelles nécessaires au développement des jeunes enfants. L'identité dont la langues ou les langues du sujet sont une des composantes, est dans un mouvement parallèle, en négociation, multiple.

Du côté des familles migrantes, la représentation qu'elles ont de leur trajectoire migratoire les confine souvent dans cet espace binaire inconfortable. Nous constatons que le regard porté sur elles par la société d'accueil peine à encourager la co-existence sereine de plusieurs langues au sein d'une même famille. La reconnaissance de cette complexité de la carte langagière, du plurilinguisme reste à conquérir. Ainsi que nous l'avons vu précédemment, les langues en présence mettent



en jeu des « rapports de force » entre celle(s) du pays d'origine et celle du pays d'accueil.

## 2. Le bilinguisme et le développement des jeunes enfants

Plusieurs chercheurs ont mené des études sur les avantages et/ou inconvénients du bilinguisme chez les jeunes enfants. Dans beaucoup de familles migrantes les parents en effet ont pu craindre et continuent de craindre que parler la langue d'origine à la maison pouvait freiner les apprentissages et l'entrée dans la langue scolaire de leurs enfants. Ainsi que nous le savons, la « parole » des professionnels de l'éducation a longtemps été également de déconseiller la pratique des langues d'origine. Nous avons d'ailleurs été témoin il y a encore un an d'une recommandation d'une directrice d'école maternelle, recevant des futurs parents de TPS (Toute Petite Section), leur disant qu'ils devaient absolument cesser de parler les langues d'origine à la maison car les enfants devaient savoir parler en français en entrant à l'école.

C'est un sujet suffisamment important et vaste pour mériter des analyses, des observations, et surtout de la formation à destination des enseignants. Ils ont besoin d'être rassurés quant à l'accueil en maternelle d'enfants soit bilingues, soit parlant uniquement une langue étrangère. C'est un état d'esprit (être ouvert aux dernières avancées scientifiques, aux mutations sociales du paysage local et mondial), mais c'est aussi de compétences pédagogiques qu'il s'agit.

Byalistok (2006, 2009) a mené des recherches extrêmement intéressantes en classe auprès de jeunes enfants de quatre à huit ans. Cette étude avait pour objectifs de déterminer si l'acquisition du langage se produit de la même façon chez les enfant apprenant deux langues simultanément ou apprenant une deuxième langue après la première. La deuxième question était de savoir si des différences d'habiletés alphabétiques existaient quand la langue d'instruction était différente de la langue première. Enfin, il s'agissait d'observer les effets du bilinguisme dans des domaines

autres que le champ linguistique. Les résultats de cette étude affinent des observations antérieures, ils détaillent les domaines de différenciation positive pour les enfants bilingues, ceux dans lesquels on ne constate aucun avantage ni inconvénient, et ceux dans lesquels des faiblesses apparaissent. Il n'y a aucune différence dans le rythme et la qualité du développement entre les enfants bilingues et les monolingues. Le lexique est légèrement moins étendu dans les deux langues chez les bilingues que chez les monolingues, mais la conscience métalinguistique, c'est-à-dire la compréhension des structures linguistiques est meilleure. On ne constate pas d'avantage spécifique ni de déficience dans les habiletés alphabétiques quand les deux langues ne partagent pas le même système alphabétique, par contre les progrès sont plus rapides quand ce système est commun aux deux langues. Dans les domaines non-verbaux, les disparités sont plus manifestes. La résolution de problèmes montre que les bilingues ont une meilleure compétence pour inhiber ou aiguïser l'attention nécessaire envers les paramètres pertinents dans une situation, leur capacité de sélection des données significatives est supérieure. L'auteure précise que cet avantage dans le traitement de la langue est de plus étendu à des compétences dans le domaine du non-verbal, que les habiletés exécutives de contrôle qui sont au centre de la pensée intelligente sont nettement une force positive pour les bilingues.

Cette étude conclut que le bilinguisme dans les familles apporte des effets positifs considérables, et que les inconvénients mineurs sont faciles à surmonter.

### 3. Bilinguisme et appartenances

Le travail de la pensée s'élabore au sein d'une appartenance. Celle-ci d'ailleurs peut-être multiple, et serait le cas des familles migrantes dans une situation idéale. Les appartenances signifient l'identification du groupe auquel on se sent affilié, dont on partage la culture. La langue est le premier vecteur de sa transmission. Dès les

relations précoces mère-bébé, la langue de la mère ou du substitut maternel berce de sa musicalité l'espace affectif et sécurisant qui accueille le nourrisson. C'est ainsi qu'à travers les modalités de maternage, les soins corporels spécifiques à la famille, au groupe, à la communauté il va entrer dans la langue et la culture. Acquérir donc sa langue première dans cette période de *l'infans* instaure les premiers repères du « monde à petite dose » de Winnicott (1979), premiers savoirs sur lesquels vont venir s'adosser ceux qui suivent. Le développement harmonieux de l'enfant implique donc que la pensée de sa mère, des parents, de ceux qui prennent soin de lui puisse s'élaborer, dans une langue qui la/les reconnaisse, et dans laquelle elle/ils se reconnaissent. Il importe que les rêveries puissent convoquer des récits, des tableaux colorés de la langue intime, celle qui a enfanté les générations antérieures et introduira les futures.

Alors on peut avancer que cette langue première, si elle est absente pour une raison ou une autre, ampute la famille d'une part fondamentale de son identité. Les chercheurs ont établi que son acquisition dans la sécurité est un facteur stabilisant de l'estime de soi (Moro, 2002). La langue et ce qu'elle véhicule comme valeurs figurent une structuration préventive, les fonctions *méta* du bilinguisme aménagent un espace suffisamment grand où dérouler la pensée, et donc apprendre pour le jeune enfant l'étendue du vaste monde.

### 3.1 La notion de langue maternelle

La notion de langue maternelle porte à confusion à plusieurs niveaux si on la considère du point de vue linguistique. Bien que l'on soit tenté de la définir comme étant la langue transmise par la mère, c'est une expression complexe quand on la traite dans le cadre des familles migrantes. Il est alors nécessaire de bien clarifier le point de vue. Dans cette recherche par exemple, nous ne pouvons pas dire que la langue maternelle des trois enfants que nous rencontrons soit le malgache. Ils sont

tous les trois nés sur le territoire français, mais l'un d'eux a des parents mixtes français-malgache, nous pouvons dire que celui-ci a d'emblée « deux » langues maternelles. D'après notre enquête et la typologie du bilinguisme, c'est un enfant bilingue précoce simultané. Selon Lüdi et Py (1986, 2003), les enfants de migrants grandissant dans un pays autre que le pays d'origine des parents, la langue du pays d'accueil et celle du pays d'origine des parents peuvent remplir de manière égale le rôle de double langue maternelle.

Cette notion de langue maternelle fait référence en premier lieu à des conceptions centrées sur l'idéologie « monolinguisque », un idéal qui grève toute reconnaissance du multiple (*Ibid*). Ainsi que nous l'avons constaté dans le chapitre sur le plurilinguisme, les modalités d'approche des langues se sont sensiblement modifiées.

Selon Kochmann (1982), cette notion recouvrirait trois domaines :

- l'idiome parlé par l'un des géniteurs, en principe la mère
- l'idiome parlé dans le pays où l'on est né
- l'idiome vis-à-vis duquel celui qui le parle manifeste un sentiment d'appartenance le plus marqué que pour les autres langues qu'il pratiquerait.

Les linguistes parlent également de « langue première » (L1) ou de « langue source » quand elle sert de base d'acquisition à une deuxième langue, dans ce cas elle est opposée à « langue seconde » (L2) ou « langue étrangère ».

D'autres auteurs enfin (Rezzoug *et al*, 2010) proposent la dualité langue du pays d'origine / du pays d'accueil, avec les précautions nécessairement liées aux statuts des langues en contact. Nous comprenons la difficulté de trouver la terminologie adéquate entre langue d'origine, langue maternelle, langue cible et langue source, langue première et langue seconde, chacune d'elles en définitive renvoie au domaine que l'on souhaite aborder précisément ou bien l'angle par lequel on veut considérer la problématique.

Bentolila (2008 p 187-194) par exemple parle de langue « apprise de » la mère . Cette nuance nous paraît importante dans l'intentionnalité qu'elle sous-entend, mais

également dans la notion d'apprentissage qu'elle véhicule. La mère ou le parent dans ce cas de figure n'est plus seul(e) sujet dans l'acte de transmission, l'enfant devient également acteur et investit son entrée dans la langue. Cet éclairage nous renseigne sur la posture de celui qui définit, d'où se tient-il.

Dans le cadre qui nous concerne, il s'agit d'essayer d'apprécier les caractéristiques de la transmission de la langue d'origine des parents. Par ailleurs, ces parents, sauf un locuteur natif du français, ont appris la langue française comme première langue étrangère (niveau d'acculturation avant le départ), ce qui favorise leur implantation dans le pays d'accueil et souvent détermine la langue que la mère va transmettre.

Enfin, si dans la majeure partie des cas la langue seconde apparaît comme la langue de l'adaptation sociale, la langue de la fonction instrumentale, ce qui est vrai dans cette recherche pour les Malgaches de la première génération (au sens de Lüdi et Py), la « langue du pain » des parents peut devenir la « langue du cœur » des enfants de la deuxième génération. Ces auteurs notent que la relation entretenue par les enfants de migrants avec leur(s) langue(s) maternelle(s) est évolutive. Cet élément vient appuyer ainsi la complexité d'une définition unique et statique de la langue maternelle.

Nous constatons donc que l'on peut rattacher la notion de langue maternelle à différentes dimensions, la dimension du territoire, le lieu où l'on vit, où l'on a appris à parler (ici ou là-bas). La dimension affective intervient également, la personne qui a choisi de transmettre telle ou telle langue, qui a discriminé dans ses langues celles dans lesquelles elle va bercer et présenter le monde à son enfant. Le sentiment d'appartenance et/ou d'aisance que l'on entretient avec cette (ces) langue(s) détermine aussi la dénomination « langue maternelle ». La dimension temporelle représente pour terminer un aspect qui permet d'envisager la langue maternelle, selon qu'on la parle avant une ou d'autres, ou en même temps. Dans ce paramètre entre en compte l'histoire langagière de la famille, l'ancienneté ou la proximité de la

migration, ses conditions, de même que la position dans la fratrie. Les recherches montrent en effet que l'aîné est plus exposé que les puînés aux langues d'origine et de ce fait a de plus grandes chances de les maintenir et pratiquer.

### 3.2 Langue maternelle des Malgaches en situation de migration

Certains auteurs proposent de définir la langue maternelle comme étant celle dans laquelle on se sent le plus à l'aise, il s'agit donc ici de la langue malgache. C'est le cas des trois parents que nous avons rencontrés, tous migrants de première génération.

Il nous semble indispensable de noter que dans cette langue d'origine des parents, l'expression « langue maternelle » se désigne « langue des Ancêtres », *tenindrazana*, ce qui apporte encore un autre regard sur notre problématique. Cette acception en effet met en perspective les éléments considérés, en introduisant une dimension supplémentaire dans les paramètres pris en compte. S'agissant de la langue des Malgaches, même en situation de migration, la caractérisation ne se ferait plus en terme de langue seconde ou première, mais en terme d'affiliation. Dans l'appellation même de la langue d'origine la dimension verticale du lien social apparaît et surtout la convocation de ceux qui ne sont plus présents physiquement, mais restent propriétaires de la langue : les Ancêtres. Les vivants sont ainsi les dépositaires d'une langue qui leur a été transmise, ce qui sous-entend qu'à leur tour ils la transmettront. L'inscription dans une transmission transgénérationnelle est prescrite dans la désignation de la langue maternelle.

Nous ne pouvons cependant ne pas relever le paradoxe que révèle cette injonction, paradoxe qui ouvre un espace de repli en situation migratoire. Lors de notre exploration du bilinguisme et de sa transmission (Rakotomalala, 2006) nous avons constaté l'embarras et la difficulté des familles à transmettre la langue. Elle consiste en un héritage encombrant, avec lequel on ne sait trop composer, dont on ne peut se

défaire mais qui doit rester dans les parages. La relation des migrants avec cette langue des Ancêtres est ambivalente, les représentations qui y sont attachées l'expriment assez clairement.

Selon notre étude, six parents sur sept trouvaient la langue malgache difficile. Les résultats obtenus à l'évaluation de la langue d'origine ont donné : trois enfants sur sept bilingues relatifs avec un score avoisinant ou dépassant la moyenne, deux enfants sur sept bilingues passifs atteignant le tiers du score total, et deux enfants sur sept avec une compréhension minimale sans compétence de communication. Pour les deux derniers informateurs, la langue maternelle était en voie d'attrition. Les observations que nous avons faites sur cette difficile transmission étaient confirmées dans un ouvrage de Rasoloniaina (2005) qui étudiait les pratiques de la langue maternelle auprès de sujets plus âgés que notre population. Nous avons à l'époque fait le lien entre cette langue des Ancêtres et le pays natal, appelé *tanindrazana* c'est-à-dire terre des Ancêtres. La terre et la langue sont ainsi désignées « appartenant » aux Ancêtres. Les migrants laissent derrière eux leurs ancêtres, la terre que ceux-ci leur ont léguée ainsi que la langue ! L'entre-deux pour cette communauté de migrants est imprégnée sous cet éclairage d'une double distanciation ainsi que des contraintes héritées de la grandeur et de la densité de l'héritage. Ce legs hérité de puissances absentes mais fondateurs et tissant intimement l'identité nécessite dans sa transmission une réélaboration psychique à la fois individuelle et groupale, dans un contexte où la langue n'est pas socialement mobilisée.

La langue courante emploie malgré tout une dénomination « familière », quotidienne de la langue maternelle, qui est simplement *teny malagasy* ou *teny gasy*, qui se traduisent naturellement pas langue malgache, l'adjectif *malagasy* étant raccourci en *gasy* quand l'usage indique que soit le locuteur veut « aller vite » dans la langue orale pour caractériser, soit attribue une valeur péjorative au substantif.

Une expression malgache est souvent utilisée pour signifier « se faire gronder, semoncer ». Cette locution dit *nahazo teny gasy* c'est-à-dire « avoir reçu une parole

en langue malgache ». Dans le quotidien donc la langue d'origine est appelée simplement langue malgache, *teny gasy* ou *teny malagasy*, le substantif *teny* se traduit par « langue, parole », *malagasy* ou *gasy* est l'adjectif « malgache ». Cette expression nous intéresse car elle exprime une situation désagréable de semonce. Ainsi dans une interaction langagière grave (recevoir des reproches ou bien en faire) les anciens « parlent en malgache » ? Probablement apparue au temps de la colonisation au plus tard, nous interprétons cette locution comme faisant allusion à un contexte de diglossie. Quand l'heure est grave on « fait fi » de la langue de l'autre, on s'exprime dans sa langue à soi. Rapportée à une époque plus ancienne, celle des Anciens, l'expression raconterait une interlocution au cours de laquelle celui qui « gronde » aurait utilisé la version savante de la langue orale.

Pour toutes ces raisons, le terme de langue d'origine des parents semble le plus adapté.

### **III Présentation au monde, présentation du monde : filiations, affiliations, appartenances.**

#### 1. L'entrée dans la langue orale : les dispositions cognitives du nourrisson

Sachant que le langage est structuré selon l'arbitraire du son et du sens, et que chaque enfant naît dans un environnement culturel, nous axerons l'entrée dans la langue sur les aspects cognitifs, psychologiques et culturels.

La période pré-linguistique est appelée phase préparatoire à l'acquisition du langage. Des processus se mettent en place bien avant que l'enfant puisse produire des mots. Dès la vie intra-utérine, le fœtus distingue les sons et la voix humaine, qu'il différencie des bruits corporels émis par la maman. Il est génétiquement programmé pour l'acquisition du langage. Vers le septième mois de gestation, son système auditif est sensible à la prosodie : accent dynamique, intonation, durée. Les recherches



scientifiques transdisciplinaires ont montré que dès la naissance, des mécanismes de traitement perceptifs s'organisent. Le système biologique du nourrisson lui permet de discriminer les phonèmes propres à une langue, il montre une préférence pour la voix maternelle. De la naissance jusqu'à la période de quatre mois, il est capable de discriminer des phonèmes qui ne sont pas présents dans sa langue maternelle. Durant une période de dix jours au cours du deuxième mois, le nourrisson montre un comportement de communication vocale appelé *turn-taking*, mettant en évidence une inscription génétique des capacités d'échange pré-langagier (de Boysson-Bardies, 2007 p.1473-1480). Le nourrisson de cinq mois associe les voyelles aux mouvements de la bouche. Vers six mois arrive *la phase de contrôle phonatoire* (Megherbi, 2002). Le bébé spécifie son organisation perceptive et sélectionne la langue maternelle à sept mois, il commence à repérer les syllabes conformes à la structure de celle-ci, et « perd » la sensibilité aux phonèmes absents de son environnement. Il produit dans son babillage des associations consonnes-voyelles qui rapidement se rapprochent des schémas intonatifs de la langue maternelle, à dix mois les suites syllabiques correspondent à l'organisation de celle-ci. Le bébé de 9-10 mois commence à comprendre que les sons ont du sens, et correspondent à des mots (de Boysson Bardies, *Ibid*). Il désigne alors des éléments perçus de son environnement et devient demandeur de mots. Diverses études mettent en évidence le renfort réciproque entre l'acquisition du lexique et le système phonologique. À la fin de la première année, parallèlement au babillage émergent l'accroissement du lexique et une réorganisation des représentations des mots, ainsi que des procédures de leur reconnaissance dans la parole continue. De Boysson-Bardies (*Ibid*) précise que le bébé de dix mois peut extraire et reconnaître un mot de son univers langagier, et que cette compétence est bien distincte de la capacité à reconnaître une forme sonore qu'il montre autour de sept mois. Entre dix et seize mois l'enfant a appris l'arbitraire du langage, c'est une première période de vulnérabilité pour la transmission de la langue maternelle (Moro, 1994). Vers deux ans se produit l'explosion lexicale, véritable accroissement brutal du

vocabulaire. L'observation des bilingues n'indique pas que le renfort entre l'acquisition lexicale et les capacités phonologiques implique cette explosion en même temps dans les deux langues, elles n'apparaissent pas dans le même état de développement à la même période. Les recherches tendent à montrer que le bilinguisme ne se révèle réellement que lorsque les conditions sont favorables (Taupenas 1986, cité par Hagège 1996, 2005). Toute cette phase d'entrée dans la langue orale est très importante et favorable pour la mise en place du bilinguisme chez les jeunes enfants, du fait de la grande plasticité cérébrale ainsi que nous venons de le voir. Conjugué avec la période de structuration du système langagier, le bain langagier figure le terrain privilégié de l'entrée dans la culture et les langues.

## 2. Du côté des relations précoces

Les interactions précoces structurent l'entrée du nourrisson dans le langage, et plus généralement dans la société des hommes. Prédéterminé au langage, il se nourrit des sons et des voix qu'il perçoit dans sa vie intra-utérine. Le bébé fantasmé investit l'imaginaire de ses parents déjà à cette période. Le premier lien s'établit par la voix maternelle qui le berce et lui parle, et le présente au monde en parlant de lui.

Le bébé naît dans une culture, qui définit les modalités de maternage, de puériculture. Mead (1928) a défini par enculturation cette transmission des valeurs qui passe par la mère mais aussi par l'ensemble du groupe. Le choix du prénom par exemple obéit à des codes spécifiques. Il peut hériter du prénom d'un membre de la famille, une grand-mère, un grand-père, en porter plusieurs. Il peut être nommé par ses parents, ou par d'autres personnes de la famille, ou bien le choix de/des prénom(s) procède d'un rituel lié à la naissance. L'humanisation du bébé, processus par lequel il entre dans la communauté des hommes correspond à cette première étape de sa socialisation. Le choix et l'attribution du/des prénoms peut être un des points caractéristiques de la culture, et de l'entrée du bébé dans la parole du groupe.

Les interactions verbales et non verbales des adultes avec le nourrisson accompagnent celui-ci dans son cheminement de découvertes des phonèmes, puis des mots, de la relation entre sens et mot, puis des phrases. Pour entrer dans le langage il doit entendre la vocalité de la langue, et exister dans l'échange. Son propre désir de communication est soutenu par les faits de parole qui l'entourent. Le bain langagier des premiers mois est généralement imprégné du « mamanais » ou *motherese*, cette langue particulière utilisée par la maman ou les adultes, qui consiste à moduler les intonations, la hauteur de la voix, à amplifier les articulations. Le mamanais permet de transmettre des signifiants affectifs au nourrisson, de lui faire comprendre que c'est à lui qu'on s'adresse, et l'habitue aux formes syntaxiques, lexicales et prosodiques de la langue.

Autour de six mois les propos des parents se tournent vers le monde extérieur, ils lui commentent son environnement. Quand l'enfant commence à percevoir du sens dans les mots, les actes de paroles des adultes se modifient également, vers neuf mois ils deviennent informatifs, et « plus marqué par les projections qu'ils se font du comportement d'un enfant dans l'univers social qui est le leur » (de Boysson-Bardies (*Ibid*)).

Ainsi, nous constatons que cette entrée dans le langage oral est intimement liée à la culture. Les représentations des parents sur la parentalité induisent leur attitude, leur transmission, la manière dont le bébé est introduit dans la parole et accueilli dans la société. Devereux (1968) en pionnier a formalisé cette pensée qu'une société donnée a ses propres représentations de l'infans, et que celles-ci sont intimement liées aux modalités de soins et d'éducation.

Par ailleurs, les premiers mots du lexique enfantin indiquent son appartenance culturelle. Les stratégies d'entrée dans la langue orale sont marquées par la structure de la langue parlée dans son environnement (de Boysson-Bardies, *Ibid*). Les petits enfants anglais favorisent une « stratégie à *minima* » autour « de nombreuses productions monosyllabiques parfois peu différenciées » selon ce chercheur, en lien

avec cette langue dite à stress (qui met en valeur une syllabe dans le mot).

Contrairement à l'idée reçue selon laquelle les besoins fondamentaux des bébés seraient des facteurs essentiels de l'entrée dans la langue, la comparaison entre des bébés d'origines différentes a montré que ces bébés n'avaient que 12% de lexique en commun, ce résultat confirme donc que l'entrée dans la langue orale est culturellement marquée.

Le dernier élément à noter est la dimension individuelle de chaque bébé, le tempérament, les facilités, les dons, les goûts font que chacun se différencie dans cette entrée dans la langue orale.

### 3. Des interactions précoces aux affiliations

Le patrimoine génétique du nourrisson lui permet ainsi que nous l'avons vu d'entrer très tôt dans une interaction avec son environnement. Ces échanges avec la mère, le substitut maternel, le groupe social au sein duquel il naît sont nécessaires afin que l'humanisation du bébé se réalise dans les conditions optimales. Le maternage, les soins, la présentation du monde, la langue sont autant de procédures propres à une culture donnée, imprimant chez le jeune enfant les premières marques de son appartenance groupale. Les valeurs d'une société sont transmises dans les relations mère-enfant, dans la configuration familiale, dans les règles d'éducation et de l'éducation puis dans les principes généraux des institutions.

#### 3.1 L'humanisation

Décrite par Réal et Moro (1998) c'est le processus par lequel le bébé est agrégé au groupe dans lequel il naît. C'est un terme emprunté à certaines langues africaines, on retrouve des équivalents en bambara, soninké, wolof... L'accueil de l'enfant nouveau-né se fait comme celui d'un étranger dont les parents doivent prendre soin avec tous

les égards requis, et l'apprivoisement nécessaire (Nathan et Moro, 1989). C'est un « individu singulier qui, au commencement, a davantage d'attaches avec le monde invisible qu'avec les humains » (Moro 2002, *op cit*). L'humanisation est la première étape de la socialisation du bébé, elle est structurée par trois dimensions :

- une dimension individuelle et familiale
- une dimension culturelle
- une dimension sociale.

### 3.2 Penser le bébé ici et là-bas

Les représentations collectives de l'enfant déterminent les techniques de maternage comme la façon d'être avec lui, de même que la manière dont se transmettent de génération en génération ces savoirs et ces savoir-être culturellement marqués. En France et en Occident en général, où la perception du développement de l'enfant est assez imprégnée des théories psychanalytiques, l'éducation est centrée sur une notion d'individuation. Cette approche est d'ailleurs reflétée en miroir dans le concept de la liberté individuelle dans la société des adultes, concept nourri de divers courants de pensées philosophique, politique, scientifique, économique héritées de l'histoire. Il s'agit d'amener petit à petit le bébé à se « séparer », à pouvoir s'extraire de la relation de dépendance qu'il a à la naissance avec sa mère ou son substitut maternel. Ce processus s'effectue par l'introduction d'un tiers dans cette première relation duelle, le tiers est généralement le père ou le substitut paternel.

La naissance au sein d'une famille est une valorisation, une narcissisation qui renforce la maternité et le maternage. Le bébé est au centre de la dyade mère-enfant, puis ensuite de la triangulation avec le tiers, relation fortement investie du point de vue narcissique par les parents. Il naît en général dans une famille de type nucléaire, c'est-à-dire composée de lui-même, de frères et soeurs et de ses parents. La théorie de la présentation d'objet selon Winnicott décrit le processus en série des

trois actes selon lequel le bébé découvre « le monde à petite dose » : le *holding*, le *handling* et l'*object-presenting*. La mère ou son substitut, par, à travers son propre corps « tient » le bébé, lui faisant un rempart sécurisant, c'est le *holding*. La mère prodigue des soins à son enfant, par ses soins elle lui procure des sensations, elle lui parle elle le touche, elle le manipule et stimule ainsi ses sens auditif, tactile, etc. Il s'agit du *handling*. Enfin, l'*object-presenting* est la procédure de présentation de l'objet, le bébé accède aux premiers « objets » du monde dans lequel il vit puis à des objets de plus en plus complexes, toujours à travers le corps, le psychisme, les représentations maternelles. La culture est ainsi au chevet du bébé dès le début de son histoire.

En Occident, un des fondements procède ainsi par le principe de séparation-individuation, voire de ruptures. Le jeune enfant grandit par des stades successifs d'opposition, au parent du sexe opposé en premier, puis au moment de l'adolescence au modèle parental, au modèle social souvent. La compréhension de la différenciation sexuelle, de la prohibition de l'inceste sont les éléments qui forment son développement. Il est encouragé à questionner, l'appropriation du savoir s'effectue de manière active.

### 3.3 Un bébé malgache naît

Les représentations traditionnelles autour des naissances dans le pays d'origine se fondent sur l'idée de « descendance ». C'est l'un des objectifs principaux du mariage, qui s'est contracté dans l'alliance de deux familles. De nos jours, le proverbe *miteraha fito lahy fito vavy*, « ayez sept garçons, sept filles », qui représentait le principal vœu accompagnant le jeune couple ne s'exprime plus autant compte tenu des transformations socio-économiques. Ce nombre correspondait au souhait de pouvoir « attribuer » suffisamment d'enfants à chacune des branches maternelle et paternelle. Les difficultés économiques, l'instabilité politique, l'ouverture au monde

moderne ont modifié les conceptions de la configuration familiale, au moins sur la « taille » de celle-ci. Néanmoins, la structure profonde du lien social reste tressée dans la verticalité de la filiation et des affiliations.

Lorsque l'enfant paraît... il arrive d'emblée au sein, et au sein de la famille. L'entourage l'accueille en félicitant ses parents : *arahaba nahazo fara sy dimby*. *Fara* et *dimby* signifient « dernier, après, prendre la suite ». La formule dit « félicitations d'avoir eu quelqu'un qui prendra votre suite ». Le concept place ainsi le bébé, non pas comme un petit d'homme qui naît seulement du désir et de l'amour de deux individus, mais comme un petit d'homme qui vient prendre sa place dans la lignée de sa famille, du groupe social, des ancêtres, des humains. Le maintien et la survivance de la parentèle, du groupe social sont les signifiants culturels de la naissance. Cet « arrêt sur image » confirme que le « système de représentation de l'enfant s'inscrit dans l'ensemble des représentations qui assurent la cohérence du groupe » (Moro, 2002). Nous constatons dans ce cas précis que la fête que représente une naissance, à Madagascar comme en France ou ailleurs, bien qu'aussi joyeuse et gaie, bien qu'aussi chargée d'émotions, de responsabilités nouvelles, n'a pas le même sens. Les contenus sont identiques et universaux, mais le processus appartient à la culture. Le bébé qui naît est ainsi une victoire pour l'ensemble du groupe. La naissance du bébé dans la famille opère une transformation du statut social de ses membres, désormais le prénom de la maman est oublié, on l'appelle « Maman de Untel ou d'Unetelle » de même que ses propres parents deviennent « Dadabe », grand-père et « Mamabe » ou « Nenibe » grand-mère. Quand notre sœur nous parle de Dadabe, il nous faut une petite seconde pour réaliser qu'elle parle en fait de notre Dada, papa, père !

Mis à part le nourrissage au sein, les soins de puériculture, le maternage des premières semaines qui concernent la maman, sous le regard de sa propre mère, le bébé fait partie très vite de la vie sociale. Un certain nombre de jours suivant

l'accouchement, la jeune mère et le bébé se tiennent à l'abri et au chaud, c'est la période de *mifana*. On favorise les conditions de la montée du lait maternel et on limite les risques d'infection des suites de l'accouchement. Le bébé est emmaillotté serré. Il est très courant qu'il dorme ensuite dans la même chambre que ses parents, parfois jusqu'à un âge avancé. Le souci de préserver une intimité au couple parental, ou celui d'aménager du calme pour le bébé ne font pas partie des préceptes de vie familiale. Comme en Afrique et en Asie, il est porté au dos dans un linge qui ceint la taille. Il est ainsi fréquent de voir les mères retourner travailler aux champs avec leur bébé dans le dos. Mais les grandes sœurs prennent aussi en charge ce dernier-né, à Madagascar on rencontre souvent des petites filles porter leur petit frère ou sœur. Le portage et la proximité de vie familiale font partie de ce qui est appelé « relation proximale » par certains chercheurs (Stork, 1986), par opposition à une « relation distale ». Cette proximité parents-enfants se retrouve même en situation migratoire, même si les autres éléments spécifiques tendent à disparaître (le portage par exemple ne semble pas perdurer sur le territoire, sauf peut-être quand la famille a fait venir une « nourrice » traditionnelle pour l'aider à élever les enfants). Notre description ultérieure de la communauté des migrants malgaches fait part des sorties qui se passent très souvent en famille, parents et enfants ensemble y compris dans les soirées dansantes, au concert, et bien sûr au temple. C'est une communauté très tolérante en ce qui concerne les enfants, les pleurs ou cris ne provoquent pas de réactions d'impatience ou de rejet.

La nomination du bébé ne répond pas à des principes stricts, on peut lui donner un prénom hérité d'un membre de la fratrie parentale, ou de la génération des grands-parents, ou un prénom qui parle simplement, le choix appartient au couple ou se partage avec la famille. Dans les temps anciens, la première coupe de cheveux *alavolon-jaza*, figurait un processus d'humanisation et donnait lieu à un rituel particulier, certains anthropologues situent à ce moment l'humanisation des filles. Des brins de cheveux étaient parsemés sur un mets commun, sur lequel devaient se ruer les



femmes désirant enfanter. La famille et les amis sont réunis, le bébé reçoit sa première nourriture solide. C'est une coutume disparue de nos jours, alors que la circoncision continue d'être pratiquée pour les petits garçons entre deux et quatre ans. Il s'agit là de leur entrée dans la communauté des *lahy*, hommes, et donne lieu à une fête. Dans les campagnes, ce rite est associé à l'eau de source, *rano mahery* et à la canne à sucre, éléments que des membres masculins de la communauté allaient chercher dans la nature, en fanfare, pour signifier la vie, la vitalité, la combativité et la douceur.

#### 4. Transmission

Le mécanisme qui opère une relation de transfert de savoirs et de savoir-être d'une génération à l'autre, des parents vers les enfants, et vice-versa est appelé transmission. La définition du dictionnaire de la langue française est « action de transmettre, de faire passer quelque chose à quelqu'un ; résultat de cette action »

Il s'agit de faire parvenir à quelqu'un des connaissances, des informations dont il a besoin pour prendre le relais dans une tâche, une fonction dans le domaine professionnel, médical, juridique par exemple.

Le *Dictionnaire de l'Académie française* décompose le mot en préfixe *trans-* et racine *mettre*. Ce préfixe donne une idée de changement selon l'étymologie latine. Le changement peut affecter le transmetteur comme le destinataire, de même que le résultat, l'objet pourront être à leur tour transformés par le sujet.

Adoptée par la psychanalyse, cette notion a d'abord été élaborée par les systémiciens en thérapie familiale, de par la circulation de l'information qu'elle sous-entend au sein d'un système donné. Au sens de la psychanalyse, ce concept recouvre le résultat des relations interpersonnelles et s'exprime en corollaire de la filiation. On distingue donc dans ce contexte une transmission psychique qui chez le sujet, se fait écho de la filiation.

Les transmissions sont aussi diverses que les filiations, au sein de la famille elles sont conscientes et inconscientes. Kaës (in Sassolas, 2009) replace dans une approche historique la question de la transmission, elle « ...ne fut posée que dans des circonstances bien précises. On peut dire que la transmission fait problème lorsque se produit un changement remarquable dans le champ social et culturel, lorsque ce qui en constitue le cadre et les garants est en crise. » La notion nous concerne en ce que la transmission de la langue d'origine, dans le contexte migratoire qui nous étudions subit un vacillement des repères, allant jusqu'à la difficulté de mobiliser les capacités et « devoirs » des garants. Il semble que cette transmission nécessite de nouvelles négociations. L'auteur entend par cadre et garant les deux principales fonctions des organisations métapsychiques inter et intra-subjectives qui « lient les sujet les uns aux autres selon des processus qui les font tenir ensemble dans un espace psychique commun » (Kaes 1993, 2007).

Kaës (1993), d'après les travaux de Freud, distingue divers types de transmissions, la transmission intergénérationnelle ou intersubjective et la transmission transgénérationnelle ou transpsychique. Il introduit la dimension temporelle « ...en ce qu'il articule plusieurs formes subjectives du passé et dessine divers types de scénarios pour le futur », une donnée nouvelle dans l'approche psychanalytique des transmissions psychiques (Kaës, 2009). Ce concept induit la *réversibilité de la transmission*, espace interactif entre les générations, et mécanisme dans lequel le métissage culturel pourrait s'élaborer pour les générations futures.

La transmission intergénérationnelle ou intersubjective est le processus actualisé qui se produit entre des individus distincts, au sein du groupe familial, processus de transmission psychique dans lequel l'enfant est actif. Le processus s'effectue dans les deux sens entre deux ou trois générations contemporaines, le sujet se saisit de la transmission et la transforme ou pas suivant ses propres identifications. Cette circulation s'effectue grâce à l'existence d'un espace interindividuel commun entre les membres du groupe, espace transitionnel sans lequel le psychisme individuel ne

serait pas différencié.

La transmission transgénérationnelle ou transpsychique est selon Kaës (2009) le « processus de nature inconsciente à travers lequel nous entrons en contact avec une expérience qui n'a pas été vécue en première personne, et qui de ce fait reste étrangère à la conscience et devient indicible ». Dans ce que nous avons choisi d'être se joue de l'insu, l'intransmis comme l'inachevé étant de l'ordre des modalités de l'inconscient. Certains auteurs parlent de la dette symbolique de transmission à assumer, ce qui résonne assez directement avec la rupture transgénérationnelle provoquée parfois par les parcours migratoires. Cela résonne d'autant plus avec les Ancêtres, ces référents fondateurs de l'identité malgache.

#### 4.1 La filiation et les affiliations à travers le *Famadihana* et le *Fihavanana*

On entend par « filiation » le fait d'être fille de..., fils de... Dans le domaine juridique c'est la transmission de la parenté lorsqu'une personne « descend d'une autre ». La filiation s'inscrit ainsi sur un acte de naissance, mais signifie par-dessus toutes les typologies familiales, l'inscription du sujet dans une lignée. Il s'agit donc de transmission intergénérationnelle dans un axe vertical.

S'agissant des Malgaches, la première question posée par les « anciens » au nouveau venu, à l'étranger est « *zanak'iza moa ianao ? Avy aiza moa ianao ?* » La première question signifie « de qui êtes-vous le fils, la fille ? » et la deuxième « de quel village, de quel lieu êtes-vous ? » Nous mettons des parenthèses à « anciens » car de telles questions relèvent de l'identité et des appartenances, apparemment des questions anodines si elles sont transposées dans nos sociétés urbaines et occidentales. Mais elles concernent l'intime pour les Malgaches, ce qui définit un être. Ainsi, seuls les aînés se permettent de telles questions, car les réponses dévoilent la filiation, le lien premier, la source de l'être, tandis que le lieu d'où l'on est né indique les appartenances. Héritée des anciens systèmes claniques, l'organisation spatiale et

géographique permettait de prospecter sur la lignée, et surtout, le nom patronymique associé à la terre renseignait sur la caste d'appartenance. À Madagascar en effet existait et subsiste encore assez de nos jours un système de castes, les *andriana* sont les nobles, ensuite on trouve les *hova* ou roturiers et enfin les *andevo*, ou esclaves. Certains historiens rappellent cependant que selon les circonstances, le souverain déclassait et reclassait les groupes et les privilèges afférents. Les dettes impayées provoquaient un « déclassement », de même qu'un service rendu au roi, un événement, un acte marquant pouvait produire l'inverse. Une approche sociologique contemporaine mettrait en lumière que l'inconscient collectif malgache n'a pas suffisamment élaboré sur ces divisions en castes, et notamment sur l'existence de celle des *andevo*.

Filiations et affiliations sont ainsi au cœur de la culture malgache. On entend par affiliation « une action ayant pour but d'atteindre un état d'adhésion, d'appartenance à un ensemble plus vaste.[...] Cette appartenance définirait une identité sociale qui viendrait relayer ou se substituer à l'identité familiale en s'appuyant sur certaines structures communes » (Simon, 2012) Ce que nous retiendrons donc est l'axe transversal ou horizontal par lequel se définissent les affiliations.

L'axe vertical de la filiation se fonde dans la culture malgache par le rituel du *Famadihana*, tandis que l'axe horizontal est défini par la notion de *Fihavanana*.

#### 4.2 Le *Famadihana*, devoir spécifique des vivants envers les morts

Le *famadihana* nous interpelle dans cette recherche sur les familles migrantes malgaches, puisque dans l'ensemble de l'héritage culturel, les notions de parentalité et de lignage, la langue, la circoncision, la cuisine, les traditions musicales, l'art oratoire ou encore les pratiques religieuses, il est par essence le rite impossible à exporter, celui que jamais aucun migrant ne pourra reconstituer loin de la terre de ses ancêtres.

Essayons de cerner en quoi consiste ce rituel répandu sur l'ensemble des ethnies de Madagascar. Pacaud (2003) cite ainsi dans son ouvrage N. Mayeur, le premier européen à entrer en Imerina (région des Hauts-Plateaux de l'île) en 1777 : « [...] *On fait un relevé d'os de ses parents toutes les fois qu'on le juge à propos. Il n'y a rien de réglé à ce sujet. C'est une fête dans les familles. Tous les parents y assistent. On fait en commun les frais des habits des morts qui doivent remplacer ceux que le temps a consommés, et du festin qui accompagne la cérémonie. Cette pratique est commune aux grands et aux petits, chacun suivant ses moyens* ». Ce témoignage a l'avantage, d'une part, d'être daté dans l'histoire et d'autre part, d'émaner d'un observateur extérieur aux querelles d'interprétations des missionnaires, qui décrivaient une « *pratique dégoûtante* ». Cette pratique est ensuite considérée avec le savoir objectivant d'ethnographes et d'historiens - souvent missionnaires -, la cérémonie « *gratuite, sans signification ou réactionnelle* ». Un observateur extérieur certes, mais dans les fait venu pour la traite des esclaves !

Ottino (1999) quant-à lui évoque les « deuxièmes funérailles » ou secondes funérailles qui seraient proches de rituels pratiqués en Indonésie. On ne saurait séparer cette séquence culturelle des croyances et des coutumes autour de l'enterrement du travail de deuil. Il spécifie même que ces « deuxièmes funérailles », en tant que rite s'éteignent d'elles-mêmes au sein d'une lignée au bout de la deuxième génération qui ne les aurait pas accomplies... Les descendances futures perdant le droit d'invoquer leurs ancêtres. Nous pouvons ainsi proposer une explication de par le constat que les tombeaux étant collectifs, les places des ancêtres sont obligatoirement assignées, connues en tout cas de leur descendance proche. Aussi l'interruption du rite sur deux générations risquerait d'anonymer les restes. Or les invocations sont nominatives et signifient le lignage, excluant de se satisfaire d'un « traitement globalisé ». Par ailleurs, la caractéristique du rite réside dans sa répétition, dans la conformité des conventions héritées des coutumes ancestrales, sous peine d'inefficacité voire de danger pour le groupe (Pacaud, 2003, p 22).

Le terme le plus communément utilisé est celui d'*exhumation*, bien qu'il ne restitue qu'incorrectement le sens profond de cette pratique. Ce vocable renvoie plutôt à la notion de profanation, et peut ainsi heurter l'entendement du « profane », justement . La descendance du défunt se réunit pour lui rendre hommage en réenveloppant ses restes dans de nouveaux linceuls et, par la même occasion, pour lui demander sa bénédiction. C'est l'accomplissement d'un devoir quasi-sacré pour ceux qui continuent de le pratiquer, ce qui explique l'atmosphère festif qui accompagne sa réalisation : la cohésion de la parentèle des vivants se réaffirme dans un projet commun, et les devoirs envers les morts sont rendus. Ce rite confirme ainsi « *son rôle de reproduction sociale des groupes* », selon C.Lévi-Strauss (1984). Ce devoir envers les corps des disparus leur confère un nouveau statut, ils deviennent Ancêtres. Il ne s'agit pas dans ce rituel de culte des morts.

Selon les familles et les régions, le degré d'importance de la fête varie, dans la région d'Antananarivo par exemple les classes moyennes réduisent aujourd'hui le rite au simple renouvellement du linceul et appellent cette cérémonie « *famonosana* » ou « réenveloppement ». Ces familles saisissent en général l'occasion de l'ouverture du caveau familial lors d'un enterrement, pour accomplir ce qu'elles continuent donc de considérer comme un devoir, sans forcément l'accompagner de demande de bénédiction ni d'invocation des ancêtres.

Les modalités de ce rituel sont indissociables des conditions qui entourent l'enterrement. Le « retournement » des morts perdurera ainsi chez la majorité des Malgaches tant que les tombeaux seront non seulement familiaux mais aussi parfois collectifs. Ottino (*Ibid*) relate d'ailleurs un exemple de partage de caveau entre deux familles totalement étrangères qui s'étaient entendues pour des raisons d'ordre économique. Nous pouvons constater de cette manière que ce trait culturel de l'exhumation est intimement lié aux rituels autour de l'enterrement.

Citant Bloch (1971, *Placing the Dead. Tombs, Ancestral villages and Kinship organization in Madagascar*), Sandron (2011) place le *famadihana* dans son concept

réel d'affiliation profonde, « il y a là une symbiose entre la parenté, la terre des Ancêtres et le tombeau, la caractéristique de ce système étant l'importance primordiale donnée au tombeau comme objet matériel, alors que dans de nombreuses civilisations apparentées, le concept de descendance se suffit à lui-même pour créer ces liens intergénérationnels ».

Ainsi que nous l'avons constaté dans notre précédente enquête (mémoire de M2 *Ibid*), les familles qui déclarent ne plus ou ne pas pratiquer ce rituel invoquent les préceptes du christianisme comme étant contraires aux fondements de cette formation culturelle pré-chrétienne et ancienne.

Le *famadihana* est par essence inexportable disions-nous et un autre de ses aspects nous concerne également dans le cadre de notre exploration, puisqu'il est par ailleurs l'un des lieux et l'occasion de *kabary*, ces « discours » traditionnels où les orateurs vont rivaliser d'excellence lors de l'invocation des ancêtres. C'est ainsi une cérémonie où la tradition de la parole, de l'art oratoire prend naturellement sa place, dans toute sa splendeur.

Que devient alors cette langue maternelle, une fois que l'on a quitté sa terre ? Nous rappelons que ces *kabary* peuvent être prononcés par des membres de la famille qui se transmettent cet art de génération en génération, ou bien par des orateurs professionnels. Il n'en demeure pas moins que l'assemblée présente goûte l'habileté et le talent de l'orateur et que la richesse, la spécificité et la difficulté de la langue maternelle donne à chacun toute l'étendue de sa mesure, lors de ces occasions. Là, la langue des ancêtres se joue des situations de communication de base. Il ne s'agit plus ici que de métaphores, de poésie, de philosophie (Domenichini-Ramiaramanana, 1983). La maîtrise de la langue maternelle, l'exposition régulière aux diverses cérémonies de la vie courante permettent à la majorité de comprendre et d'apprécier ces instants langagiers de choix, même si leur réelle pratique n'est pas donnée à tous. On peut alors émettre l'hypothèse que la langue maternelle, dans sa dimension de véhicule et d'expression d'un système de références singulier s'appauvrit, se vide

de son sens et souvent risque l'attrition dans le vécu migratoire.

Comment en effet s'approprier et garder vivante en soi une langue si les occasions authentiques de la parler disparaissent ? Les occasions certes existent, les gens se marient, font des bébés, et meurent également en migration, mais ces moments forts, heureux et malheureux qui rassemblent les groupes sociaux sont négociés à la manière du pays d'accueil, ou selon « les moyens du bord », avec les compétences parfois disponibles. S'agissant d'une langue maternelle, peut-on se contenter de simples compétences de base sans la perdre en situation de migration, au profit de celle du pays d'accueil ou d'une autre d'ailleurs ? Mais si les rituels qui donnent leur sens, leur spécificité, leur unicité à une culture sont absents, à quoi servirait donc la langue ?

#### 4.3 Le *Fihavanana*, principe des affiliations

Si l'axe vertical manifesté dans le rituel du *famadihana* est par essence intransportable dans les bagages des familles migrantes, le *fihavanana* quant à lui voyage jusqu'en pays d'accueil à travers le monde. Tous nos informateurs adultes sans exception, dans cette recherche-ci comme lors du mémoire de M2 ont cité cette valeur comme l'héritage auquel ils tiennent, et qu'ils veulent transmettre, au même titre que la langue. C'est par cette notion que les Malgaches définissent leur singularité.

Le mot est composé morphologiquement de la racine *havana* dont le sens est « parent, de la même famille ». Lui est agglutiné le préfixe *fi-* qui exprime l'état, la manière puis le suffixe *-na* qui achève de transformer le substantif en un autre qui devient ainsi un concept : la pratique et le respect de l'appartenance groupale étendue. En découle donc tous les codes régissant le vivre-ensemble, en commençant par l'obligation de solidarité. Il s'agit ainsi du contrat social liant les individus au sein de la même famille et au reste de la communauté. Le *fihavanana*



est la sauce qui lie les personnes les unes aux autres, qui tient tout le monde ensemble. Par conséquent, les ingrédients du plat sont incorporés dans la sauce, autrement dit, le *fihavanana* fait que la survie du plat est plus importante que chacun des éléments que la cuisinière y a mis. C'est l'aspect singulier des sociétés traditionnelles, où le collectif et la conformité au collectif représentent à la fois les buts mais aussi le moteur du pacte social.

C'est au nom du *fihavanana* que s'accomplissent les actes sociaux tels que l'entraide, ou les prises de décision notamment en zone rurale, ou l'entretien des relations socio-familiales, ou la pratique des dons lors des cérémonies. Le garant du système est bien sûr la réciprocité. Quand un bébé naît dans une famille, la coutume veut que l'on rende visite à la famille, et qu'un don monétaire soit fait afin que les parents puissent faire face aux dépenses. La croyance veut que la jeune mère ait besoin de manger du poulet, très précisément la partie du croupion réputé nourrissant. Alors le don fait à cette occasion est appelé « *solom-bodiakoho* » c'est-à-dire « en remplacement du croupion de poulet ». Les divers dons portent ainsi des appellations imagées selon l'événement, mariages, obsèques, *famadihana*, circoncision etc.

À Madagascar, les temps troublés actuels font que cette notion est mise à mal. Le concept est requestionné par la société civile comme par certains spécialistes de la culture et les chercheurs. La mondialisation des échanges tant économiques que politiques et sociaux oblige à des renégociations des valeurs, la question du *fihavanana* doit s'élaborer avec la démocratie et les notions républicaines « à l'occidentale ». Selon Galibert (2011), « Le pouvoir présidentiel reste jusqu'à ce jour mal détaché de la mémoire symbolique des monarchies traditionnelles ». Depuis ces dernières décennies, la crise économique frappant de plein fouet les couches les plus défavorisées de la société, mais également la classe moyenne, le *fihavanana* se perd un peu dans le repli de la « débrouille » individuelle. Il reste malgré tout la valeur à laquelle on se réfère, on aspire, on s'affilie.

En situation de migration, il fonctionne à l'intérieur de la communauté mais aussi

entre ici et là-bas. À l'instar d'autres communautés immigrées, les Malgaches pratiquent les envois de liquidités au pays, entretenant ainsi le lien affectif et le devoir de la « dette symbolique ».

## **Partie 2 : Le terrain de recherche**

### **I Le domaine de la langue**

#### 1. Sur les origines et l'histoire de la langue malgache

L'hypothèse retenue par les chercheurs est que cette langue présentant une grande unité malgré la diversité des groupes humains qui peuplent l'île viendrait d'une langue commune parlée avant l'installation même des Malgaches sur le sol. L'appartenance de la langue au rameau hespéronésien de la branche malayo-polynésienne des langues austronésiennes ne fait pas de doute pour les linguistes. « Nusantara » est le terme utilisé par les chercheurs indonésiens pour désigner l'aire austronésienne, si l'on voulait décentrer notre point de vue. Cette aire, à la différence de l'appellation malayo-polynésienne qui caractérisait auparavant cette famille de langues, englobe la population noire du Pacifique. La langue malgache aujourd'hui met d'accord les chercheurs autour de la complexité de ses origines. Les travaux d'Otto Ch. Dahl (1951) établissaient de manière formelle sa parenté avec la langue du groupe barito Sud-Est de Kalimantan, à Bornéo, ainsi que le cite C. Allibert (2007) dans son article « Migration austronésienne et mise en place de la civilisation malgache ».

C'est une langue qui a par ailleurs bénéficié de divers apports lexicaux suivant la variation des histoires migratoires, Domenichini-Ramiaramanana ( ) classifie les influences par groupements géographiques : « indiennes », africaines, arabes, européennes. Cela se traduit de la façon suivante selon les derniers apports des travaux de Dez (1963) :

- les domaines techniques et de la survie viennent de l'indonésien
- les domaines biologiques (animaux, plantes..), l'administratif sont d'influence bantoue
- les jours de la semaine viennent de l'arabe
- ce qui est scolaire vient de l'anglais
- et les termes autour de la modernité du français.

C'est en 1823 que fut fixée l'écriture en alphabet latin, suite à un décret du roi Radama I et à l'introduction de l'imprimerie dans le royaume par des missionnaires britanniques. Ces missionnaires projetaient de traduire et d'imprimer la Bible en malgache (1835), ouvrage qui constitue ainsi la première référence orthographique de l'écriture. Selon les linguistes, l'orthographe du malgache est en parfaite adéquation avec la phonologie de la langue, ce qui a facilité la diffusion de l'écriture et maintenu la stabilité du système graphique.

C'était l'alphabet arabe qui était utilisé avant cette date, le *Sorabe* ou « lettres de grande taille », surtout développé dans le sud-est de l'île. Certains chercheurs pensent que le *merina* s'écrivait à l'origine tel que l'ancien malais avec un alphabet indien ensuite disparu.

## 2. Description sommaire de la langue

C'est une langue phonologiquement riche car elle possède des sons consonantiques simples et complexes, ainsi que des voyelles simples et complexes.

Les consonnes

p : [pisu], « piso » , chat

b: [basi], “basy”, fusil

t : [tadi], “tady”, corde, ficelle

d : [daba], «daba», bidon en fer

k : [luka], « loka », pari, cadeau, gain

g : [ganagana], « ganagana », canard

f : [fari], « fary », canne à sucre

v : [vari], « vary », riz

l : [alina], « alina », nuit

r : [ririnina], « ririnina », hiver

s : [salama], « salama », en bonne santé

z : [zaza], « zaza », bébé, enfant

m : [mami], « mamy », doux, sucré

n : [neni], « neny », maman

mp : [mpino], « mpino », croyant

mb : [ambani], « ambany », sous, en-dessous

nt : [tunta], « tonta », vieux, usé

nd : [sanda], « sanda », prix

ŋk : [aŋkizi], « ankizy », enfant

ŋg : [aŋganu], « angano », conte

tr : [tratra], « tratra », poitrine

dr : [midradradradra], « midradradradra », pousser des cris de douleur

ts : [tsena], « tsena », marché

dz : [dzedzu], « jejo », coquet

ntr : [antra], « antra », compassion

ndr : [andri], « andry », soutien, pilier

nts : [antsi], « antsy », couteau

ndz : [andzeli], « anjely », ange.

Les voyelles sont : [a], [e], [i], [u], qu'on trouve respectivement dans les mots : »

« asa », travail, « elo », parasol, « izy », lui, [uluna], « olona », personne .

Les diphtongues sont nombreuses (les sons sont prononcés d'une manière presque simultanée) : [ai], [eu], [iu], [ua] ...

Voici quelques exemples :

[mai], « may », brûlé

[feu], « feo, voix

[siuka], « sioka », sifflement

[sua], « soa », bon.

Selon Dez J. (1980) c'est une des langues les plus décrites à ce jour. Son alphabet contient 21 lettres, le c, le q, le w, le u, le x n'existent pas. Le son [u] est donné par la lettre o, et pour obtenir le son o la diphtongue ao est utilisée. Les mots se terminant par [ i ] sont toujours écrits y, le son e est un é ouvert.

Concernant les consonnes, tr et dr sont phonétiquement assez proches de l'anglais, en malgache le r est toujours roulé. G se prononce comme dans garçon et le s est légèrement chuinté.

Proche de l'italien, l'accent tonique tombe généralement sur l'avant-dernière syllabe du mot, sauf dans le cas où celui-ci se termine par -ka, -tra, -na, alors il accentue l'antépénultième. Les voyelles terminant les mots sont juste suggérées.

Sur le plan morpho-syntaxique, c'est une langue agglutinante qui utilise infixes, préfixes et suffixes entraînant des modifications phonétiques et des alternances de

consonnes. Si on prend le substantif « *lena* » qui signifie « *mouillé* », on le transforme en verbe « *mouiller* » avec le préfixe « *man* » et on obtient « *mandena* ». La consonne « d » remplace « l ».

De type VOS (Verbe Objet Sujet), la phrase en malgache ne fait pas varier le verbe selon le sujet, il s'écrira de la même façon à toutes les personnes. La forme du verbe change en fonction du mode (indicatif, impératif), du temps (passé, présent, futur), de la voix (active, passive, circonstancielle).

Quelques exemples

Voix active	<i>Miasa tany i Rabe.</i> V O art. S	<i>Hiasa tany i Rabe.</i>	<i>Niasa tany i Rabe.</i>
Traduction :	Travailler terre Rabe.	Travaillera terre Rabe.	A travaillé terre Rabe.
Voix passive	<i>Asain'i Rabe ny tany.</i>	<i>Ho asain'i Rabe ny tany.</i>	<i>Nasain'i Rabe ny tany.</i>
Voix circonstancielle	<i>lasan'i Rabe tany ny angady.</i>	<i>Hiasan'i Rabe tany ny angady.</i>	<i>Niasan'i Rabe tany ny angady.</i>

## 2.1 Langues et dialectes à Madagascar

Sachant que la distinction entre langue et dialecte ne recouvre pas forcément des réalités objectives mais plutôt des critères extra-linguistiques, à Madagascar comme ailleurs existe une grande variété de langues dialectales. La seule réelle certitude que les chercheurs partagent aujourd'hui est que toutes les variétés linguistiques de l'île remontent à une seule et même origine indonésienne. Néanmoins, on peut citer à titre d'illustration que la variété « *merina* » partage 60% de son lexique de base avec la variété « *antandroy* », tandis qu'avec le « *betsileo* » elle possède en commun 90% du vocabulaire de base.

Dez distingue un groupe « oriental » et un groupe « occidental », ce dernier englobant toutes les langues de la partie ouest et sud de l'île, les parties est et nord appartenant donc au groupe « oriental ».

D'autres linguistes dénombrent une vingtaine de dialectes qui se subdivisent en quatre familles comme suit :

- groupe 1 : le *tsimihety*, le *betsimisaraka* du Nord, l'*antakarana*
- groupe 2 : le *merina*, le *bezanozano*, le *sihanaka*, le *betsileo* du Nord
- groupe 3 : le *tandroy*, le *vezo*, le *mahafaly*, le *bara* et le *masikoro*
- groupe 4 : le *taimoro*, le *taisaka*, le *tanosy* et le *betsimisaraka* du Sud.

## 2.2 Langue malgache et diglossie

Des chercheurs (Rabenoro, 2006) font état d'une double diglossie à Madagascar, la diglossie étant la co-existence sur un territoire de deux langues dont l'une aurait tendance à prendre le pas sur l'autre. En effet, des dialectes dont on vient de parler, c'est le *merina* qui fait fonction de langue officielle, et dont on se sert principalement à l'écrit. L'auteur précise que cette variété « se trouve ainsi être à la fois instrument de promotion sociale et facteur de cohésion et d'unification. Cependant, comme toute langue officielle, elle est aussi facteur d'inégalité sociale, de domination linguistique et culturelle, voire en certaines circonstances de divisions politiques ». Rabenoro évoque le contact français/malgache officiel comme deuxième diglossie. La langue française encore aujourd'hui reste l'outil privilégié d'ouverture socio-économique et culturelle, la maîtriser est un viatique pour des études supérieures. Elle cite en cela une enquête menée auprès d'élèves d'une école primaire publique par Ranaivoson (2004) : « Les élèves interviewés voient dans le français un moyen d'acquisition de connaissances, de mobilité géographique et sociale, ainsi que d'ouverture sur le monde extérieure ». Ainsi que nous le verrons dans le recueil des résultats, la négociation du bilinguisme en situation de migration a hérité de plein droit de cette

diglossie qui paraît avoir voyagé avec les familles.

Nous terminerons cette présentation sommaire de la langue sur l'évolution de l'écrit.

Après la « période missionnaire » (Gueunier, 1992) qui vit naître la Bible, les premiers dictionnaires, en 1873 la parution du remarquable « *Tantaran'ny Andriana* » écrit directement en malgache par le P.Callet, et qui fut la première phase d'instrumentalisation de la langue vint la « période scientifique ». Comme l'indique son nom, celle-ci fut la période de la description scientifique de la langue et de ses variétés dialectales. Ensuite vint la « période de développement », où l'édition des manuels scolaires, des écrits scientifiques et technologiques prit un réel essor.

### 2.3 Langue et prosodie : les négociations de l'enfant bilingue

La langue française est réputée ayant une prosodie moins marquée que d'autres langues européennes, prenons l'italien et l'espagnol comme exemples de comparaison. Les linguistes entendent par prosodie « l'étude de phénomènes variés étrangers à la double articulation mais inséparables du discours, comme la mélodie, l'intensité, la durée... ». Il s'agit de la segmentation des chaînes parlées selon des aspects phonématiques mais affectant des unités plus étendues que le son minimal (Mounin, 1974) En français on prononce ainsi chaque syllabe des mots avec la même intensité de son début à sa fin, sauf dans les mots comprenant un *e* muet à la fin : syllabe. De même, on dit que la langue française a un rythme syllabique c'est-à-dire que toutes les syllabes ont tendance à avoir la même durée et s'assemblent en groupes de même durée.

L'accent tonique se porte généralement sur l'avant-dernière syllabe dans la langue italienne, ou sur l'anté-pénultième pour les mots de trois syllabes et plus. En français on prononcera avec la même tonalité les syllabes du verbe « manger », en italien on accentuera sur la deuxième *mangiare*. Le locuteur malgache accentue toujours sur



l'avant-dernière, on obtient ainsi *sakafo* (nourriture) et la voyelle finale est muette.

Un enfant bilingue va détecter et distinguer la prosodie respective de chacune de ses langues et l'adaptera pour chaque manifestation langagière. Dans la langue orale, il va par exemple énoncer un mot français avec la prosodie spécifique de la langue malgache quand le lexique lui fait défaut. Il reconnaîtra d'emblée la langue et sa sonorité même si le sens peut lui échapper dans les détails. Le cas de figure le plus courant est celui du locuteur parlant la deuxième langue avec l'accent de sa première, phénomène que nous rencontrons assez souvent dans les écoles. On constate que certains de ces enfants expriment des inflexions typiques à la langue première, le roulement du r, l'ouverture plus ou moins grande du [e], la diction des diphtongues. Le son [dz] courant dans la langue malgache comme dans le mot « jiro », lumière, par exemple n'existe pas en français. C'est en général avec les diphtongues que l'on entend le plus le séquençage phonémique. Par exemple, le jeune bilingue scolarisé en France aura tendance à prononcer le son [tr] comme dans le mot « être ». La prosodie sera plus marquée sur l'ensemble de la phrase ou du groupe de souffle que sur les unités-mots.

On notera cependant qu'à l'âge de nos jeunes informateurs cette intonation sera moins marquée, car c'est l'apprentissage passant par la langue écrite qui induit les influences d'une première langue sur une deuxième. Les habitants de l'île appellent d'ailleurs la prosodie particulière du locuteur français ayant appris le malgache par l'écrit « langue des missionnaires », ceux-ci en effet comme tout apprenant passant par la même méthode, prononcent les mots en décomposant les phonèmes et en attribuant la même valeur tonique aux syllabes.

### 3. Le *Variaminanana*, code-switching des migrants

Nombre de communautés bilingues créent un parler mixte alliant alternance et mélange de codes, celui des Malgaches de la première génération est appelé

*variaminana* du nom d'un plat composé de riz cuisiné avec essentiellement des brèdes (herbes potagères). Cette métaphore culinaire fait référence soit à la condescendance que suscite un plat de pauvres, soit au mépris d'un plat qui peut être délicieux mais qui n'est qu'un expédient. Décrite par Rasoloniaina (*Ibid*) ce parler mixte s'applique à toutes les formes de métissage ou de mélange de langues.

Les spécificités du *variaminanana* nous indiquent qu'il obéit à des règles très précises dénotant un minimum de respect et donc de connaissance des codes dans l'une et l'autre langue :

- il est utilisé en situation formelle et informelle quand la base de la conversation est en français, et se compose d'une part d'alternances codiques malgache/français, de segments plus ou moins longs, d'emprunts en français (souvent de substantifs, d'adjectifs et d'adverbes).
- On rencontre souvent la base lexicale du verbe français dérivée avec les morphèmes de l'actif, du passif ou de la forme circonstancielle.
- Il est utilisé quand l'interlocuteur est malgachophone car selon les normes de la courtoisie, la présence d'un locuteur français implique de parler en français.

Dans les années « dures » de la malgachisation, période située après la Révolution de 1972 où la revendication était forte pour l'avènement de l'enseignement en langue malgache, où la recherche identitaire du peuple en tant que nation avait besoin de s'affranchir de la langue française, ce parler *variaminanana* était fortement stigmatisé comme appauvrissement de la langue. Il n'est pas utilisé non plus dans une langue de niveau soutenu. Nombre de linguistes de nos jours reconnaissent qu'un tel parler ne représente pas un danger d'appauvrissement, nous pouvons faire référence par exemple aux détracteurs des anglicismes dans la langue française. Il est démontré que la capacité d'accueillir des nouveaux mots est un signe de vitalité d'une langue, et que par ailleurs, les locuteurs font oeuvre de polysémie, ce qui est à l'image du phénomène de mondialisation contextuel. Il s'agit de débats récurrents que l'on peut

observer quand des sursauts de type nationaliste surviennent dans un contexte socio-politique donné.

En ce qui concerne Madagascar aujourd'hui, ce parler n'est plus mis à l'index malgré diverses évolutions de la politique langagière, notamment dans l'enseignement ces dernières années.

L'élément significatif qui nous concernerait serait en lien avec les représentations de la langue des migrants. De plus en plus la volonté de sauvegarder la langue d'origine apparaît au sein de la communauté malgache. Cette migration ayant changé de forme ainsi que nous l'avons constaté, elle comporte dorénavant beaucoup de familles, et donc de jeunes et d'enfants. Il semble que le souci de la transmission langagière devienne une des préoccupations au sein des familles. On peut observer le phénomène dans les activités culturelles où le domaine de la langue a pris une large place. L'association « *Kolo* »<sup>1</sup> par exemple, pour ne citer qu'elle, travaille à promouvoir la langue écrite à travers l'organisation annuelle d'une dictée malgache à la manière de celle de Pivot. L'épreuve est ouverte aux grands et petits, elle a lieu à Paris et connaît un tel succès qu'elle est organisée à présent dans un amphithéâtre. Pour y avoir participé l'an passé, nous avons noté le sérieux des participants, des organisateurs. Le jury est composé de membres éminents de la sphère littéraire, des enseignants de l'INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales), de poètes, d'écrivains. Lors de la correction de l'épreuve, nous avons bénéficié de « leçons culturelles » édifiantes et enrichissantes. Le thème de la dictée cette année-là portait sur le vêtement traditionnel, les organisateurs ont ainsi imaginé de présenter les diverses tenues des régions de Madagascar, de même que les différentes qualités des matériaux : tissus, accessoires etc.

Cette association est également partie prenante de la pratique quotidienne de la langue à travers les réseaux sociaux virtuels. Elle propose aux membres de traduire le français ou l'anglais en malgache, de donner à la fois une visibilité à la langue

---

1 *Kolo* Association de sauvegarde et de promotion de la langue malgache, le mot *kolo* signifie culture.

d'origine au sein des langues du monde, et de pouvoir contribuer à l'enrichissement, à la recherche, à son adaptabilité fonctionnelle.

Cependant, au cours de nos recherches nous avons peiné à trouver des jeunes enfants parlant la langue malgache. L'initiative des associations met en lumière un double phénomène : le souci de la sauvegarde et de la transmission, et le réel danger de disparition de la langue et donc des spécificités de la culture au sein de la communauté immigrée, faute de locuteurs.

Dans ce tableau, la pratique du *variaminana* n'est donc pas à redouter. Si à une certaine époque elle a pu correspondre à un état d'esprit (Rasoloniaina, 1991) la transformation des caractéristiques de la migration implique d'autres dispositions vis à vis de la pratique de la langue d'origine. On pourrait dire que beaucoup de familles se posent la question de la transmission même si de fait celle-ci peine à se réaliser. On en prendrait pour preuve la place grandissante de la pratique de la langue y compris la pratique savante (le *Kabary* au chapitre l'oralité dans la culture traditionnelle) dans les propositions associatives.

Un élément extérieur vient nourrir cette préoccupation de la langue d'origine, le contexte socio-politique sur le territoire d'accueil et par extension les tendances sociales dessinées par les mouvements mondiaux de population. La question de la culture devient plus que jamais centrale dans une économie de plus en plus mondialisée.

#### 4. Angano, récit, place de la mise en mots

##### 4.1 Le parcours langagier

Appelé « biographie langagière » en sciences du langage et par les linguistes, il s'agit des rencontres du sujet avec les différentes langues de son histoire. Le concept de parcours langagier a été pensé par l'Équipe Pluridisciplinaire d'Avicenne dans le

contexte de la recherche sur le bilinguisme dans un registre plus englobant, qui prend en compte non seulement les rencontres de l'individu avec ses langues, l'utilisation qu'il en fait mais aussi leur transmission, les générations qui ont précédé, les mondes physiques et psychiques auxquels elles se réfèrent. Le parcours langagier donne ainsi un aperçu d'identités en lien, dans la filiation et les affiliations.

#### 4.2 *Angano*, contes à Madagascar

Le mot malgache pour « conte » est *angano*. Le rituel fait commencer le conte par la formule classique « il était une fois » : *indray andro hono*, mais pas forcément. Par contre, le conte se clôt par « *angano angano, arira arira* » qui signifie « ce n'est qu'un conte dit en l'air ». Alors les enfants respirent, ils ne risqueront pas de rencontrer *Trimobe* l'ogre gourmand de petits enfants gras et dodus. Les Malgaches qualifient les contes « d'héritage de l'oreille », caractérisant précisément cet élément des traditions orales. La formule finale est parfois adjointe de « *tsy izaho no mandainga fa ny tany aloha* » qui dédouane le conteur des balivernes ou sornettes qu'il aurait racontées, car la phrase veut dire « ce sont ceux qui étaient là avant moi qui mentaient ».

À la différence des *ohabolana* et des *hainteny*, les autres « jeux de paroles » de la tradition orale malgache, les contes sont explicites. On y trouve divers typologies, les contes des origines, les contes animaliers, les histoires d'ogre et de géants, les contes satyriques dépeignant les petits malins contre les grands méchants. Dans cette rubrique, les aventures d'*Ikotofetsy* et *Makaha* font la joie des enfants. Les sirènes existent aussi mais les fées ne font pas partie de l'imaginaire malgache.

Petite nous avons eu l'immense privilège d'écouter des contes racontés par notre grand-père autour d'un feu de camp. Il rassemblait tous ses petits-enfants le week-end à la campagne, il nous faisait asseoir en cercle chacun sur une brique, et il s'accompagnait d'une mandoline dont il tirait quelques notes. Il ponctuait ses contes

de petites phrases chantées, de son cru. Nous étions quand même rassurés d'être nombreux en tant cousins et cousines à s'endormir ensemble après. À l'époque nous étions tous des petits citadins, pas très rassurés par l'obscurité et les bruits de la nature la nuit.

Comme en France, les contes ont les mêmes fonctions, la transmission des valeurs, l'apprentissage du courage, de la peur, faire grandir les enfants, et surtout dire le lien entre les générations. Malheureusement, comme en France, il n'y a plus beaucoup d'enfants aujourd'hui qui jouissent de tels moments de choix avec leurs grands-parents. Les livres qui ont remplacé les histoires au coin du feu ne sont pas arrivés jusque là-bas, mais les enfants sont toujours friands d'histoires, ici comme là-bas. L'habitude d'écouter les aînés n'a pas disparu de leur éducation, ni l'attitude de respect qui leur est dûe.

#### 4.3 Mises en mots, récit

C'est à F. François (2004) que nous empruntons ce terme de mises en mots. Le protocole d'Évaluation langagière que nous leur faisons passer prévoit une cotation précise des récits, cotation déjà validée par ailleurs dans d'autres tests comme les Nouvelles Épreuves pour le Langage de Chevrie-Muller et Plaza. Le score que l'enfant obtient nous indique son niveau de compétence dans cet exercice.

Cependant, nous cherchons à entendre plus que les mots, autour des mots, d'où ils viennent à ce moment-là, pourquoi ceux-là. Nous nous intéressons ainsi au « sens » tel que François (2003) l'entend, c'est-à-dire à cette relation à « au moins certains absents, ceux de la mémoire et du futur, ceux de l'action, ceux aussi du rêve [...] »

Interrogeant la production de récits en deux langues de jeunes enfants, nous avons le rôle du récepteur alors même qu'un support leur est proposé pour raconter, pour « mettre en mots ». Le récit oral est toujours adressé à quelqu'un, ici à nous en l'occurrence. L'adresse entre donc dans la production du récit, selon la perception

que l'enfant a de son interlocuteur, la proximité, ou l'éloignement, selon ce qui rapproche ou différencie : la communauté de langue, l'état d'adulte, de femme etc... Cet interlocuteur va « ressentir » le récit en plus de le comprendre, en fonction de sa zone d'attente et de son contre-transfert. En définitive, il s'agit de culture des deux côtés, et d'altérité.

#### 4.5 La transmission et l'identité narrative

Les fragments du parcours langagier que livrent les parents dans le contexte de la transmission relèvent de l'identité narrative selon Ricoeur (1965, 1995) : c'est la possibilité du sujet d'être scripteur comme lecteur de sa propre vie. En situation de migration, cette question de l'identité se pose à l'individu comme à la communauté. Les représentations sur les langues en sont une des composantes. Au regard de la transmission de la langue d'origine comme de la culture, le récit d'une « vie examinée » (*Ibid*) est ce qui peut permettre de nouvelles élaborations. « Raconter pour transmettre, pour s'enraciner » (Moro, 2002)

### **II Éléments pertinents des traditions orales : performance des *Ohabolana* et *Hainteny***

La langue des Malgaches propose des figures particulières au-delà de sa morphologie décrite précédemment. Tout un chacun, lettré ou non, citadin ou rural comprend en effet et souvent manie les *ohabolana* dans la vie courante, ainsi que les *hainteny* et les *kabary* dans les occasions solennelles.

Les *ohabolana*, littéralement « exemple de parole » sont souvent rapprochés des proverbes. Celui qui parle prend un exemple de la vie concrète (animaux, plantes, moments de vie) pour expliquer ce qu'il aimerait dire, il s'agit d'allégories, d'images

métaphoriques ayant des attributs symboliques visant à attirer l'attention de ceux qui écoutent, afin qu'ils suivent le sillage des idées évoquées et pénètrent dans leur univers. Nous emprunterons à Domenichini-Ramiaramanana (1938) la caractérisation du *ohabolana* :

« ... présente trois caractères positifs :

*C'est – dans le domaine de la parole*

- un « prototype » de texte

- qui a acquis de la célébrité.

*Et contient en puissance quatre caractères virtuels :*

*Il peut – servir de terrain d'essai et de comparaison pour certains faits de parole*  
(mots ou expressions)

- être ou contenir une/des figure(s) de style

- servir d'exemple et de modèle à tout locuteur

- servir de mesure et de canon à tout critique. »

Un exemple semble inévitable pour illustrer notre propos :

« *Adin'ombalahin'ny mpianakavy, ny resy tsy akoraina, ny maharesy tsy hobiana.* »

Le sens de celui-ci serait que dans une même famille on n'a pas à susciter de compétition, et en voici une proposition de traduction : combat de zébus dans la famille, on ne se moque pas du vaincu, on n'encense pas le vainqueur.

Le locuteur malgache parsème ses propos de *ohabolana*, c'est une manière ou bien de faire la leçon en douceur comme c'est le cas de celui-ci, en ménageant la relation, ou bien de raffermir une idée, renforcer un exemple, ou encore d'exprimer un sentiment.

L'esprit du *ohabolana* serait d'aménager une distance de courtoisie entre les interlocuteurs, il crée une voie parallèle au sens du message.

Quant au *hainteny*, Baggioni dans le Dictionnaire International des Termes Littéraires le définit ainsi : «Paroles savantes» et/ou «sciences de la parole/science des mots», le *hainteny* est une forme de poésie orale d'un genre traditionnel d'origine



aristocratique. Le *hainteny* est un genre à forme brève et un genre de joute poétique.

Les *kabary* sont une forme plus longue. Selon le même auteur, c'est un discours public solennel à thème politique ou social, le roi Andrianampoinimerina (il a régné de 1787 à 1810) l'utilisait pour informer son peuple de ses décisions. Certains chercheurs entendent par *kabary* à la fois l'assemblée et le discours. Dans le contexte historique, le *kabary* était composé par une assemblée populaire représentant les principaux groupes sociaux et les divisions administratives du royaume. Dans le cadre du *kabary* se réglaient les questions les plus importantes. Dans sa dénomination actuelle, il signifie surtout le discours de type rituel qui s'échange entre orateurs à l'occasion de cérémonies telles que les mariages, les enterrements, les *famadihana*, rituel que nous décrivons du fait de la coloration très singulière qu'il confère à la culture.

Ces deux dernières formes (le *hainteny* et le *kabary*) faisant déjà partie pour ceux qui pratiquent cet art oratoire des connaissances savantes, héritées ou apprises, ne nous retiendront que le temps de les situer dans le paysage quotidien de la culture d'origine. Les trois formes citées sont néanmoins du même registre et s'imbriquent les unes dans les autres, le *kabary* peut comporter des *ohabolana* et des *hainteny*. Cette littérature orale généralement prend sa place dans les événements qui jalonnent la vie de la communauté, lors d'événements marquant nécessitant la réaffirmation de ce « à quoi l'on croit, que l'on partage », et tout en étant une composition savante, s'adresse pourtant à tous. C'est un aspect spécifique des traditions orales que nous interrogeons dans le contexte des transmissions langagières, plus particulièrement quand le *kabary* allie des performances oratoires particulières à l'accomplissement d'un rituel singulier, le *famadihana* que nous avons décrit dans une partie précédente.

### **III Appartenances en pays d'accueil : la communauté des migrants malgaches en région parisienne**

#### 1. Définition de communauté

Il convient pour commencer de définir ce que nous entendons par « communauté », avant de décrire celle des migrants malgaches de la région parisienne, et enfin nous décrirons rapidement le contexte dans lequel nous avons pu rencontrer ces enfants bilingues et leur famille.

Parmi les définitions proposées par le Larousse, nous retiendrons celle qui se rapproche le mieux du contexte de la migration : « ensemble de personnes unies par des liens d'intérêts, des habitudes communes, des opinions ou des caractères communs ». La définition est assortie des exemples : *communauté ethnique, communauté linguistique*.

Cités par Rasoloniaina (*Pratiques linguistiques des Malgaches de Paris*, Thèse de doctorat, 1991), Bourricaud et Boudon (*Dictionnaire critique de la sociologie*, 1990) précisent que communauté n'est pas un simple synonyme de groupement car ses membres « possèdent quelque chose en commun ». Ces auteurs mettent en valeur la même origine et le même objectif des membres de la communauté. Rasoloniaina (*Ibid*) introduit dans la définition la dimension temporelle et le réseau d'interactions unissant ces membres. Cet auteur évoque par ailleurs la notion de territorialité, qui au sens moderne équivaut à « ghetto ». Elle donne en exemple certains quartiers de Paris, celui de la Goutte d'Or, ou le XIII<sup>e</sup> arrondissement, puis enfin le concept de « minorité raciale » tel qu'il est entendu au Royaume Uni (Pakistanais, Jamaïcains).

La dimension linguistique est incontournable, notamment dans une étude sur le récit. Les paramètres de compétence/performance, de l'hétérogénéité des systèmes auxquels on a recours, des représentations sur les langues, font qu'il n'y a pas forcément de pratiques univoques de la langue ou des langues au sein de la

communauté. Cependant, certains auteurs précisent que la communauté linguistique signifie l'existence d'occasions partagées de pratiques linguistiques culturelles.

La dimension de l'appartenance, dans le sens des affiliations (voir chapitre *Fihavanana*) en fin de compte complète ce tour d'horizon sur la communauté, le sens en est que l'individu se sent appartenir ou pas, est dans une position identitaire partielle ou totale qui le fait partager la même origine spatiale, les valeurs qui façonnent le parcours migratoire, le même territoire d'accueil. Nous avons vu dans notre précédent travail (*Ibid*) par exemple que beaucoup parmi les migrants malgaches, au moment d'élever et d'éduquer leurs enfants, rejoignent le territoire symbolique constitué par les paroisses, très fréquentées et nombreuses notamment en région parisienne. Cette pratique sociale déjà très présente dans le pays d'origine est devenue une composante majeure de la communauté malgache en France, c'est d'ailleurs le principal espace de communication et de circulation des informations.

## 2. Migration malgache : place et histoire récente

La première remarque portera sur le caractère « discret » de cette migration, au regard des autres communautés présentes sur le territoire. Nous entendons par-là l'aspect du dénombrement. Nos recherches auprès de l'Ambassade de Madagascar ainsi qu'auprès d'autres possibilités de sources officielles telles que les rapports du Haut Conseil à l'Intégration font émerger des difficultés pour obtenir un recensement fiable. Les documents officiels sur l'immigration incluent Madagascar dans la catégorie Afrique Subsaharienne, ou anciennement pays de colonisation, le détail n'apparaît pas. Dans cette communauté on peut inclure des ressortissants ayant opté pour la nationalité française, donc n'apparaissant pas dans les registres des demandeurs de titre de séjours. Seuls les étudiants émargent de manière officielle dans les statistiques officielles, nous trouverons en annexe un état de 2003 à ce sujet.

L'Ambassade de Madagascar à Paris ou les services consulaires en province délivrent une carte consulaire pour les ressortissants qui le demandent, mais cette mesure n'étant pas obligatoire, les migrants n'en sont pas tous titulaires loin s'en faut. Les autorités consulaires recensaient ainsi 1670 personnes en janvier 2004 (source: service de la communication de l'Ambassade de Madagascar), le nombre officieux avoisine les 30 000 personnes sur le territoire.

Dans le rapport au Premier Ministre adressé en 2007 par le Comité Interministériel de contrôle de l'immigration, on observe la même transparence des ressortissants malgaches, qui ne sont pas concernés officiellement par l'immigration dite de travail. On trouve enfin dans ce document les immigrés malgaches comptabilisés dans un tableau dénombrant les acquisitions de la nationalité française par mariage, pour tous les autres cas de figure ils sont noyés dans la masse des pays « autres », en raison de l'insignifiance des effectifs. Pourtant, des travailleurs malgaches sans-papiers existent à l'instar d'autres étrangers. Ce sont généralement des personnes dont le titre de séjour « études » a expiré, ou bien des personnes venues avec un titre de court séjour et sont restées. Nous avons de la sorte rencontré une famille « Invitée à Quitter le territoire » en 2006 lors de la rédaction de notre mémoire de M2. De loin en loin, RESF (Réseau Education Sans Frontières) transmet des alertes concernant des enfants et des familles malgaches.

C'est donc une communauté plutôt restreinte en nombre, il n'y a pas eu de départ massif ni groupé pour du travail, et on ne trouve pas non plus de regroupement géographique dans un quartier. Une nuance cependant, la ville de Cachan dans le Val-de-Marne qui accueille une assez grande communauté malgache, pour des raisons démographiques liées à l'histoire d'installations successives autour du Foyer Universitaire Malgache. Dans les années 60, le gouvernement malgache suite à l'indépendance, prend possession d'un immeuble qui accueillait auparavant les étudiants issus des familles de colons français et de Malgaches privilégiés, à Paris (le Foyer Arago au 8, BD Arago dans le 14<sup>e</sup> arrondissement). Puis il bâtit celui de

Cachan au 1, Av L Eyrolles, pour loger les étudiants. Les premières générations d'immigration installée ont essaimé dans les environs de ce Foyer. Nous avons même rencontré plusieurs familles malgaches habitant le même immeuble dans cette ville, phénomène rarissime sur le territoire.

Notre population d'enquête concerne justement les enfants de la « deuxième génération », ce qui indique que cette communauté s'est bien modifiée lors de ces vingt dernières années. Au cours du travail que nous avons mené pour le M2, nous avons même interviewé une petite fille de la « troisième génération ».

Historiquement estudiantine (effets de la colonisation, approfondissement de la langue française, élite aisée) ainsi que la décrit Rasoloniaina dans sa recherche très détaillée (*Ibid*), cette migration de type momentané se transforme dans les années 80 en une installation définitive. Les désordres et autres débâcles économiques dans le pays d'origine font que les étudiants décident de rester. Initialement provisoire, cette migration devient économique.

On retrouve ainsi aujourd'hui plusieurs profils socio-professionnels et différents âges dans cette population, ainsi que décrit dans l'ouvrage de Rasoloniaina (2005) :

- *« de jeunes célibataires, en concubinage ou mariés, venant de Madagascar pour faire des études courtes préparant à une profession ou pour mener de longues études doctorales. Malgré le soutien remarquable des parents, ces jeunes doivent souvent avoir un « petit job » ;*
- *de jeunes et d'enfants nés en France ;*
- *d'hommes et de femmes, célibataires, mariés ou en concubinage, au statut de travailleur. Ils sont salariés (chauffeurs, infirmiers, comptables, enseignants...) ou propriétaires de leur entreprise (des cabinets médicaux, des pharmacies, transitaire majoritairement des coursiers...). Titulaires d'une carte de résident ou de la nationalité française, ils sont pris par leur travail et par l'éducation de leurs enfants souvent au nombre de deux ;*
- *d'un nombre relativement important de personnes âgées, installées depuis les*

*années 50 en France ou venues « aider » les enfants à la suite de la naissance de petits-enfants ».*

Nous pouvons dès lors dans cette communauté déterminer des profils assez variés (dont des couples mixtes) affirmant son attachement à Madagascar et à leur origine. Ce sont les critères que nous retiendrons étant donné la disparité des statuts des uns et des autres. La conséquence de cet éventail assez large est une communauté « éclatée » en plusieurs sous-communautés, chacune d'elles se regroupant en fonction d'intérêts ou de goûts communs, la multitude et la diversité des associations que l'on dénombre sur le territoire en est une preuve.

### 3. Principaux territoires symboliques de la communauté

Éparpillée dans l'ensemble du paysage français et non pas regroupée par quartier, cette communauté recrée un territoire symbolique qui vient remplacer le sol géographique auquel le migrant n'appartient plus. Ainsi que Foucault (1967) l'énonce dans sa conférence sur l'Architecture, un glissement de la dimension temporelle (crises, révolutions) vers la dimension spatiale caractérise la post-modernité, les migrants plus encore sont concernés par cette nécessité d'un espace partagé. C'est un rassemblement identitaire, un assemblément où les individualités éparses prennent corps et se ré-assurent en se rassurant dans une même communion.

Un de ces territoires est figuré par les paroisses, le deuxième est un événement sportif qui s'offre et offre en plus le luxe d'explorer diverses villes de France.

Les paroisses jouent un rôle prépondérant pour les familles, bien qu'on y rencontre aussi des jeunes. Cet état de fait est un écho en miroir de ce qui existe dans le pays d'origine, où les églises ont pris de plus en plus de place dans la vie sociale et même politique ces vingt dernières années.

La définition du mot « paroisse » en langue malgache est intéressante, car elle renforce sa dimension sémantique en situation de migration. Ce mot est traduit en

malgache par *fiangonana*, dont le radical est *angona*, « rassembler, rassemblé ». adjoint du suffixe *-na* et du préfixe *fi-*, il devient « lieu où l'on se rassemble, église, temple ». Ce substantif ne désigne que cet espace-là, alors que sa nature pourrait désigner tout espace où une réunion pourrait se tenir. La *FPMA* (Eglise Protestante Malgache en France) désigne chacune de ses paroisses par le mot *tafo*, qui veut dire « toit », couvrant ainsi un tout (Rasoloniaina, *op cit*). Cette organisation ayant au fil de son histoire préféré cette appellation au lieu de la première (lieu de réunion), le toit recouvre de cette manière les murs mais aussi les fidèles. Dans le contexte de la migration, on ne saurait passer à côté de son sens « qui abrite », tel l'endroit où l'on vient chercher refuge.

Les familles y retrouvent en effet le partage avec les pairs, celui de la langue puisque les offices se tiennent en malgache, les chants liturgiques et les structures habituelles destinées à éduquer les enfants dans la foi chrétienne, écoles du dimanche, scoutisme, chorales. Notre précédente enquête recensait six familles pratiquantes sur sept. On dénombre en région parisienne plus de six paroisses protestantes, sans compter les catholiques, adventistes etc...

Ce que nous appelons deuxième territoire symbolique des migrants malgaches est incarné dans les Rencontres Nationales Sportive (RNS). Organisée par des étudiants d'une association qui s'appelait Association des Étudiants d'Origine Malgache (AEOM) au départ, il y a maintenant plus de trente ans (la première eut lieu en 1975), cette manifestation aujourd'hui a pris une ampleur remarquable. Elle se déroule durant trois jours et deux nuits lors du week-end de Pâques. L'édition de cette année s'est déroulée dans la ville de Vichy, plus de 1700 sportifs malgaches et d'origine malgache y ont participé, celle de l'année 2010 à titre informatif avait rassemblé autour de 5000 personnes. La diversité des disciplines sportives propose un large éventail où d'aucuns trouvent leur bonheur, de pratiquer ou de soutenir, sports d'équipe ou individuels, du foot jusqu'à la pétanque en passant par le karaté et la natation. À l'origine fréquentée par les étudiants et conçue pour les réunir autour

d'échanges sportifs, les RNS sont devenues le lieu de rencontres des familles, de Malgaches de tout âge et de toutes conditions sociales, à l'image de ce qu'est de nos jours le visage de l'immigration malgache. Les nouveaux migrants comme les premières générations s'y côtoient, sans trop de risque de se tromper, on peut affirmer que ces RNS représentent la plus grande manifestation malgache sur le territoire, dans sa forme, dans son taux de fréquentation et toute la logistique nécessaire à leur réalisation, et dans la légitimité apportée par sa longue existence. Cette manifestation attire aujourd'hui des ressortissants des pays voisins, la Suisse, la Belgique. L'édition de l'année en cours a introduit une innovation de taille, en proposant la « dictée malgache » qui entame la dixième année de son existence à Paris, ainsi qu'une formation gratuite au *kabary* (voir chapitre langue savante). Les militants des associations de poètes et de défense de la langue d'origine ont su convaincre les organisateurs des RNS qu'un équilibre intéressant pouvait être trouvé entre les plaisirs du sport et ceux de la culture.

En nous promenant dans la littérature produite autour de cet événement, nous relevons que depuis l'année 2012, la dénomination de l'objet a achevé son « métissage ». Jusqu'ici appelée La RNS, elle a trouvé une identité grammaticale plus conforme à sa forme et à l'usage de la langue du pays d'accueil, elle est devenue Les RNS.

Si les cultes restent circonscrits dans une sphère très interne à la communauté malgache, les RNS par contre opèrent avec la société d'accueil des échanges qui figurent des modifications dans les repères de part et d'autre. Par l'ampleur, la régularité, l'objet (du sport), l'impact sur l'espace géographique (installations sportives, hébergements, sécurité, liens de toutes sortes avec les structures accueillant etc) et sur la communauté d'accueil (villes plus ou moins grandes comme Vichy, Montpellier, Mulhouse), ce déplacement d'énergie et d'individus en nombre « se donne à voir ». C'est l'espace social où la communauté malgache offre et s'offre de la perméabilité, devient « visible » au sein de la société d'accueil. Initiative dont



l'objectif premier se tournait vers les migrants eux-mêmes, cette manifestation s'inscrit au fil du temps dans le registre de l'altérité.

Nous avons rencontré nos jeunes bilingues par le « réseau », par l'intermédiaire d'une jeune poète très active aux RNS. Nous avons interagi très succinctement avec cette jeune femme à l'occasion de l'hommage rendu dans le milieu de la poésie malgache à Rado<sup>2</sup> décédé cette année 2008. Notre demande consistant en des rencontres avec de jeunes enfants bilingues français-malgache et leur famille a trouvé écho rapidement auprès d'elle. C'est ainsi qu'elle nous a mis en contact avec deux familles, toutes les deux évoluant en fin de compte également dans le même contexte, la langue et ses diverses expressions. La première famille que nous avons rencontrée est une famille de musiciens-compositeurs, la deuxième de poètes, musiciens aussi. Il est nécessaire de signaler que nous n'avons pas pu rencontrer plus d'enfants bilingues que cela, en tout cas sans avoir plus d'entrées dans les associations ni dans les paroisses. Toutefois, cette relative rareté des jeunes enfants parlant couramment les deux langues n'est pas nouvelle pour nous, nous avons déjà pris conscience de cet état du bilinguisme chez les jeunes enfants des migrants malgaches au cours de notre mémoire de M2. Des résultats de recherches menées auprès d'autres communautés de migrants témoignent du même constat (Simon 2011, Bennabi-Bensekhar, Serre, 2005,).

---

2 Rado, Georges Andriamanantena (1923-2008) journaliste et poète malgache

## Partie 3 : Méthodologie

### I Présentation de la problématique

Les mouvements de population dans une perspective mondiale de plus en plus globalisée, sur le plan économique, sur la circulation de l'information, donnent à voir dans le voyage des langues un phénomène de diffusion inégale. Les recherches en linguistique, en anthropologie, en ethnopsychanalyse, ( Bennabi-Bensekhar, Serre, 2005) le constat sur le terrain des professionnels de l'enfance indiquent que la transmission des langues maternelles des groupes dits « minoritaires » ne s'effectue pas en général, alors que les jeunes enfants sont considérés comme allophones (Moro *et al*, 2007). Seulement 5 à 15% des enfants posséderaient une réelle compétence langagière double (Moro, 1994). Nous avons au cours de notre précédent travail (Rakotomalala, 2006) fait les mêmes observations dans les familles migrantes d'origine malgache.

Notre attention se tourne alors vers les familles malgaches dans lesquelles la langue d'origine se transmet, afin de comprendre quel est l'étayage qui sous-tend cette transmission. Ayant intégré l'Équipe multidisciplinaire de recherche sur le bilinguisme du Centre du Langage de l'hôpital Avicenne, nous considérons l'hypothèse générale de cette recherche sur le bilinguisme, qui est « des relations familiales intra et inter-générationnelles fréquentes et investies, des affiliations fortes au pays d'origine et au pays d'accueil sont associées à un meilleur usage de la langue maternelle et à de plus grandes habiletés langagières en français chez les enfants de migrants nés en France ». Cette équipe a élaboré un outil d'évaluation langagière qui nous permettra de questionner ce postulat de départ. Cet outil, l'Évaluation Langagière pour Enfants Allophones et primo-arrivants d'Avicenne (ELAL) fait actuellement l'objet d'une validation dans le cadre d'un Projet Hospitalier de Recherche Clinique (PHRC).

À la rencontre de ces enfants bilingues, nous avons focalisé notre attention sur leur

production de récit. C'est en effet une situation de parole riche, dont une des particularités réside dans l'écart entre l'attendu et la production. La question se pose alors de ce qui est attendu à ce moment et de se rapprocher plus précisément de la production, et non pas des codes théoriquement admis sur le récit. Est-ce que les enfants bilingues racontent la même histoire dans leurs langues ?

Dans son ouvrage « Signes et Significations à Madagascar », Dahl (2006) propose une analyse contrastive de la langue parlée par un locuteur malgache et par un locuteur français. Il distingue ainsi, selon l'approche analytique de Hall (1976) un « haut contexte de communication » et un « bas contexte de communication ». Le haut contexte de communication qu'il décrit chez le locuteur malgache indique un champ large de références communes partagées par les interlocuteurs, dispensant le discours d'explications et de précisions relevant de l'ordre de l'implicite. Chez le locuteur français, les éléments du cadre et de l'information sont précisés, dénotés, ce que l'auteur appelle bas contexte de communication, tel que « la masse des informations est investie dans un code explicite ».

Notre interrogation sur le récit des enfants bilingue porte ainsi sur cette approche analytique, que se joue-t-il dans leurs récits ? Y a-t-il interférence entre les deux langues, qu'entend-on du registre culturel dans leurs productions en malgache et en français ?

L'outil Elal et plus particulièrement la rubrique Production de récits , ainsi que le dispositif qui l'accompagne, l'approche transculturelle et complémentariste qui fondent les orientations théoriques de cette recherche, nous serviront d'évaluation et de base de réflexion autour de ce questionnement.

## **II Hypothèses de recherche**

La transmission de la langue maternelle en situation de migration dans les familles d'origine malgache met en évidence la nécessité pour les parents d'élaborer les registres culturels en contact. La qualité du bilinguisme des enfants est étroitement liée à la posture parentale.

À travers le récit oral des enfants bilingues, les référents langagiers et culturels permettent la lecture de leurs appartenances multiples et métissées.

Compte tenu de la jeunesse des enfants que nous avons rencontrés, et donc de la phase encore en construction des processus identitaires en jeu, les observations que nous tirons de cette démarche de recherche seront circonscrites en un temps *t* de leur parcours langagier.

## **III Analyse du contre-transfert**

Selon Devereux (1967), le contre-transfert du chercheur accompagne l'investigation en sciences humaines. Le chercheur en examinant son propre psychisme effectue un travail de mise à distance par rapport à son sujet, à ses affects, à l'angoisse paralysante. Son propre psychisme n'est pas inhibé ni inexistant au cours de son investigation, sa relation avec son objet de recherche, les dynamiques convoquées et la créativité qui en découle viennent de ce qu'il observe mais surtout de ce qu'il peut donner de lui dans cette démarche. Il est ainsi incontournable d'en faire l'analyse afin d'appréhender les mécanismes de défense et les sources d'angoisse. Dans cette perspective, il nous a semblé nécessaire de mettre à plat notre contre-transfert affectif, culturel et langagier, notre sujet portant de plus sur la transmission de la langue d'origine avec laquelle nous avons un cheminement intime, psychologique et social. L'étude du contre-transfert interroge à notre endroit la question de notre propre migration dont le récit est nécessaire pour rendre explicite des éléments qui

pourraient opacifier les modalités et notre processus de recherche.

#### **IV Méthode**

Dans cette perspective, nous avons établi notre démarche en plusieurs étapes :

- 1/ recherche d'enfants bilingues garçons et filles âgés de cinq à sept ans dans la communauté malgache de la région parisienne.
- 2/ passation de l'évaluation langagière ELAL
- 3/ évaluation en français avec le protocole NEEL
- 4/ entretien avec les parents des enfants
- 5/ recherche et recueil de récits en français d'enfants monolingues français
- 6/ recherche et recueil de récits en malgache d'enfants monolingues malgaches à Madagascar.

#### **V Traitement et analyse des données**

Une approche complémentariste telle que Devereux l'a préconisée et d'autres scientifiques à sa suite est la méthode la plus adaptée à notre recherche. Pour lui, « le complémentariste n'est pas une théorie, mais une généralisation méthodologique. Il n'exclut aucune méthode, aucune théorie valable. Il les coordonne » (1968). Allier plusieurs perspectives de manière non simultanée mais obligatoire, les domaines linguistique, anthropologique, psychanalytique, psychologique est ainsi le choix permettant d'envisager notre sujet et les modalités de son analyse.

Nous avons rencontré trois enfants bilingues et leur famille, puis fait une étude longitudinale de leur évaluation langagière : présentation de l'enfant, commentaire sur la passation et le score global, analyse de la production de récit, recherche des éléments intrinsèques à la culture dans cette production, recherche du métissage.

La production de récit en français de ces enfants nous permet de vérifier la qualité de la langue du pays d'accueil, et de rechercher si dans cette expression on détecte également du métissage.

Le récit des enfants monolingues français apporte un éclairage sur la production standard d'enfants du même âge, et contribue à contextualiser la passation dans la société du pays d'accueil et notamment le cadre de l'école. Une première comparaison entre le récit en français des bilingues et celui des monolingues français nous apportera les similitudes et les contrastes s'il y a lieu entre les deux groupes.

Nous avons recueilli à Madagascar des récits d'enfants monolingues malgaches, de manière à mettre en perspective l'éloignement et les rapprochements entre le contexte langagier des enfants du même âge dans le pays d'origine. Ces éléments viennent compléter nos observations précédentes.

La discussion met en relation ce qui est commun entre nos bilingues, ce qui différencie leurs récits. Les entretiens parentaux représentent le matériau fondamental de l'éclairage sur la transmission de la langue maternelle en lien avec la qualité du bilinguisme des enfants, notamment à travers les variables explicatives. Cette analyse transversale interroge également les universaux du récit dans la production de nos trois groupes. Nous ferons un court commentaire sur les dessins du pays d'origine. En dernier lieu, nous discuterons les signes du métissage culturel et langagier, de son émergence ou de son absence dans ces fragments de la transmission inter et transgénérationnelle.

Notre conclusion regroupe les principaux résultats de cette incursion chez les jeunes enfants bilingues ainsi que les perspectives ouvertes par la réflexion sur les modalités du bilinguisme chez les enfants malgaches en France, et au-delà chez tous les enfants bilingues.

## **Partie 4 : Présentation du matériel de recueil**

### **I Cheminement de la démarche**

L'intérêt de l'Équipe Pluridisciplinaire de Recherche sur le Bilinguisme portait sur les enfants accueillis au Centre du Langage de l'hôpital Avicenne pour troubles du langage, et supposés bilingues. Peu d'éléments sur le bilinguisme étaient en effet observables de manière précise (Simon, 2011). Le questionnement en découle alors sur les langues et leurs conditions d'apprentissage, ce qui a conduit l'équipe à travailler sur la qualité du bilinguisme des enfants ainsi que sur les paramètres de la transmission de la langue maternelle. C'est dans cette optique que l'outil a été élaboré : l'Evaluation Langagière pour Allophones et Primo-arrivants.

Plusieurs hypothèses se sont formulées dans cette étude sur la qualité du bilinguisme des enfants et sur les conditions de la transmission : l'âge d'arrivée de l'enfant sur le territoire français, l'incidence des catégories socio-professionnelles et des appartenances culturelles des parents, la présence de groupes de pairs et leur influence, le rang de l'enfant dans la fratrie, les paramètres sociolinguistiques du pays d'origine, le type d'échanges linguistiques parent-enfant selon que ce soit ou le père ou la mère qui parle la langue d'origine.

Au cours de cette phase exploratoire, plusieurs langues avaient été considérées, la cohérence des objectifs de la recherche et des moyens mis en place (partenariat avec deux écoles avoisinant l'hôpital, avec les familles venant en consultation, avec les Réseaux d'Aide Spécialisés aux Enfants en Difficulté) aboutissant aux deux premières séries de recueils de données. Notre contribution à l'équipe a introduit notamment la langue malgache parmi les langues maternelles représentées dans le panel, qui a atteint jusqu'à dix langues au total. L'évaluation des compétences langagières en langue maternelle au cours de cette période de la recherche a étroitement correspondu aux objectifs attendus. La quantité de travail de recueil, de

dépouillement, d'élaboration théorique au vu des premiers résultats, au vu des confrontations avec les autres études menées sur le sujet a conduit naturellement l'équipe vers la phase suivante de la recherche.

L'outil Elal est à présent adjoint de deux dispositifs qui viennent compléter les moyens d'investigation : il s'agit du questionnaire parental semi-structuré, destiné à recueillir l'histoire langagière de l'enfant dans sa famille, ainsi que les affiliations culturelles, entretien à partir duquel nous décrivons les variables explicatives sur les caractéristiques de la transmission langagière. Enfin, le test orthophonique N-EEL (Nouvelle Épreuve pour l'Examen du Langage) de Chevrie-Muller et Plaza, duquel ont été extraits les items correspondant à l'Elal évalue la qualité de compréhension et de production dans la langue française.

Cette recherche qui se poursuit actuellement et fait l'objet d'une validation dans le cadre d'un Projet Hospitalier de Recherche Clinique (PHRC, *D'une langue à l'autre*, 2008), est à présent centrée sur trois langues qui sont le tamoul, l'arabe et le soninké, avec la double dimension d'une approche à la fois théorique et clinique. La grande originalité de l'outil Elal, au-delà du fait que ce type de test n'a jamais été élaboré, est qu'il est applicable quelle que soit la langue d'origine des enfants considérés. Il est conçu de manière à recueillir les connaissances linguistiques transmises à l'enfant par son groupe culturel et familial. Il nous a paru intéressant de mettre en pratique cet outil d'évaluation dans notre propre démarche de recherche, ayant participé à la phase exploratoire, puis à la période actuelle, et l'ayant de plus expérimenté au cours de notre mémoire dans le cadre du M2 (*Contribution à l'étude du bilinguisme français et malgache chez les jeunes enfants : étude qualitative*). C'est un outil que nous connaissons bien, dont les hypothèses de recherche sous-jacentes correspondent étroitement à notre approche du bilinguisme chez les enfants de migrants.



## **II Description de la batterie Elal**

### 1. Présentation générale

Il s'adresse aux enfants de quatre à sept ans, son objectif est de pouvoir obtenir une évaluation quantitative des capacités langagières des enfants dans un premier temps. Le test doit s'effectuer entièrement en langue d'origine (que nous désignerons par « langue Elal » dans la suite de notre réflexion) afin de favoriser chez l'enfant un environnement langagier familial. Dans notre cas cela s'est produit de cette façon puisque nous parlons couramment le malgache, autrement la présence d'un interprète de la langue étudiée est requise. Le chercheur dans cette configuration assiste l'interprète. Deux dimensions sont mesurées ainsi que dans tous les tests similaires, c'est à dire la compréhension et la production.

Le livret de passation permet que le protocole soit respecté pour un recueil correct. Le carnet de recueil sert à relever les scores de l'enfant, des planches en couleurs et des objets qui représentent les supports pour l'expression de l'enfant complètent la panoplie.

Le sujet peut obtenir un total de 100 points à l'issue du protocole. Ces points sont répartis entre l'échelle de Compréhension, qui équivaut à 32 points, puis l'échelle de Production également 32 points et enfin l'échelle de Production de Récit totalisant 36 points quant à elle. Ces valeurs équivalentes (compréhension et production) ont été pensées dans le souci de bien attribuer la même valence à tous les aspects du bilinguisme. En ce qui concerne la Production de Récit, elle représente ce qui demande à l'enfant le plus de ressources linguistiques tant du point de vue lexical que du point de vue morphosyntaxique en plus de la capacité de se projeter, d'oser .... ce qui justifie que cet exercice soit légèrement surcoté par rapport aux deux premiers.

Chaque réponse de l'enfant est cotée un ou zéro selon qu'elle est validée ou non,

une « besace » est prévue pour lui donner l'occasion le cas échéant de proposer une terminologie dans un champ sémantique voisin. Cette besace est utilisée en cas d'erreur de l'enfant dans certains items. L'ensemble du test regroupe treize items au total, cinq en Compréhension, cinq en Production et trois en Production de récit. La production et la compréhension sont alternées pour maintenir un rythme et la présentation de l'une ou de l'autre est pensée de manière à ce qu'il n'y ait pas d'influence mutuelle sur les réponses de l'enfant.

La série des cinq items de Compréhension porte sur la maîtrise des termes de couleurs, sur les qualifications d'états et de formes, sur la localisation spatiale, sur la compréhension d'énoncés et la dernière sur le lexique usuel sur images. Les items de Production sont définis par la dénomination de couleurs, par le dénombrement, par la localisation spatiale, par le lexique sur images puis enfin par le lexique sur objets.

La Production de Récit est évaluée à partir d'histoires en images. Trois séries d'histoires racontées chacune par quatre images séquentielles sont présentées à l'enfant.

## 2. L'échelle de production

### 2.1 Dénomination des couleurs

Une planche munie de dix couleurs est présentée à l'enfant, le passateur désigne une couleur et demande à l'enfant de la nommer en le questionnant : « c'est quelle couleur ? », qui se dit en malgache « inona ity loko ity ? » Chaque bonne réponse est cotée un point, deux couleurs sont prévues dans la besace si besoin, car certaines couleurs ne sont pas directement traduisibles en langue Elal. Cet exercice réussi en entier est coté quatre points correspondant aux quatre couleurs qui lui sont demandées : rouge, jaune, bleu, noir, et/ou orange, vert.

## **2.2 Le dénombrement**

Le passateur présente successivement deux planches à l'enfant. Sur la première planche sont dessinés cinq lapins, la sollicitation vise à obtenir que l'enfant donne le nombre de lapins. En malgache la question est « firy ireo bitro ireo ? », autrement dit « combien y a-t-il de lapins ? ». Il lui est possible de compter sur ses doigts, ce que nous lui signifions pas « afaka isainao tsirairay raha ilaina », c'est à dire « tu peux les compter avec ton doigt ». La deuxième planche comporte plus d'éléments, cette fois l'enfant doit dénombrer douze oiseaux, nous lui demandons « firy ireo vorona ireo ? » c'est à dire « combien y a-t-il d'oiseaux ? »

L'objectif est de vérifier si l'enfant connaît les chiffres jusqu'à au moins cinq et s'il compte jusqu'à dix et/ou au-delà. L'item de dénombrement est coté deux ou un ou zéro selon les compétences de l'enfant. Précisément à propos de cette compétence, nous devons attirer l'attention sur le fait que l'on peut être tenté de mesurer en réalité deux compétences distinctes, notamment si l'on a affaire à de très jeunes enfants. Par exemple un enfant de quatre ans (correspondant à la Moyenne Section de Maternelle) ne va pas forcément être capable de dénombrer jusqu'à douze ni à dix, mais il peut cependant connaître la comptine numérique. Dans ce cas, il sera tenu compte de ce qu'il donne, même si par exemple l'enfant dit « onze » ou « treize » alors qu'il y a douze lapins. En effet, ce n'est pas la capacité mathématique de la correspondance terme à terme qui est évaluée, mais bien la connaissance de la comptine numérique.

## **2.3 La localisation spatiale**

La passation de cet item s'effectue avec de menus objets. Il s'agit d'apprécier la compétence du sujet à situer un objet par rapport à un autre. Nous lui proposons un exemple pour qu'il puisse bien comprendre ce qui est attendu, il peut juste répondre par la terminologie attendue sans construire forcément toute une phrase de réponse. Nous disposons ainsi l'objet chaise devant l'objet chat, puis nous lui demandons

« aiza no misy an'ilay saka ? », c'est-à-dire « dis-moi où est le chat ? » L'exemple est incontournable pour bien expliciter la consigne car la question posée peut induire le sujet en erreur sur l'intention du passateur. L'enfant pourrait en effet répondre « il est ici », ou « il est là » en désignant du doigt le chat. Soit il s'attend à ce qu'on lui demande de différencier le signifié « chat » avec le signifié « chaise », soit un enfant très jeune pourrait tout à fait répondre naturellement à une question de type « orientation spatiale » par une désignation.

Le lexique attendu est « derrière » ainsi que « sous », « sur » etc, l'ensemble est coté quatre points.

#### **2.4 Lexique sur images**

L'enfant dans cet item doit nommer les objets du quotidien qui sont représentés sur les onze planches (une planche pour la besace). Le passateur montre les planches une à une et lui demande « dis-moi, qu'est-ce que c'est ? » ce qui donne en langue Elal « mba lazao kely hoe inona ity ? ». Il s'agit d'éléments familiers dans un environnement courant, comme maison, crayon, collier. Bien qu'objets à première vue anodins et dits courants, nous nous sommes rendu compte au fur et à mesure des passations que la dénomination de certains parmi eux posait problème à nos informateurs. Cela relevait de plusieurs facteurs, qui vont de l'absence de l'objet (ou animal, comme le tigre à Madagascar par exemple, le train) sa rareté ou l'utilisation usuelle d'un mot du lexique français « malgachisé ». L'absence de l'objet ou de l'animal dans le paysage quotidien signifie que l'enfant doit mobiliser des connaissances langagières du vocabulaire instrumental, scientifique ou disposer d'un lexique mental enrichi par des pratiques familiales ou scolaires soutenues.

Le lexique sur images est coté onze points.

## 2.5 Lexique sur objets

Les objets concrets représentent un autre mode d'accès au lexique et sollicitent d'une manière complémentaire l'organisation cognitive des jeunes enfants. Ils font en effet partie de l'environnement familial, appartiennent au contexte domestique et sont moins connotés « monde extérieur de l'école ». Nous présentons une série de onze objets tels un peigne, une chaussure, une montre, un verre etc. L'item de lexique sur objets est noté onze points, une besace est prévue comme pour le lexique sur images.

## 3. L'Echelle de compréhension

### 3.1 La désignation des couleurs

Dans cette première épreuve de Compréhension, l'enfant doit désigner la couleur que nous lui demandons d'identifier. Nous lui énonçons la consigne «montre-moi : rouge », ce qui donne en malgache « atondroy ahy : menamena ». Huit couleurs lui sont demandées, les couleurs « orange » et « marron » peuvent mettre les jeunes locuteurs malgaches en difficulté. La couleur marron est désignée par un mot composé en langue malgache, c'est le mot *volon-tany* qui veut dire « couleur de la terre » . Quant à la couleur « orange » le terme prête à confusion car on peut utiliser *volon-doaranjy* ou *volom-boasary* c'est à dire de la couleur de l'orange (le fruit) tandis que d'autres emploient le lexique « tango » terme plutôt désuet. Le violet se traduit aussi par un mot composé *volom-parasy*, couleur de puce (l'insecte), ainsi que le gris qui se dit *volom-bato*, couleur de la pierre. Malgré la méconnaissance que l'enfant peut avoir du lexique ou son manque d'usage des couleurs dans la langue courante, sa compréhension des mots peut l'aider à déduire les couleurs. Cependant, les couleurs « gris » et « violet » sont assez peu rencontrées dans le quotidien.

Cet exercice est coté huit points, il n'y a pas de besace prévue car toutes les couleurs primaires et les couleurs habituelles sont proposées, entre l'item de Production et

celui-ci.

### **3.2 La qualification d'états ou de forme**

L'enfant est invité à désigner sur des planches l'image correspondant à la proposition que nous énonçons. Il s'agit de vérifier qu'il connaisse les oppositions entre grand/petit, propre/sale, sec/mouillé etc... A l'intérieur du groupe nominal, il doit distinguer la qualification de l'objet : son état, ou sa forme. Nous montrons une planche l'une après l'autre, la consigne donnée est « montre-moi « le grand monsieur », ce qui se dit en malgache « tondroy ilay « rangaha lavabe ». Sur chaque planche sont dessinés deux motifs dont les états s'opposent. Cet exercice est noté cinq points, une besace est prévue en cas d'échec à un des items.

### **3.3 La localisation spatiale**

Il s'agit ici de faire désigner à l'enfant la localisation d'un objet en situation. La passation se fait avec des planches sur lesquelles sont dessinées quatre scènes à chaque fois. La question qui lui est posée est « montre-moi : la chaussure est sous le lit », en malgache : « ao ambany fandriana ilay kiraro ». L'objectif est que l'enfant retrouve sur les images les notions « sur », « dans », « près de » etc... Cet exercice est coté quatre points, complétant l'item symétrique en « Production », il n'y a pas de besace prévue car les termes de localisation spatiale connus chez les enfants de cette classe d'âge sont présents en totalité.

### **3.4 La compréhension d'énoncés**

Dans cet item, nous voulons savoir si l'enfant peut identifier une action et désigner l'image correspondante, s'il peut comprendre et dénommer un énoncé à thème et prédicat. Le travail s'effectue sur des planches où quatre scènes sont dessinées, parmi lesquelles se trouve la situation évoquée. La consigne est du type « montre-moi : la fille pleure », en langue malgache « tondroy ahy: mitomany ilay ankizy vavy ».

Une besace est prévue en cas d'échec pour cet exercice qui est noté trois points.

### 3.5 Le lexique sur images

Dans cette épreuve que l'enfant passe en dernier pour clore le test, il lui est présenté des planches qui comportent huit différents objets de l'environnement quotidien mais diversifié. Parmi ceux-ci, nous lui demandons d'en désigner quatre à chaque fois. La question qui lui est posée est « montre-moi : poisson », ce qui donne « tondroy ahy : trondro ». Nous remarquons qu'aucun de nos jeunes informateurs Malgache ne connaît le substantif « roue » . Nous nous demandons si cela est dû à la technicité relative de cet objet (c'est une roue de « charrette » qui est représentée). La langue courante par ailleurs admet l'usage de *robne* pour « robinet », à la campagne ou bien dans les quartiers populaires urbains, le mot « pompe » est employé, il désigne ce qui fait office de « fontaine publique », en général un simple robinet d'arrivée d'eau où tout un pâtre de maison vient s'approvisionner en eau courante.

## 4. L'Echelle de production de récit

Cette épreuve représente le recueil de récits. Il permet de constater les compétences du locuteur à raconter à partir d'images séquentielles une courte histoire sur la base d'une série de quatre images. A partir d'un support, l'enfant va créer un récit oral en mobilisant plusieurs fonctions du langage oral : l'énonciation d'événements simples, l'identification de personnages, la mise en lien de situations. La consigne donnée est « Regarde, ces images racontent une histoire. Est-ce que tu veux bien me la dire ? » que nous traduisons ainsi en malgache : « *jereo fa milaza tantara ireto sary ireto. Mba tantarao ahy kely azafady izany tantara izany.* »

Nous racontons nous-même pour commencer une première histoire afin que l'enfant se mette bien dans la situation et qu'il soit encouragé à s'exprimer le plus possible.

La cotation est plus complexe que pour les autres exercices, car la performance le

demande. Le premier récit spontané de l'enfant est coté douze points si la production est correcte : identification des actants, énoncé de l'action principale, de l'une des actions fondant la progression du récit, identification de tout élément de chronologie ou du dénouement de l'histoire.

Des questions sur les « images-clés » sont prévues si l'enfant peine dans une production spontanée, ce sont des questions qui visent à l'aider à formuler des réponses d'une manière plus confortable que s'il avait tout à « créer ». Dans ce cas, la cotation est modulée à un point par « bonne » réponse. Si la production spontanée est imprécise ou vague, il obtient deux points pour chacun des quatre critères considérés. Le score maximum à cette épreuve est trente-six points.

#### 5. Le dessin du pays d'origine

Le test Elal se termine par un dessin que nous demandons à l'enfant avec la consigne suivante « est-ce que tu peux dessiner le pays de tes parents ? » Il est question des représentations que l'enfant se fait du pays d'origine des parents mais également de lui proposer un moyen différent de la langue orale, c'est-à-dire par le dessin, pour exprimer ce qu'évoque pour lui le pays parental. Par ce biais, un jeune enfant peut signifier d'autres choses que ce qui lui a été demandé, et qui n'ont pas trouvé d'espace pour être mis au jour pendant la passation, ou qu'il n'a pas su oraliser. Le dessin est en effet une technique familière généralement pour les enfants de cet âge, et susceptible de fournir un matériau riche et diversifié. Le dessin du pays d'origine est par ailleurs un moment de transition dans le protocole Elal, il est proposé à l'enfant avant l'évaluation de la langue française et de ce fait lui permet d'inhiber la langue d'origine pour retourner dans la langue du pays d'accueil.

Cependant, le dessin et son interprétation requièrent des techniques spécifiques qui à ce moment de notre recherche sur le bilinguisme, ne nous ont pas semblé indispensables. Le recours à une analyse fine du dessin sera nécessaire pour



compléter une investigation insuffisante dans le cadre de l'Elal, ou en consultation spécialisée. Malgré cela, nous constaterons dans le cas d'un de nos informateurs, qu'il s'est largement emparé du dessin pour affirmer sa posture par rapport à la langue maternelle. Nous nous contenterons donc d'une description du contenu des dessins et d'en faire un commentaire succinct.

### **III L'évaluation de la langue française : la NEEL de C. Chevrie-Muller et M. Plaza<sup>3</sup>**

Rééditée en 2001, cette « Nouvelles Epreuves pour l'Examen du langage » destinée aux professionnels de l'orthophonie est étalonnée, maintes fois testée, validée. Elle est par ailleurs aisée à manipuler et présente surtout un intérêt majeur pour notre démarche car elle recueille les compétences langagières de jeunes enfants en langue française. De cette batterie, les items qui correspondent à nos investigations dans la langue d'origine, c'est à dire les échelles de compréhension, de production et de production de récit ont été extraites afin d'obtenir le pendant en langue française dans l'investigation du bilinguisme. Ainsi que nous l'avons spécifié en début de présentation, il est incontournable d'avoir les données également sur la qualité de la langue française pour avoir une idée d'ensemble du bilinguisme de l'enfant, d'interroger les mêmes paramètres dans les deux langues, de pouvoir d'éliminer et/ou prendre en compte des possibilités de troubles du langage.

Nous avons administré nous-même cette partie lors de nos rencontres, le protocole d'origine exige qu'elle soit passée par un chercheur différent de celui qui a fait passer l'Elal, et s'exprimant parfaitement en français.

La production de vocabulaire est évaluée en premier avec une série de trente-cinq mots. Les supports sont pour une partie une série de cartes sur lesquelles sont représentés des objets/éléments animés non-animés de la vie courante (tasse, dés,

---

3 Chevrie-Muller C, Piazza M, *Nouvelles Epreuves pour l'Examen du langage*, ECPA, 2001

feuille, lapin etc), puis une autre série portent sur les couleurs et les formes de base (carré, rectangle etc). La dernière série de vocabulaire porte sur les parties du corps, que nous demandons à l'enfant de nommer en les lui montrant sur nous-même. La question qui lui est posée est « qu'est-ce que c'est ? ». Chaque réponse exacte vaut deux points, nous lui proposons une ébauche du mot (la première syllabe) en cas de difficulté et dans ce cas sa réponse si elle est correcte compte un point, autrement une réponse fautive ou absente est cotée zéro.

La première partie compte vingt-huit points, la seconde quarante-deux. Une grille de notation avec et sans ébauche permet de calculer le pourcentage de réussite.

Ensuite, la compréhension de vocabulaire est évaluée sur une planche de huit images, organisée comme pour la production. Nous demandons à l'enfant « montre-moi pinceau », il doit désigner l'image correspondant. Le lexique 1 représente des objets divers, mouchoir, carte, dé etc, le lexique 2 se rapporte aux couleurs, formes et parties du corps que l'enfant indique sur lui-même. On remarque des mots qui peuvent induire l'erreur, comme mouche où l'enfant peut montrer l'image de l'abeille s'il va trop vite ou si son lexique manque de précision. Il n'y a pas de besace dans cette partie compréhension. Une bonne réponse est notée 1, le lexique 1 totalise trente-six points, le 2 vingt-et-un.

Dans la partie morphosyntaxique, on évalue la pronominalisation, la contraction, les accords en genre et en nombre, la négation dans la langue orale. Des images de personnages en situation sont montrées à l'enfant qui doit désigner celle qui correspond à la phrase énoncée, parmi quatre images, par exemple « montre-moi la fille donne la main aux danseuses ». Cette partie est notée sur six points.

La production de récits se présente sous forme de deux récits sur quatre images que l'enfant nous raconte avec la consigne : « regarde, voilà une histoire en images ; peux-tu me la dire ? » Sur le même principe que les récits dans l'Elal d'Avicenne, nous attendons de l'enfant qu'il identifie les principaux protagonistes, l'action principale, une des actions qui fonde la progression du récit et le dénouement de

l'histoire. Des questions lui sont posées s'il n'a pas de production spontanée. On lui attribue trois points par critère rempli en production spontanée, ce qui donne douze points par récit, puis deux points si sa production manque de précision et enfin un point s'il est aidé par les questions. Les deux récits que nous proposons sont « La chute dans la boue » et « Le dessin sur le mur ».

L'avant-dernier volet est la partie topologie et arithmétique. Décomposée en trois sous-parties, cette séquence interroge d'abord la localisation spatiale avec des objets que nous demandons à l'enfant de placer selon les notions « loin de », « à côté », « sous », « devant » etc. Les objets que nous présentons à l'enfant sont une chaise et un chat en miniature. Toutes les consignes donnent un total de douze points.

L'épreuve d'arithmétique aborde les notions d'ordre, « premier », « dernier », puis des notions de nombre, de rangement de nombres et de tri : « deux par deux », « combien de » etc. L'enfant travaille avec une série de petits animaux. Cette séquence est notée sur dix points.

Enfin, les notions de quantité sont évaluées avec les questions « le plus », « le moins » grâce à des jetons contenus dans une boîte transparente. Cette partie est notée quatre points.

#### **IV L'entretien parental**

La dimension de la transmission et de ses conditions est l'autre dimension de cette étude des qualités du bilinguisme. La place des parents dans l'histoire langagière de l'enfant et dans la transmission est ainsi tout naturellement dévolue dans cette recherche. Cet entretien permet d'ébaucher le parcours langagier de l'enfant et de la famille.

Le protocole propose de rencontrer les deux parents, mais les impératifs extérieurs (principalement les horaires de travail, ou d'éloignement géographique classique en région parisienne) ont fait que nous n'avons rencontré qu'un seul parent sur les deux

pour chacun de nos trois enfants. Dans ce cas, nous recueillons uniquement les données qui concernent le parent présent. Nous avons ainsi rencontré deux mamans et une grand-mère, et un papa. La présence d'un interprète n'a pas été nécessaire du fait que nous parlons couramment la langue d'origine.

Deux entretiens ont eu lieu au domicile des familles, le troisième s'est déroulé sur mon lieu de travail, dans une de mes écoles. Nous avons pris des notes sur le cahier de passation plutôt que d'enregistrer, ne voulant pas que le magnétophone affecte les échanges soit en mettant l'interlocuteur mal à l'aise, soit modifie l'adresse des propos : pour la machine et non pas pour la personne présente.

Quatre grandes parties sont abordées lors de cet entretien :

1/ informations générales sur les parents, les catégories socio-professionnelles en France ainsi que le statut socio-économique, le lieu d'habitation de la famille, la date et lieu de naissance de l'enfant, le sexe de l'enfant, le lieu de la passation, la langue dans laquelle est tenue l'entr, donc le malgache en ce qui nous concerne.

2/ informations concernant l'enfant, rang dans la fratrie, âge d'entrée dans la langue orale, les langues qu'il parle, modes de garde et de scolarisation, description du bain langagier (présence de locuteurs d'autres langues que le français, famille etc).

3/ informations sur les affiliations culturelles, les relations familiales, le métissage. C'est le cœur de l'entretien, cette partie qui explore les pratiques langagières et le parcours migratoire est la base des variables explicatives à partir desquelles nous discutons nos hypothèses sur le métissage.

4/ informations sur chacun des parents, données socio-démographiques dans le pays d'origine, lieu de naissance, investissement et usages des langues.

## 1. Les variables explicatives : préalable

L'hypothèse principale de la recherche sur le bilinguisme menée dans le cadre du

PHRC est que « des relations familiales transgénérationnelles et intragénérationnelles fréquentes et/ou investies chez les parents et les enfants, et des affiliations culturelles des parents au pays d'origine et au pays d'accueil investies sont associées à un meilleur usage de la langue maternelle et à de plus grandes habiletés langagières en français chez les enfants de migrants nés en France ».

Les affiliations culturelles, la transmission de la langue maternelle et les relations intra-familiales sont les variables qui permettent d'explorer l'usage de la langue maternelle. En ce qui concerne notre propre démarche, cette exploration des variables explicatives est précisée dans l'hypothèse que la posture enfantine dans la production de récit permet de mettre en évidence des éléments du métissage culturel et langagier. Il s'agit ainsi pour nous de vérifier à travers les variables explicatives issues des entretiens parents, si les pratiques langagières intra-familiales, l'histoire migratoire et les affiliations doubles illustrent ou non la qualité du bilinguisme des enfants d'une part, et si dans le récit des parents eux-mêmes on peut détecter des éléments de métissage.

Les questions posées sont ouvertes et sont cotées selon des critères transculturels. Dans le cadre du PHRC, cette cotation est requise pour la validation de l'outil, de l'hypothèse, et pertinente avec le nombre de la population observée. Les cotations sont effectuées par deux experts indépendants, suivant le guide de cotation établi dans le cadre du protocole.

Nous nous servons de ces variables malgré la petite quantité de notre population car les éléments transculturels que l'on peut extraire des entretiens parentaux restent riches, valables et pertinents quelle que soit la taille de l'effectif considéré.

## 2. Les variables explicatives dans le détail

**2.1** Les affiliations culturelles représentent l'expression des différentes appartenances sociales et culturelles. Trois dimensions sont envisagées dans leur mesure : la

perception et l'investissement des affiliations au pays d'origine, la perception et l'investissement des affiliations au pays d'accueil, la perception et l'investissement des changements liés à la migration, c'est-à-dire le métissage.

Les affiliations culturelles au pays d'origine (AFCPO) sont évaluées grâce aux réponses aux quatre questions suivantes incluses dans le questionnaire-parents :

- Pouvez-vous nous dire tout ce à quoi vous êtes attaché de votre pays d'origine ?
- Parmi ce que vous venez de dire, qu'est-ce qui est le plus important pour vous ?
- Qu'est-ce que vous avez envie de transmettre de votre pays d'origine à vos enfants ?
- Y a-t-il aussi des choses que vous ne souhaitez pas transmettre ?

L'investissement est positif quand les affiliations sont exprimées et reconnues, avec un sentiment d'appartenance manifeste, ou négatif quand il y a du rejet. L'indifférence est cotée 0, le score est situé entre moins cinq et plus cinq.

Les affiliations culturelles au pays d'accueil (AFCPA) sont évaluées à partir des questions suivantes :

- Qu'aviez-vous souhaité trouver en France ?
- Qu'est-ce qui vous plaît en France ?
- Parmi ce que vous venez de dire, qu'est-ce qui est le plus important pour vous ?

La cotation correspond à celle des AFCPO (-5 et +5). Pour ces deux paramètres, on prend en compte l'hétérogénéité ou l'homogénéité des réponses. L'interlocuteur en effet peut émettre des doutes, des ambivalences voire des contradictions qui doivent être prises en compte et apparaître, puisque c'est le propre de la dimension humaine et que ce sont des questions ouvertes.

En ce qui concerne le métissage, deux dimensions sont évaluées : la perception du changement (PDC) et l'investissement du changement (IDC).

On mesure l'intensité de la perception du changement à la réponse apportée par le parent à la question : « Qu'est-ce qui a changé pour vous depuis que vous êtes arrivé en France ? »

Cette réponse est cotée entre 0 et 10, la dimension diversifié ou non diversifié qualifie également cette perception.

L'investissement du changement (IDC) est analysé d'après les réponses aux questions suivantes :

- Avez-vous des occasions de rencontre et de contact avec d'autres personnes en-dehors de la famille ?
- Avez-vous le projet de retourner un jour dans votre pays d'origine ?
- Que pensez-vous du changement qui s'est produit dans votre vie depuis que vous êtes arrivé en France ? (relances, précisions, exemples)
- Est-ce que la relation que vous avez avec votre enfant ressemble à celle que vous aviez avec vos parents ?

Ces réponses sont cotées de -5 à +5 et caractérisées « homogènes » ou « hétérogènes ».

**2.2** La transmission de la langue maternelle (TLM) est appréciée à partir de l'investissement dans sa transmission, qui sera positive ou négative selon qu'elle est valorisée et active ou gênante et inutile. Il s'agit de recueillir les réponses sur les modalités d'expression familiale, d'accès à la langue d'origine et de sa transmission au sein de la famille (voir Questionnaire-parent en annexe), ainsi que des réponses aux questions suivantes :

- Vous avez dit que vous aviez envie de transmettre « chose 1 », « chose 2 » etc, quelle place donnez-vous à la langue ?
- Avez-vous transmis votre langue à votre enfant ?
- Qu'est-ce que cela signifie pour vous ?
- Comment se passe la transmission de la langue malgache dans la

communauté ?

- À votre avis, quel est l'intérêt du bilinguisme français-malgache ?

Les réponses sont cotées de -5 à +5, avec prise en compte de leur homogénéité et de leur hétérogénéité.

**2.3** Les relations intra-familiales couvrent les relations des parents avec les membres de la famille, leurs propres parents, les frères et sœurs, habitant ou non avec eux, sur le territoire ou dans le pays d'origine. Trois paramètres sont mesurés dans cette dimension : la fréquence des relations (FRIF), l'investissement des relations (IRIF) et enfin l'investissement des transmissions transgénérationnelles (ITT). La transmission considérée est celle qui se produit entre l'enfant, ses parents et ses grands-parents telle que les parents la décrivent.

La fréquence des relations correspond aux questions suivantes :

- Qui voyez-vous de votre famille ? (ici, là-bas)
- à quelle fréquence les voyez-vous ?
- À quelle fréquence avez-vous des nouvelles ?

Les réponses sont cotées de 0 à 10.

L'investissement des relations familiales correspond aux questions suivantes :

- Qui voyez-vous de votre famille ? (on reprend en compte la question posée précédemment)
- avez-vous des nouvelles de votre famille ?
- Comment cela se passe-t-il avec votre famille ?
- Est-ce que cela se passe comme vous le souhaitez ?

Cet investissement est coté de -5 à +5, le caractère homogène ou hétérogène est considéré.

L'investissement de la transmission transgénérationnelle concerne les éléments de la vie familiale qui ont été transmis ou non à l'enfant, par ses parents, par ses grands-parents. On demande au parent si des traits ou des éléments chez leur enfant lui fait



penser à ses propres parents, à lui-même dans son enfance, s'il inscrit son enfant dans une filiation transgénérationnelle.

Voici les questions correspondantes :

- Comment se passe la relation avec votre enfant ?
- Qu'est-ce que votre enfant a pris de ses grands-parents maternels, paternels ?  
(relance, qu'est-ce que vous avez pris de vos parents et que vous avez transmis à votre enfant?)
- Comment avez-vous choisi son ou ses prénoms ?
- Est-ce que la relation que vous avez avec votre enfant ressemble à celle que vous aviez avec votre enfant ?

Ce dernier volet des variables explicatives est coté de -5 à +5, l'homogénéité et l'hétérogénéité des réponses sont prises en compte.

Un groupe d'experts code les protocoles.

## **Partie 5 : Recueil et analyse des résultats**

### **Chapitre 1 Les enfants bilingues**

#### **I Mahery, un enfant de couple mixte**

##### **1. L'enfant, la famille et les langues**

Nous nous sommes entretenus avec la mère de Mahery ainsi que la propre mère de celle-ci, présente au domicile ce soir-là. La famille habite en appartement dans une banlieue calme de la région parisienne. Le père n'était pas encore rentré de ses obligations à l'extérieur. La mère de Mahery est malgache, son père français.

Mahery est né sur le territoire français, il a prononcé ses premiers mots dans la langue Elal, plutôt en avance, vers dix mois. Il est l'aîné de la fratrie, sa petite soeur a deux ans de moins. Dans leur jeune âge, les enfants ne sont pas allés en collectivité, c'est leur grand-mère maternelle qui les a gardés, sauf pendant deux mois juste avant d'entrer en maternelle où Mahery a fréquenté la halte-garderie. L'enfant était assidu en maternelle, et a été scolarisé entièrement en France.

Personne d'autre ne vit au domicile parental à part la famille nucléaire, mais nous aurons l'occasion de constater les liens forts et étroits qui existent avec les autres membres de la famille : grands-parents, oncles. Beaucoup d'autres membres de la famille résident en France.

Mahery est considéré par sa mère comme étant bilingue malgache-français. Les parents communiquent entre eux en français principalement, sauf de rares fois où ils échangent quelques mots de « conversation courante » en malgache. Le père s'adresse en français à son fils, à la maison comme à l'extérieur. Madame s'adresse exclusivement en langue d'origine à son fils, à la maison, à l'extérieur, elle précise : « même dans le bus », sauf si la situation le demande. Par exemple en consultation

chez le médecin, où il est nécessaire que la tierce personne comprenne ce qui est dit. Madame précise aussi que Mahery ne peut pas aborder l'intime en malgache, comme chez le médecin. Au cours de l'entretien, elle nous confie qu'il existe un désaccord entre les époux concernant le choix de la langue à utiliser avec les enfants, mais elle n'a pas souhaité approfondir le sujet.

Dès que l'un ou l'autre des parents est seul en présence des enfants, la langue de ce parent est utilisée, les enfants parlent en français avec des interlocuteurs français et malgache avec les Malgaches. Selon madame, son enfant est aussi compétent en malgache qu'en français. Il ne passe pas d'une langue à une autre, en général il demande quand un mot est inconnu.

La maman de Mahery trouve que le français est plus difficile que le malgache, en conjugaison par exemple. Sa remarque se réfère au système des variations verbales en malgache, très simplifiées si l'on compare, car la temporalité ne fait varier le verbe que sur un mode indicatif du présent, du futur et du passé. Elle estime que les deux langues sont aussi importantes l'une que l'autre, mais que la plus belle est le malgache.

Il existe des livres en malgache, son enfant a été mis en contact avec ceux-ci. Nous avons d'ailleurs eu le plaisir d'admirer un magnifique dictionnaire malgache en trois volumes que madame nous a montré (*Dictionnaire encyclopédique monolingue de l'Académie Malgasy*, 2005). À cet instant, la mère de madame nous dit : « Voilà ma fille, elle est comme ça, elle ne dépense que pour les livres ! » Elle a raconté des histoires et des contes provenant de livres, ou du patrimoine oral et écrit, ou qu'elle a inventés elle-même à son enfant, et la grand-mère de Mahery lui en raconte aussi. L'enfant ne regarde pas la télévision, uniquement des films en DVD le mercredi, il a par contre l'occasion d'écouter la radio en français en famille, ils écoutent parfois une radio malgache.

A la question de la migration, la réponse de madame est on ne peut plus simple, elle a suivi son mari. Les relations sociales et affectives sont soutenues, avec citée en premier lieu *Neny*, Maman la mère de madame, puis ensuite les amis, des nièces, des neveux. Madame est active également auprès d'associations, une, *Havatsa-Upem*<sup>4</sup> dont l'objet est la création poétique et la sauvegarde du patrimoine poétique malgache, l'autre formée d'étudiants et d'enseignants de l'INALCO<sup>5</sup> plutôt centrée sur la langue, l'écriture de textes, de chansons, la promotion des langues et cultures malgaches. Venant compléter ce tour d'horizon du réseau social, nous notons également la pratique religieuse au temple. Les contacts avec la famille restée au pays sont réguliers, ils ont lieu par téléphone généralement, et enfin, madame s'efforce de s'y rendre tous les deux ans.

Madame a un diplôme d'ingénieur de l'Ecole Supérieure Polytechnique d'Antananarivo, elle exerce un métier de cadre à plein temps.

Sur le chapitre des relations intra-familiales et éducatives, madame explique que l'éducation qu'elle a reçue et celle qu'elle donne à son enfant sont toutes deux équivalentes, elle précise bien, non pas égales mais équivalentes. Le poids, la valeur des concepts dit-elle sont les mêmes, bien que les enfants d'aujourd'hui (elle a la trentaine) n'aient pas le comportement de ceux d'antan, et de là-bas. Ici dit-elle, comme il n'y a pas de soleil, alors les enfants ne profitent pas assez de dehors, il manque le *mampalemilemy*, voulant expliquer par là que la vie au grand air contient, rend « tendre ». La racine du mot qui est *malemy* signifie tendre. Les enfants à Madagascar sont très sages selon elle, ceux d'ici bougent beaucoup, ne tiennent pas en place, il faut leur dire de se tenir correctement même quand on est dans la rue. Madame pense que la transmission est malaisée, de même qu'entretenir le *Fihavanana* cette difficile notion du lien de parentèle. Ici dit-elle, nous sommes isolés les uns des autres, chacun va son chemin, alors que son enfance à elle était pleine

---

4 *Union des Poètes et Ecrivains Malgaches*

5 *Institut National des langues et Civilisations Orientales*

de monde et d'échanges artistiques, émotionnels, familiaux, de chants, de pratiques musicales, de répétitions.

## 2. Les évaluations en langue maternelle

La passation a eu lieu au domicile parental, Mahery est un petit garçon âgé de six ans, il est scolarisé au CP. Il a une petite soeur de quatre ans qui souhaitait elle aussi passer le protocole. Il nous a fallu l'aide de la famille autour pour pouvoir lui faire entendre raison, car elle ne rentre pas dans les critères d'inclusion (elle est âgée de quatre ans). Visiblement les deux enfants sont proches l'un de l'autre, et la petite fille ne cède en rien sa place dans la fratrie.

Le test s'est déroulé entièrement en langue Elal. L'enfant est quelque peu « agité » au début, puis se concentre quand il investit la situation de « test », son attention ne faiblit pas tout au long de l'épreuve. Il semble apprécier les défis, la compétition. Les réponses sont rapides et fusent comme si nous avions affaire à un enfant monolingue Malgache. Sa diction est empreinte de l'accent typique (voir chapitre langue et prosodie) d'un locuteur français parlant en malgache, mais la qualité de la langue ne fait aucun doute. La syntaxe, la pertinence font état de compétences langagières avérées.

### 2.1 L'échelle de production

La première épreuve qui est celle de la dénomination de couleurs n'est pas réussie à 100%, ce qui est étonnant vu l'ensemble des résultats (91/100). Nous avançons l'hypothèse de « l'agitation » de Mahery au début de l'épreuve, le mettant dans une situation de légère panique et entraînant un phénomène de trou de mémoire .

Le dénombrement est plutôt bien réussi, l'enfant compte sans hésitation jusqu'à dix. De plus, il compte *isa* pour « un » au lieu de *iray*. *Iray* indique la quantité « un », on

l'utilise pour compter, mais l'usage de la langue demande que dans la comptine numérique on énonce *isa*. Un apprenant novice pourrait être tenté de traduire de la comptine en français, et commettre l'erreur d'énoncer ce premier nombre *iray*. Au-delà de dix n'est pas connu, l'enfant visiblement n'a pas eu l'occasion d'apprendre ni de pratiquer. La numération entre dix et vingt dans la langue malgache ne présente pourtant pas de rupture comme onze, douze, treize etc. L'algorithme y est maintenu, on adjoint *iray*, donc le nombre « un » à la quantité *folo*, « dix » en utilisant le mot-outil *amby*, spécifiant qu'il s'agit d'unités.

Dans la localisation spatiale, Mahefa fait preuve de compétences remarquables, il précise par exemple *eo ankavanana*, c'est à dire « à droite » pour un item où la réponse « à côté de » est attendue.

Concernant le lexique sur images, Mahery a eu des difficultés pour les objets : train, crayon, cadeau. Nous avons remarqué des scrupules à énoncer *kado* [kadu], le mot français malgachisé pour la dénomination de « cadeau » et qui est admis habituellement dans la langue orale. Un mot existe cependant dans la langue, c'est le mot *fanomezana*, qui recouvre un concept d'emblée plus vaste que l'image du paquet enrubanné présenté à l'enfant. Il se peut qu'il n'ait pas pensé à ce terme qui fait référence au don de manière générale. L'enfant manifeste-t-il par-là un interdit ? Est-ce que le discours parental demande que chaque mot de la langue soit utilisé très exactement ? Il transparaît un souci d'exactitude, et pour le moins une volonté de ne pas emprunter au français, qui fait hésiter l'enfant même quand sa réponse est admise dans la langue orale.

Le mot « train » est traduit en malgache par un nom composé signifiant « véhicule de chemin de fer », c'est-à-dire *fiaran-dalam-by* ou bien par *laminina*, terme malgachisé de « la machine ». Aucun de ces deux mots de vocabulaire n'était connu par Mahery.

Le crayon se dit *pensily hazo*, directement hérité de l'anglais *pencil* accolé au terme *hazo* pour « bois ». La signification en serait crayon en bois, pour distinguer du

scripteur ordinaire qui serait fabriqué d'une autre matière (stylo généralement en plastique, etc)

Pour cet enfant qui pratique la langue d'origine de la mère ainsi que la langue française, l'analyse des résultats va s'étoffer sur la production de récits, à partir desquels nous baserons notre discussion. Nous confirmons au cours de cette passation que le manque de vocabulaire n'empêche aucunement les échanges dans une langue.

## 2.2 L'Echelle de compréhension

Mahery a répondu avec succès à toutes les sollicitations. Une seule couleur n'est pas connue par l'enfant, il s'agit de « marron », qui en malgache se dit *volon-tany* c'est à dire « couleur de la terre ». Dans l'item lexique sur images, il n'a pas su nommer « tigre », dont nous ne connaissons pas de dénomination spécifique en malgache, sauf *tigra*. Dans ce cas comme pour « cadeau », la langue orale s'empare du vocable français et le « malgachise », ainsi que nous l'avons vu dans la description de la langue . Mahery dans ce cas également n'a pas voulu s'aventurer dans un terme qui lui semble peut-être « bidouillé ».

## 2.3 La production de récits

### 2.3.1 Recueil des récits

	<b>La pêche</b>	<b>Le foot</b>	<b>Le sac</b>
<b>Les protagonistes</b>	<i>Olona anakiroa, zareo</i>  Deux personnes, eux	<i>Ankizy, olona</i>  Enfant(s), quelqu'un	<i>Vehivavy anakiray, ankizy kely</i>  Une femme, un petit enfant
<b>Action</b>	<i>Nandeha haka trondro</i>	<i>Nilalao foot, nilalao</i>	<i>Mipetraka, lasa</i>

<b>principale</b>	Partent chercher des/du poisson(s)	<i>baolina. Nodakany ilay baolina dia lasa tany amin'ny mason'ity.</i> Jouent au ballon, jouent au foot. Shootent dans le ballon, va dans l'oeil de celui-ci.	Est assis(e), s'en va
<b>Élément d'évolution</b>	<i>Lasa, trondro nalaina</i> S'en vont, le poisson attrapé	<i>Dia lasa any amin'ny hopitaly izy</i> Puis ils partent à l'hôpital	<i>Misy zavatra adinonao</i> « Vous avez oublié quelque chose »
<b>Dénouement de l'histoire</b>	<i>Hohaniny any an-trano.</i> Le mangent à la maison	<i>Dia nisy nanome an'azy kado.</i> Quelqu'un lui a donné un cadeau	<i>Nanome « sucette »</i> On lui donne une sucette
<b>Total</b>	12/12	12/12	12/12

### 2.3.2 Analyse par récit

#### Récit 1 : la pêche

En ce qui concerne la désignation des personnages, l'enfant dans ce récit n'identifie pas de personnage précis, il utilise une dénomination indéfinie. Il raconte l'histoire de deux personnes qui vont « attraper du poisson ». L'un des deux personnages attrape un poisson, l'autre personnage s'en va. Puis le poisson que l'un des deux a attrapé, ils le mangent à la maison. Le récit minimal est obtenu sans besoin de relance, il est complet. On observe le dénombrement utilisé : deux personnes, l'utilisation d'anaphore : *zareo* qui remplace « ils ». Nous discuterons dans la partie comparative la remarque selon laquelle il n'a pas dans son lexique le verbe « pêcher », de même qu'aucun de nos deux autres informateurs.



## Récit 2 : **le foot**

Avant d'entrer dans le récit, Mahery redemande plusieurs fois que nous lui précisions la consigne, puis il la traduit de manière « scolaire ». Il ne raconte pas la succession des images, mais s'attache à nous indiquer où est la première, puis la deuxième, la troisième etc. Cependant les images que nous lui présentons sont déjà dans l'ordre chronologique, il est ainsi inutile que l'enfant retrouve un ordre quelconque. Une fois assuré de bien avoir le bon déroulement, de bien nous avoir signifié qu'il a le bon ordre, il se met à raconter.

Dans ce récit, l'enfant donne par deux fois des précisions sur les sujets : il parle d'enfants, puis ajoute, des gens qui jouent au ballon, puis il précise, au foot. La suite de l'histoire est que l'un d'eux shoote dans le ballon, qui va dans l'oeil de « celui-ci ». A ce moment du récit, l'enfant désigne le personnage avec son doigt. Ensuite il est parti à l'hôpital et quelqu'un lui donne un cadeau.

## Récit 3 : **Le sac à main**

A ce moment du troisième récit, l'enfant demande en langue Elal s'il « en reste encore beaucoup », nous lui répondons « non » et il questionne, toujours en langue Elal combien il en reste. Il semble manifester que la passation se fait longue, mais il reste calmement assis et se prête à l'exercice. Ici également il prend soin de désigner les « première, deuxième, troisième et quatrième » images en langue Elal et en les désignant avant d'entamer son récit.

Il débute avec la formule « *'Lay izy izany an* », introduisant le récit. La traduction que nous en proposons est « Voilà de quoi il s'agit ». Quand le vocabulaire précis manque à l'enfant, comme c'est le cas pour « banquette » ou « banc », il utilise le terme « *zavatra* », c'est-à-dire « chose ». Au cours de l'histoire, il précise entre la première et la deuxième image « si je vois bien », *raha hitako tsara, dia...* puis il produit ici un discours en faisant parler un des protagonistes. Il s'agit de la petite fille à qui il fait dire « *misy zavatra adinonao !* » c'est-à-dire « vous avez oublié quelque chose ! » Sur

le dessin, on voit de dos la petite fille, elle montre de sa main gauche le sac oublié sur la banquette, et sa main droite est levée. On imagine très bien qu'elle s'adresse au personnage féminin qui disparaît par la porte à l'arrière-plan, en hélant cette personne. C'est une image dynamique qui est susceptible d'induire le discours direct chez le locuteur. L'usage des pronoms dans la langue Elal est confuse à la fin du récit, l'auditeur pourrait se perdre à l'écoute de la dernière phrase. L'enfant dénomme très précisément les personnages principaux, « *vehivavy anakiray* » une femme, puis « *ankizy kely* » un petit enfant, le genre n'est pas spécifié.

### 2.3.3 Éléments méta-linguistiques

Des tournures idiomatiques sont présentes dans le récit de Mahery, éléments que nous n'avons pas réussi à introduire dans le tableau de traduction. Ces éléments une fois extraits du contexte particulier de ces récits n'influent pas directement sur le sens que l'enfant a mis dans les histoires qu'il a racontées. Ce sont des attributs morphologiques de la langue correspondant à la fonction phatique, mais aussi des productions spontanées de type expressif ou métalinguistique. D'autre part, nous avons également extrait les paroles portant sur la compréhension de consignes.

Nous constaterons dans la partie « analyse » l'importance fondamentale de ces éléments. Cette distinction sémantique entre l'explicite narratif direct d'une part, et les marqueurs spécifiques de la langue ainsi que tous les actes langagiers périphériques d'autre part, ouvre nos perspectives d'interprétation et d'élaboration autour de ces recueils.

Nous avons distingué trois groupes lexicaux dans ces éléments, en premier lieu le

#### 1) groupe des présentatifs

*Dia izao izany an, ilay izy izany an* : voilà ce dont il s'agit,

*raha ny fijeriko azy an* : à mon avis, si j'ai bien compris

*raha ny fahafantarako azy* : d'après ce que je sais

*Raha itako tsara, dia..* : si je vois bien, voilà...

*Misy* : il y a...

## 2) groupe des interjections, des mots de liaison, des anaphores

*Hay ?* : ah bon ?

*An* : interjection ayant une fonction de ponctuation et de régulation, proche de la fonction phatique du langage. Le locuteur vérifie que l'attention de son vis-à-vis est présente.

*Dia* : puis, et

*Dia avy eo* : ensuite, et puis.

*Izy* : lui, elle, il

*Eto* : adverbe de lieu, ici.

## 3) groupe des énoncés référentiels et métalinguistiques

*Misy be dia be ve ? Anaky firy sisa no misy ao ?* : il y en a encore beaucoup ?  
Combien en reste-t-il ?

*Ity ny voalohany, dia avy eo ity, dia ity* : voilà la première, puis c'est celle-ci, puis celle-ci

*Voalohany, faharoa, fahatelo, fahaefatra* : première, deuxième, troisième.

## 3. Le dessin du pays d'origine

Pour terminer l'Elal, il est proposé à l'enfant de dessiner ce que lui inspire le pays maternel d'origine. Mahery a réalisé plutôt une sorte de calicot. Il a commencé par un grand ciel bleu, un soleil puis la mer et du sable. Il a ensuite écrit « vive madagascar ! », la date du jour, et la phrase « *ho ela velona !* » Les deux inscriptions prennent toute la largeur de la page, elles sont soulignées, et l'enfant a utilisé un

feutre fluorescent au lieu des crayons de couleur avec lesquels il avait commencé à dessiner. La formule en malgache est écrite sans faute, elle signifie « longue vie ». Il a également écrit son nom en bas à droite de la page.

Il semble que le message que l'enfant veut faire entendre soit assez explicite. On serait même en droit de se poser la question de l'excès ? Mahery dessinait dans la même pièce pendant que nous nous entretenions avec sa mère. Son dessin indique qu'il a parfaitement compris l'enjeu de cette rencontre et ceci sur différents registres. Il n'est pas resté en surface sur la description de ses compétences bilingues, comme on aurait pu s'y attendre chez un enfant aussi jeune. Nous rappelons que Mahery est en classe de CP, que l'entretien se passait en mars, donc pas vraiment en fin d'année, en d'autres termes les performances en production d'écrit ne sont pas forcément optimales. Pourtant, au lieu de dessiner une ou des scènes typiques de Madagascar, ou se rapportant à des souvenirs qu'il en garde, ou encore des symboles comme le drapeau, voilà qu'il met de côté le dessin et écrit. Il montre que l'écriture est un domaine familier. Que l'écriture en langue malgache correspond mieux à ses capacités qu'un simple dessin, et en tout cas exprime mieux ce qui répond à la consigne donnée, en l'occurrence « qu'est-ce que la langue malgache t'inspire, à quoi te fait-elle penser ? » Par cette réalisation, l'enfant manifeste son degré d'information ainsi que son adhésion à la démarche parentale de défense de la langue d'origine. Ainsi que nous le verrons dans la discussion d'ailleurs, dans la famille de Mahery, la posture n'est pas celle de la « défense » de la langue, elle est plus du côté de la conquête, c'est une démarche familiale résolument offensive.

## II Saholy, petite fille modèle

### 1. L'enfant, la famille et les langues

Saholy est née de deux parents malgaches sur le territoire, elle est la deuxième d'une fratrie de deux filles, avec un écart d'âge assez élevé avec sa grande sœur (cinq ans). Elle a deux prénoms malgaches plutôt originaux et inhabituels, choisis dans le registre poétique. Elle a prononcé ses premiers mots en langue malgache, assez tôt vers douze mois, en avance selon son père par comparaison avec son aînée. Elle n'a pas fréquenté de collectivité dans l'âge pré-scolaire, elle a été gardée à la maison par sa mère. Elle était assidue à l'école maternelle et a été entièrement scolarisée à l'école publique française.

La grand-mère paternelle vit au foyer familial dit monsieur, cette dame qui nous a reçue et avec qui nous avons bavardé avant notre entretien nous avait expliqué qu'elle vivait en intermittence entre le pays d'origine et chez son fils à cause de sa maladie.

Saholy parle les deux langues malgache et français. À la maison elle utilise les deux langues, monsieur précise qu'elle parle le malgache officiel. Monsieur a été élevé dans une ville de province dans sa jeunesse à Madagascar, où les natifs parlent un dialecte, ce qui explique cette précision qu'il nous apporte. En ce qui concerne la/les langues utilisées en dehors du foyer, Saholy parle les deux langues, en français avec les locuteurs français bien sûr, et les deux avec les malgaches. Monsieur regrette que le français soit utilisé avec sa fille même par des adultes qui savent qu'elle parle en malgache. À la question considérez-vous votre enfant comme bilingue, il biaise la réponse en disant « *miezaka* », c'est-à-dire « elle s'efforce » ou « nous nous efforçons ». La morphologie du malgache permet cette construction où le sujet est sous-entendu, introduisant ainsi un flottement, on ne sait pas de qui monsieur parlait.

Nous pensons qu'il signifiait qu'en tant que parent, il s'efforce lui d'inculquer le bilinguisme, ce qui sera confirmé dans la suite de l'entretien.

Les deux parents parlent la langue Elal entre eux, et s'adressent dans celle-ci à leur fille. Il n'y a pas de désaccord entre eux à ce sujet et ce depuis que les enfants étaient encore dans le ventre précise monsieur. La grand-mère également parle aux enfants en malgache. Saholy parle en français avec sa sœur quand papa n'est pas là, et en français avec les camarades. Quand elle s'adresse à son père il est obligé de « faire la police » dit-il pour qu'elle parle en malgache. Il explique qu'il doit être *mailo*, c'est-à-dire vigilant.

Monsieur considère que sa fille maîtrise mieux le français que le malgache, à l'oral et à l'écrit. Elle mélange les langues dans une même phrase dans la pratique et passe d'une langue à l'autre. Saholy n'a entendu et parlé que la langue malgache de zéro à trois ans, et a appris très rapidement le français en entrant à l'école maternelle.

Pour Monsieur, la langue malgache est la plus facile, la plus belle, mais les deux langues sont importantes.

Des livres en langue malgache existent dans la maison, Monsieur d'ailleurs enseigne la lecture en malgache à sa fille, en se servant d'un manuel de lecture malgache. Il a commencé avec le Tome 1 et compte aller jusqu'au Tome 5. Il racontait des contes et des histoires en malgache à sa fille quand elle était petite, des histoires que lui-même a entendues dans son enfance. À présent, c'est elle qui lui raconte des histoires en français complète-t-il.

Madame et Monsieur partagent leurs pratiques artistiques avec leurs filles, c'est monsieur qui compose et écrit, ou bien ils réinterprètent des morceaux du répertoire en y mettant leur originalité. Sa femme chante accompagné de son mari qui joue essentiellement de la *valiha*<sup>6</sup>, instrument de forme tubulaire à cordes typique de

---

6 Valiha : [...] La *valiha* est sans doute ce qu'on peut considérer comme l'instrument national. Cithare tubulaire en bambou, elle présente des factures multiples parmi lesquelles on peut citer également le *marovany*, puissant instrument à caisse parallélépipédique. [...] La *valiha* a souvent un jeu très raffiné et la discographie vaut le détour parce que les sons, les techniques de jeu et les manières de chaque musicien méritent une

Madagascar et dont les sonorités se rapprochent de la harpe. Monsieur met en valeur cet instrument, mais joue en fait de beaucoup d'autres instruments, du *kabosy* (autre instrument typique à cordes similaire à une petite guitare<sup>7</sup>), du piano, de la guitare, de la percussion. Les enfants chantent et interprètent des pièces musicales ou théâtralisées en malgache avec leurs parents. Peu de temps avant notre rencontre, Monsieur et ses filles avaient donné un spectacle à destination de jeune public, une pièce chantée bilingue français et malgache sur la sauvegarde de la planète, à la bibliothèque municipale de leur lieu d'habitation.

Monsieur vit en France depuis un peu plus de trente ans. D'après lui, cette destination était le fruit du hasard, voulant dire par-là qu'il n'avait pas de détermination particulière à venir. Il parle de la vie, *fandehan'ny fiainana* « c'est la vie qui a fait que », évoque la pauvreté du pays d'origine et l'obligation qui en résulte d'aider sa famille. Son expression est « *atosika ny iray dia iny no manampy ny zandriny* » dont le sens est « on pousse le premier et il aidera les suivants ». C'est une posture très courante, très culturelle, les aînés en effet à Madagascar doivent prendre en charge les puînés. Il conclut que c'est la vie qui l'a fait partir.

Il n'avait pas de représentation particulière avant d'arriver, il s'agissait pour lui d'étudier puis ensuite de rentrer.

Monsieur a des frères et sœurs ainsi que des neveux et nièces en France, en région

---

écoute attentive. À l'origine, l'instrument est fait d'un bambou, une portion coupée entre deux nœuds ; soit un tuyau dont les cordes sont soulevées de l'écorce même du bambou. Elles ne sont donc pas des cordes, fils ou autres câbles ajoutés à l'instrument. Elles font partie du corps même de la *valiha* dont on écarte de fines bandelettes soulevées par de petits chevalets en calèche. C'est ce qu'on appelle un instrument idiocorde. Certes, cette facture est la plus ancienne et a beaucoup évolué depuis. Mais elle existe encore en certains endroits de l'île et son histoire est essentielle dans la mesure où elle atteste des origines lointaines.[...]

Source : Etienne Bours, conseiller musique du monde, <http://www.lamediatheque.be>

7 *Kabosy* ou *kabosa* : fait à l'origine d'une carapace de tortue tendue de peau de *zébu*, il a aujourd'hui la forme d'une guitare de 70 cm de long, avec une caisse de résonance rectangulaire (parfois ovale) en bois ou jerricane, percée d'une grosse ouïe en son centre. Son manche a des frettes particulières ne couvrant pas toute la largeur de la touche. Il est monté de six cordes (nylon ou métal) fixées sur des chevilles à l'ancienne. L'accordage du *kabosy* est souvent G-D-B-B-D-D ou A-D-B-B-D-D. On peut aussi utiliser la guitare comme *kabosy* en accordant la corde E (aiguë) en D. Connue aux Comores sous le nom de *gabusi*, c'est un instrument proche du luth.

Source : Bana Rahalahy, apprentissage de la *valiha* et du *kabosy*, et <http://ethnomusicologie.revues.org/776>

parisienne, sa femme a aussi des sœurs, des neveux et nièces. Ils se voient régulièrement, environ tous les quinze jours. Ils parlent en malgache quand ils se rencontrent, mais il déplore que ses neveux et nièces ne s'expriment pas en malgache. Selon lui ils sont compréhensifs.

Il est actif auprès d'une association de poètes malgaches, Havatsa-Upem pour lesquels il fait des traductions du français au malgache. Il dit que c'est intéressant pour lui de réfléchir pour traduire de chercher comment un locuteur malgache exprimerait les choses.

Du fait de la musique, la famille est en contact avec d'autres musiciens par ailleurs. La musique occupe une place vraiment centrale dans la vie de famille. Monsieur anime une radio libre diffusant de la musique malgache, émettant une fois par semaine.

L'éducation que ses enfants reçoivent ne ressemble pas du tout à ce que monsieur a reçue dans son enfance. Il raconte qu'ils étaient onze frères et sœurs et qu'en réalité ils s'élevaient tout seuls. Pour lui les conditions ne sont pas du tout les mêmes, ni les moyens économiques, ni les lieux. Comme il n'a que deux enfants, c'est plus aisé de s'en occuper, il s'occupe beaucoup de ses filles, il fait des choses avec elles, il leur parle beaucoup, ils échangent, discutent. Il dit qu'il essaye de transmettre la notion du *fihavanana*, ce concept fondamental de la solidarité, et le respect des aînés comme à Madagascar.

La famille ne fréquente pas les paroisses malgaches ni d'autres. Monsieur dit « *laviko ny fivavahana* » qui signifie « je rejette la religion ». Son positionnement concernant le *famadihana* est le résultat d'une négociation psychologique à la fois intime et filiale. En quittant le pays dit-il, il a reçu la bénédiction de ses parents qui l'ont « délivré » de ce devoir, il se sent quitte vis à vis du rituel. Il va plus loin d'ailleurs car il souhaite être enseveli à Madagascar mais dans une tombe individuelle.



À l'intérieur de la communauté malgache, la transmission de la langue maternelle ne se fait pas correctement d'après monsieur, du fait que les parents ne sont pas suffisamment volontaires, le mot qu'il a employé est *kamo* qui veut dire « ne pas avoir envie » avec une idée de paresse sous-entendue, de manque de désir. Il estime que le maintien de la langue maternelle est difficile, et signale qu'il existe des mots nouveaux dans le lexique malgache. Il en cite deux à propos, l'expression *tsara sitrapo* qui est une traduction mot-à-mot de « de bonne volonté », puis *tenin-dreny* qui signifie « langue maternelle ». Pour Monsieur, la langue malgache est sinistrée, *tra-boina*.

Monsieur estime que l'intérêt du bilinguisme est évident, quand on vit sur la terre des autres il faut avoir sa propre langue, autrement on n'a pas de racines, ce serait comme flotter dans l'espace, on ne serait pas ancré. Il pense que quand on maîtrise sa langue maternelle les autres vous respectent, la langue est un plus, et protège du racisme.

En venant en France il n'avait pas de représentations, il souhaitait juste étudier et rentrer ensuite. Pour lui, sa fille choisira de vivre où elle voudra, et le métier qu'elle voudra, son rôle est de fournir les moyens. Il respecte les projets de ses enfants mais il leur apporte la culture malgache dont il leur parle beaucoup. Il dit qu'il leur parle même du *rongony*, le cannabis. À cet instant, Monsieur nous montre un manuscrit qu'il est en train de finaliser, un recueil de poésies et de nouvelles en malgache, dont le titre est « *Ny Rongoniko* »<sup>8</sup>, c'est-à-dire « mon cannabis ». Il explique que la langue et la culture malgaches représentent son cannabis. La consommation de cannabis est une pratique existante à Madagascar, plutôt circonscrite au milieu des artistes, c'est curieusement une pratique entourée de non-dits, contrairement à la prise d'alcool qui peut s'étaler en plein jour. Nous voyons un trait du métissage culturel dans cette sorte de provocation que représente le titre de l'ouvrage de Monsieur, c'est un titre qui vise à choquer la communauté malgache, mais qui exprime aussi un

---

8 Sombin-tantara sy tononkalo-Poèmes Publié en 2011

souci parental de prévention.

## **2. Les évaluations en langue maternelle**

Nous avons été très gentiment invités également au domicile parental pour cette passation. Saholy est une petite fille de 6 ans et demi, elle est la deuxième fille de la fratrie. Sa sœur aînée est une jeune adolescente, qui selon leur père parle encore mieux la langue malgache que Saholy. Cet élément confirme l'observation de certains chercheurs sur le rang dans la fratrie, observation selon laquelle l'aîné a souvent une meilleure maîtrise de la langue maternelle (Rezzoug, 2008). C'est une famille qui nous a été présentée par une connaissance de la communauté, à qui nous avons précisé que nous étions en recherche de jeunes enfants Malgaches issus de la migration et parlant la langue d'origine.

A notre arrivée au foyer familial, nous avons été accueillie par la grand-mère maternelle, le père était allé chercher ses filles, invitées chez des amis. La mère était absente de la maison pour des raisons professionnelles, son métier d'artiste lui demande souvent d'effectuer des tournées en province ou à l'étranger.

En attendant leur retour, la grand-mère nous a tenu compagnie en devisant autour d'une tasse de thé, ce qui nous permis d'écouter un peu de son histoire.

Le test s'est déroulé ensuite entièrement en langue Elal. Saholy est une petite fille réservée, voire introvertie dans la relation duelle. Elle a cette tenue particulière à une grande majorité des enfants Malgaches très contenus dans le surmoi parental, sage comme une image en face de l'adulte. Il nous a fallu à plusieurs reprises lui demander d'élever la voix car nous redoutions que le faible niveau de sa voix soit insuffisamment audible pour notre enregistrement.

## 2.1 L'échelle de production

La première épreuve de production sur la dénomination de couleurs est entièrement réussie, avec un recours à la « besace ». Saholy a dit ne plus se souvenir « *tsy tadidy* » de la couleur noire. Nous remarquons sa construction grammaticalement incorrecte de phrase, car elle ne l'a pas conjuguée. En effet, le sujet est omis dans son expression, il manque au verbe *tadidy*, se souvenir, le suffixe *-ko* qui indique la première personne du singulier. Nous rappelons la construction agglutinante de la syntaxe malgache, dans laquelle le pronom personnel est suffixé au verbe. Saholy aurait dû dire « *tsy tadidiko* », en lieu et place elle a laissé sa phrase dans un mode impersonnel.

Par ailleurs, la désignation des couleurs correspond à l'usage courant de la langue parlée, qui demande que le substantif soit répété quand la couleur n'est pas attribuée. Autrement dit, elle énonce « *mangamanga* », c'est-à-dire « bleu-bleu ». Dans une phrase de base telle que « le ciel est bleu » par exemple, le locuteur malgache dira « *manga ny lanitra* », mais il répondra « *mangamanga* » à la question « *de quelle couleur est le ciel ?* »

Nous nous sommes arrêtée au fait que ce soit la couleur noire qu'elle ait « oubliée », une investigation plus approfondie aurait peut-être mis à jour des postures psychiques spécifiques, de l'ordre des représentations ou des convictions familiales. Ainsi que décrite par les anthropologues, la culture malgache présente des *fady* ou interdits qui peuvent se rapporter aux vêtements, à la nourriture, aux couleurs.

Le dénombrement n'a pas posé de difficulté, mais la localisation spatiale a nécessité une explicitation de la consigne. Il s'agit d'une confusion attendue et prévue par le protocole, l'enfant effectivement peut être induit en erreur par la formulation du chercheur : « dis-moi où est le chat ? ». A cette question le sujet peut désigner le chat en le montrant, sans verbaliser la localisation.

La production de lexique sur images a mis notre locuteur en difficulté. Saholy n'a

obtenu que quatre points sur dix, elle n'a pas su nommer les images de « train », « ciseaux », « bonbon » etc, dont nous pouvons dire qu'il s'agit de lexiques relevant dans la langue soit de mots français « malgachisés », soit de vocabulaire avoisinant le domaine technique ou spécifique. Le lexique sur objets est cependant mieux réussi, Saholy a obtenu un score de sept sur douze. Ce sont les objets « lunettes », « montre », « maïs », « mouton », « lapin » et « poule » qui lui ont manqué, la besace « assiette » lui a permis d'avoir un point supplémentaire.

## 2.2 L'échelle de compréhension

L'ensemble des épreuves de compréhension montre une performance sensiblement mieux réussie, ainsi que la majorité des protocoles nous l'ont prouvé d'une manière générale. Nous notons un écart de sept points en faveur de compréhension par rapport à production.

La couleur « orange » est un cas intéressant du point de vue linguistique, dans la langue Elal elle s'énonce avec le nom composé « couleur de l'orange », c'est-à-dire « *volom-boasary* ». Aucun de nos informateurs n'a pu retrouver cette dénomination. Nous avons pu constater que même parmi les locuteurs adultes subsistait une imprécision, certains disent « petit jaune », « *mavokely* », dans un dictionnaire français-malgache<sup>9</sup> assez ancien nous pouvons lire par exemple « *mavo mena* » qui signifie « jaune rouge ». La langue courante admet également la dénomination « *volon-doaranjy* » dans laquelle le mot français « orange » , « *oaranjy* » est adapté à la sonorité malgache. Nous avons affaire ici au cas typique du mot voyageur au sens d'Amin Maalouf<sup>10</sup>, avec lequel on apprend qu'il s'agissait à l'origine de la variété amère du fruit, désigné d'abord dans la langue persane, puis par les Arabes sous l'appellation *al-naranj*.

On peut alors distinguer deux directions dans la recherche lexicale, soit le choix de

9 Dictionnaire Français-Malgache, SIMS J., KINGZETT J. C. 1969.

10 [www.aminmaalouf.net/fr/2009/08/les-mots-voyageurs-3-orange/](http://www.aminmaalouf.net/fr/2009/08/les-mots-voyageurs-3-orange/)

rester dans le registre du pigment donc, partir de couleurs existantes (jaune rouge), soit adopter l'héritage découlant du fruit (oaranjy). Il est cependant intéressant de signaler qu'en langue malgache le fruit s'appelle « *voasary* » et que des recherches étymologiques poussées ouvriraient sur une trajectoire intéressante.

La qualification d'états et de formes est entièrement réussie par Saholy ainsi que la localisation spatiale, de même que les énoncés à thème et prédicat.

Pour terminer cette présentation, nous décrirons notre locutrice comme étant réservée. Son débit langagier est assez lent, elle cherche ses mots jusqu'à s'arrêter et se taire complètement quand le lexique vient à lui manquer. De même que notre premier sujet, elle s'interdit tout recours au mélange de langues ainsi que nous le constaterons dans la production de récits.

### **2.3 La production de récits**

Nous avons relevé dans le tableau ci-dessous les éléments langagiers qui nous permettent d'attribuer au récit une cotation quantitative, avec les traductions en langue française. Les connecteurs, les mots de liaison, les articles n'apparaissent pas, ainsi que les phrases de réponse « je ne me souviens pas » le cas échéant. Les locutions idiomatiques font l'objet d'un traitement à part dans le cas de notre premier sujet, mais dans le cas de Saholy, cela n'a pas lieu d'être car elle ne parle pas la « même » langue que Mahery. La transcription complète des récits est consultable en annexe<sup>11</sup>.

---

11 Cf annexe Transcription des récits

### 2.3.1 Recueil des récits

	<b>La pêche</b>	<b>Le foot</b>	<b>Le sac à main</b>
<b>Les protagonistes</b>	<i>Ankizy, dada, neny</i> enfant, papa, maman	<i>Ankizy, neny</i> enfants	<i>Olona, ankizy</i> quelqu'un, enfant
<b>Action principale</b>	<i>Misy trondro</i> il y a un poisson	<i>Milalao</i> jouent	
<b>Élément d'évolution</b>		<i>Mitomany mandeha any l'opitaly</i> pleure, va à l'hôpital	<i>Nandeha ilay olona</i> la personne s'en va
<b>Dénouement de l'histoire</b>	<i>Mihinana trondro</i> mangent le poisson	<i>Manome kado</i> donne un cadeau	<i>Nalaina ilay poketran'ny olona dia...</i> quelqu'un a pris le sac à main de la personne et...
<b>Total</b>	7/12	9/12	7/12

### 2.3.2 Analyse par récit

#### Récit 1 : **la pêche**

Saholy retrouve les protagonistes principaux du récit, elle raconte un petit enfant, sans préciser s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille, et « Papa ». Le troisième personnage qui apparaît au dernier dessin est identifié comme « Maman ». Elle utilise les termes traditionnels *dada* et *neny* pour désigner les parents, sachant que l'usage de la langue malgache autorise *papa* (avec l'accent tonique sur la première syllabe, ce qui donne [p a p]) et *mama*, même remarque, qui sont directement dérivés des *papa* et *maman* de la langue française. Le choix de l'appellation dans une famille est ainsi significatif d'un attachement à la langue des Ancêtres, bien que *dada* dérive

aussi par ailleurs de l'anglais *dad*. Saholy cherchait ses mots pour décrire l'action d'aller à la pêche, d'attraper un poisson mais elle n'a pas pu verbaliser même après notre relance. Elle a contourné en racontant « *misy trondro* » c'est-à-dire « il y a un poisson ».

## Récit 2 : Le foot-ball

Le récit commence par « *misy ankizy milalao* » c'est à dire « il y a des enfants qui jouent », phrase syntaxiquement correcte. Ensuite, Saholy entame sa phrase suivante par « *milalao miaraka amin'ny...* » qui veut dire « ils jouent avec.. » mais elle hésite et s'arrête car elle ne trouve pas le complément. Il est très intéressant d'observer qu'elle a énoncé sa phrase avec la structure Sujet-Verbe-Objet qui correspond à la construction française, alors que son premier énoncé respectait la structure Verbe-Objet-Sujet comme la locution malgache le demande. Elle s'est ainsi exprimé facilement, décrivant exactement le premier dessin sans qu'aucun mot ne lui manque, puis quand elle raconte la suite, elle adopte une expression de type traduction mot-à-mot qui laisse sa phrase incomplète. Nous pouvons nous poser la question de savoir si, pressentant qu'un mot allait lui manquer elle a adopté instinctivement la structure SVO, ou bien est-ce le fait d'avoir énoncé sa phrase avec cette construction qui lui a fait « perdre » son complément. Autrement dit, est-ce que les mots s'esquiveraient si la pensée n'était pas ajustée au sens ? Dans nos comparaisons avec les locuteurs Malgaches, ceux-ci racontent « *milalao baolina ny ankizy* »,

*milalao*= verbe,

*baolina*= complément,

*ny ankizy*= sujet ,

donc dans la structure VOS, qui se traduit par « les enfants jouent au ballon ».

D'autres ont dit « *misy ankizy milalao baolina* »

*misy ankizy* =il y a des enfants

*milalao baolina* = « qui » jouent au ballon, le pronom relatif étant sous-entendu.

Notre interprétation est que Saholy a voulu dire « les enfants jouent « avec » un ballon ». Elle n'a pas pu raconter la vignette suivante sur laquelle le gardien de but reçoit un coup de ballon dans sa figure, par contre elle a répondu à notre question pour le dessin suivant : « *mitomany ilay ankizy* », qui veut dire « l'enfant pleure ». Ici nous constatons que la phrase est de nouveau correcte, et complète. La fin du récit est de la même veine, Saholy hésite pour les mots « *lopitaly* » et « *kado* », qui sont les mots usuels issus du français pour « hôpital » et « cadeau ».

### Récit 3 : **Le sac à main**

Dans ce récit Saholy désigne un personnage de manière indéfinie, puis un enfant de la même façon, elle ne précise pas qu'il s'agit d'une femme adulte, ne précise pas non plus que l'enfant est une petite fille. Elle n'utilise pas d'anaphore, la première image est décrite correctement puis l'histoire saute à la troisième image et ensuite dans le silence. Nous lui posons les questions pour relancer le récit : « à qui est le sac ? » à propos de la deuxième image, ainsi que le prévoit le protocole mais notre sujet ne répond pas. La question prévue pour la troisième image est « que fait la petite fille ? », à laquelle Saholy répond « hmm...le sac à main de la personne a été pris puis... » Nous relevons l'utilisation de la forme passive, mais l'agent sous-entendu est rendu impersonnel, c'est à dire que l'éventualité est que « quelqu'un » a pris le sac. Cette interprétation transforme le récit, laisserait entrevoir une incompréhension du déroulement de l'histoire. Cependant c'est une utilisation inadaptée de la forme syntaxique qui provoque cette possibilité. En effet, Saholy dit « *nalaina ilay poketran'ny olona* » donc en français « le sac à main de la personne a été pris » plutôt que « *nalainy ilay poketran'ny olona* » c'est-à-dire « elle a pris le sac à main de la personne ».

Il est nécessaire ici d'entrer dans un commentaire grammatical. *Nalaina* est l'équivalent du verbe « prendre » conjugué au temps passé. Saholy aurait dû raconter



« *nalainy* » pour conjuguer le verbe à la personne qui convenait, c'est-à-dire la troisième personne du singulier. La suffixation **-a** sur un verbe signifie que l'agent est impersonnel, équivalent à « quelqu'un », tandis que **-y** est l'emploi de l'anaphore « il/elle ». C'est un point de discussion intéressant car le chercheur ne peut éviter de se poser la question : l'enfant a-t-elle compris le déroulement de l'histoire ou bien sa maîtrise de la langue est-elle insuffisante pour accéder aux subtilités de la grammaire. De manière plus générale, c'est un exemple qui illustre une cohérence linguistique et grammaticale, bien que Saholy n'ait pas pu dérouler le récit selon les critères attendus, et n'ait ainsi récolté que quatre points dans celui-ci, les attitudes et le domaine du non-verbal lors de la passation ont indiqué que l'enfant était en prise à des difficultés d'ordre langagier et non pas de compréhension. Pour des passations futures et des recherches encore plus approfondies, il serait intéressant de pouvoir filmer ces épreuves, afin que soient pris en compte les expressions, les mimiques, les postures et tout ce qui relève de la communication non-verbale.

Une autre séquence de cette locution mérite un commentaire également, il s'agit de « *poketran'ny olona* », littéralement « le sac à main de quelqu'un ». Saholy a voulu marquer la possessivité, le sac à main du personnage en question, en français on dirait ainsi « son sac à main ». La tournure qu'elle a utilisée désigne le personnage qu'elle évoque sur la première image, forme superfétatoire introduisant par ailleurs une possibilité de confusion de sens. Elle a spécifié l'appartenance du sac à main, son caractère défini : le sac à main et non pas un sac à main, tout en sous-entendant « quelqu'un, des gens » par « *ny olona* ». A-t-elle voulu éviter la répétition de « *ilay* » qui devant « *olona* » aurait désigné le personnage principal ? Est-ce que cette subtilité dans l'énoncé lui échappe ? Est-ce que ses compétences langagières ne lui permettent pas l'usage correct des anaphores ?

### 3. Le dessin du pays d'origine

Saholy était embarrassée de cette demande. De nos trois enfants rencontrés, c'est la seule qui n'ait pas voyagé à Madagascar. Un séjour était prévu l'été suivant, son trouble venait probablement de ne pas avoir de souvenirs à convoquer. Malgré le bain langagier et le bain culturel, Saholy au moment de dessiner exprime qu'elle n'a pas de représentations qui lui appartiennent en propre sur le pays d'origine. Alors elle a demandé si elle pouvait reproduire quelque chose qui s'y rapporte, copier sur en quelque sorte. Nous avons bien sûr accédé à sa requête.

Elle s'est beaucoup appliquée à dessiner d'après des motifs sur un set et une nappe de table (nous étions au domicile) quatre éléments typiques de la vie malgache. Il s'agissait d'un tireur de pousse-pousse, puis d'une femme pilant du riz et enfin un lémurien. Son dessin s'est terminé par un grand soleil et le drapeau malgache qui sont ses deux éléments personnels. Les personnages sont en mouvement, elle a d'abord dessiné au crayon noir puis mis de la couleur. Son trait de crayon est précis et fin, nous dirons que l'ensemble correspond à un âge de développement plus élevé que nos deux autres informateurs.

## **III Carolina à l'école**

### **1. L'enfant, la famille et les langues**

Au cours de l'entretien parental s'esquisse l'histoire langagière et le contexte de la transmission de la langue maternelle. Madame est venue seule à cet entretien, son mari était rentré du travail mais gardait leur dernier bébé à la maison. L'entretien s'est tenu en majorité en langue Elal, dans laquelle elle était le plus à l'aise, tout en ayant recours de temps en temps à des expressions en français et au *variaminanana*.

La famille vit à V. une ville du sud de la banlieue parisienne depuis cinq ans, en appartement. Les deux parents sont salariés, madame est auxiliaire de puériculture, monsieur travaille à La Poste, ils travaillent tous les deux à plein temps au moment de l'entretien.

Carolina est la deuxième enfant de la fratrie, elle est fille unique entre un grand et deux petits frères. Personne d'autre ne vit dans le foyer familial, par contre plusieurs autres membres de la famille du côté paternel vivent en France.

L'enfant a été gardée à la maison par son père avant d'entrer à l'école maternelle, ce qui a été aussi le cas du frère aîné. Les deux derniers enfants de la famille au contraire ont fréquenté la crèche.

L'enfant a prononcé ses premiers mots en langue malgache, à l'âge habituel entre douze et dix-huit mois.

En ce qui concerne la trajectoire migratoire de Madame, elle vit en France depuis neuf ans, elle vient d'un milieu citadin, et au pays elle a une grand-mère, sa mère, des cousins. Elle était étudiante au moment de partir. La langue maternelle de ses deux parents est le malgache, elle ne parlait que le malgache là-bas, ne parlait le français et un peu d'anglais que dans le cadre scolaire. C'est la langue malgache qui a sa préférence, actuellement elle n'apprend pas le français de manière structurée mais « au jour le jour, j'écoute mes collègues au travail ». Cette langue Elal se transmet par écrit, c'est celle que Madame parle le mieux et qu'elle préfère. Madame est allée à l'école et a fait des études (elle n'a pas précisé dans quel domaine ni à quel niveau et nous n'avons pas demandé plus de précisions, la suite de l'entretien indique ensuite le niveau baccalauréat). Elle lit dans les deux langues et un peu l'anglais, mais la lecture n'est pas une activité régulière, à part la Bible. C'est plutôt la télévision qu'elle regarde pour s'informer ou se détendre. Elle dit avoir un niveau de lecture faible en français, bon en malgache, faible en anglais. Elle regarde également des films en langue malgache comme cité dans les habitudes familiales. Elle

n'écoute pas la radio, et elle est bilingue.

Madame considère que son enfant est bilingue, elle précise qu'elle comprend même si elle a du mal à répondre. Le père de Carolina lui parlait strictement en Malgache, avant son entrée à l'école maternelle française, que l'enfant a ensuite régulièrement fréquentée.

À la maison la langue Elal et le français sont utilisés, le malgache plus fréquemment que le français, et avec les amis c'est le malgache qui est parlé.

Les parents communiquent entre eux en malgache. Pour s'adresser à leur fille, le père et la mère utilisent la langue malgache et la langue française, à la maison et à l'extérieur. Mais à l'extérieur, Madame dit qu'ils s'adressent à l'enfant plutôt en langue d'origine pour « que les autres ne comprennent pas ce qui est dit ». Madame quant à elle utilise plutôt le français quand elle doit gronder sa fille, car elle veut s'assurer que sa fille comprenne bien ce qu'elle lui dit. Madame précise bien que quand sa fille fait des bêtises, elle lui parle en français de peur qu'elle ne comprenne pas du tout, mais que dans la vie courante elle lui parle en malgache.

Les parents n'ont jusqu'ici jamais établi de stratégie concernant la langue d'origine, chacun d'eux agit comme il lui semble convenir, il n'y a pas de discordance à ce sujet, mais il n'y a pas eu de concertation non plus. Madame dit que pour l'instant cela reste ainsi.

L'enfant s'adresse à ses parents en français, s'exprimer en malgache ne lui vient pas spontanément. Elle utilise en malgache des « mots-clefs » comme *bedy* gronder, *maditra* ne pas être sage, *mangatsiaka*, froid, avoir froid. Il lui arrive de mettre des mots malgaches au milieu de phrases en français. Madame explique que sa fille ne peut pas soutenir toute une conversation en Malgache. Elle parle en cette langue quand elle se retrouve avec ses cousines, il y en a plusieurs du côté paternel. Les enfants entre eux se parlent en français, à la maison comme à l'extérieur.

Pour Madame, la langue maternelle est la plus facile, la plus belle et la plus importante. A l'école personne n'a jamais abordé la question, sauf quand Carolina est entrée à la maternelle où il semblait qu'elle ait eu un peu de retard par rapport aux autres enfants, pour comprendre en classe. À ce moment, la directrice de l'école avait juste demandé quelle langue parlait-elle à la maison. Il n'y avait pas de difficulté, juste un peu de retard, il n'y a pas eu plus de discussion.

Madame dit que le malgache est une langue inconnue, pas connue, elle fait référence cette fois à son milieu professionnel, où des collègues lui ont demandé en quelle langue elle parlait.

Il existe des livres en langue malgache, mais à part la Bible, il n'y en a pas dans le foyer. Les parents n'ont pas raconté d'histoires ni de contes en langue malgache à leur fille, à la maison par contre celle-ci regarde des films en malgache. Par ailleurs, Carolina regarde une heure par jour la télévision les jours d'école et plus de quatre heures le week-end, des dessins animés, des reportages, des émissions de télé-réalité, en français. Personne n'écoute la radio à la maison, mais la famille y compris la petite fille aime beaucoup écouter des chansons malgaches sur l'ordinateur.

Madame est venue en France pour suivre son mari, elle a dû attendre deux ans avant de pouvoir le rejoindre. Elle était enceinte de leur premier fils quand Monsieur est parti en 2000. Dans un registre parallèle à l'entretien sur le parcours langagier, Madame signifie qu'il était important pour elle d'arriver en France et de pouvoir présenter son fils à son père. En effet, le garçon avait déjà plus de dix-huit mois quand elle a pu rejoindre son mari.

Il y a des membres de la famille en France et en région parisienne ainsi que dit plus haut, mais pas du côté de Madame. Elle ne voit donc personne de sa propre famille. L'an passé, toute la famille a fait un voyage à Madagascar, le premier depuis qu'ils sont installés sur le territoire. La mère de Madame est venue leur rendre visite deux ans auparavant. Elle lui téléphone deux fois par mois.

En dehors de la famille, Madame a des amis malgaches, elle ne fréquente pas de collègues, elle laisse le travail en dehors de la vie privée. Les relations familiales se passent bien selon elle, elle souhaiterait voir plus souvent, de temps en temps sa famille. Madame est fille unique, elle a confié son histoire au cours de l'entretien, ce qui en a fait basculer la teneur. Elle a été élevée par sa mère, et n'a pas connu son père. Il en sera question dans la discussion.

La relation de Madame avec sa fille ne ressemble pas à celle qu'elle a eue avec sa propre mère, de qui elle avait toujours été très proche ayant été élevée par une mère seule. Madame dit qu'elles ont eu une relation fusionnelle, ce qui n'est pas le cas avec Carolina. Elle évoque les bêtises que fait sa fille pour expliquer cet état de fait, leur relation est conflictuelle. De plus, Madame explique que le grand frère (dix ans) de Carolina la défend et la protège beaucoup, ce qui d'après elle n'arrange pas la situation. Le grand frère par exemple fait à la place de Carolina les choses que Madame lui demande de faire, il l'aide également dans ses devoirs car avec elle cela se passe mal, elle dit que sa fille « est dure ». Le grand frère apaise beaucoup leur relation continue Madame. Elle avait emmené sa fille consulter un pédiatre à la PMI quand elle était plus petite car elle était inquiète de son caractère et de la qualité de leur relation. Le pédiatre l'aurait tranquilisée en lui disant qu'elle devait simplement accepter le caractère de sa fille. Madame aimerait que ces conflits avec sa fille s'arrêtent, elle a l'impression que sa fille a besoin de faire des bêtises pour montrer qu'elle existe, et qu'elle est contente d'être punie.

Madame parle des racines, de la nourriture, de la langue, elle dit qu'elle est attachée à « tout ». Elle raconte que quand elle parle en français il lui arrive de parler en malgache. Elle évoque également les amis, la famille. Le plus important parmi ce qu'elle a cité est sa mère dit-elle, qui l'a mise au monde très jeune, vers 17-18 ans. Il n'y a rien de la culture d'origine qu'elle ne souhaiterait pas transmettre.

Ce qu'elle souhaite transmettre en premier lieu est la sagesse malgache, puis la fraternité, l'entraide et la solidarité dans la famille, ainsi que de ne pas oublier le pays. Cependant dit-elle, Carolina n'aime pas aller à Madagascar, à cause d'un oncle maternel qui n'a pas eu d'enfant et qui l'appelait « ma fille » pendant leur séjour. Madame pense que Carolina a eu peur d'être abandonnée et d'être réellement adoptée par cet oncle.

Quand nous lui demandons quelle place elle donnait à la langue parmi ce qu'elle venait de citer, Madame fait un arrêt et ensuite, explique que jusqu'ici elle n'avait jamais réfléchi à la place et à l'importance de la langue. Maintenant dit-elle, elle prend conscience de cette place, alors qu'auparavant les autres valeurs étaient primordiales, alors en fin de compte c'est la langue qu'elle mettra en premier.

Elle pense avoir transmis sa langue. Pour ses enfants le malgache n'est pas une langue étrangère car ils l'entendent tous les jours, son fils aîné parle couramment dit-elle. L'intérêt est qu'il n'y ait pas de blocage ni d'incompréhension avec la famille et les grands-parents qui ne parlent pas forcément le français quand les enfants sont à Madagascar. L'intérêt est aussi que les enfants puissent jouer avec les autres enfants là-bas.

Sur l'état de la transmission de la langue maternelle dans le pays d'accueil, Madame estime que les Malgaches n'ont pas envie de transmettre leur langue, car il n'existe pas de cours pour apprendre la langue aux enfants alors que cela existe pour les autres comme pour les langues maghrébines.

Madame exprime dans un souffle qu'elle s'attendait à trouver « le bonheur mais ce n'est pas le matériel qui fait le bonheur ». Quand elle était à Madagascar, il y avait l'amour pour son mari, et le projet de lui présenter leur fils, mais elle n'avait pas réalisé à quel point la séparation d'avec sa propre famille serait difficile. Elle dit, « c'est comme un deuil ». « Ma mère a changé » continue-t-elle, « elle a vieilli, mon départ l'a changée, nous avons toujours eu l'habitude d'être ensemble. Elle a voulu

me laisser libre de mon choix (partir), mais elle souffre ».

Ici elle peut donner à ses enfants ce qu'elle n'aurait pas pu là-bas, c'est à dire le confort, le matériel, parmi cela elle ne sait pas dire ce qui lui importe le plus. Ce qui a changé pour elle depuis qu'elle est en France est sa perception du monde. Par exemple cela l'ennuie que sa fille ne veuille pas manger alors qu'à Madagascar les gens ont faim. Elle imaginait aussi trouver la tranquillité, mais la moitié du temps ses pensées sont là-bas, alors ce n'est pas vraiment la tranquillité. En résumé le manque de sa mère envahit sa vie ici, sa mère n'est pas en bonne santé, elle a des problèmes de tension artérielle, ses pieds sont enflés.

Depuis qu'elle est ici, elle a plus de respect pour sa mère, elle est plus à son écoute qu'avant et elle a tendance à comparer la vie ici et là-bas.

Une grande discussion est en cours dans le couple sur l'avenir, madame souhaiterait rentrer au pays afin de mettre en place, installer une crèche pour les enfants nécessaires. Son mari semble-t-il serait plus ancré dans la quotidienneté de la vie ici. Pour l'instant elle ne sait pas vraiment.

Pour son enfant, elle voudrait que Carolina aille plus loin dans les études, elle pense que ce serait probablement plutôt dans le domaine artistique car sa fille dans son cours de danse a sauté plusieurs fois de niveau. L'enseignante lui a proposé encore récemment un changement de groupe si les parents étaient d'accord.

## **2. Les évaluations en langue maternelle**

La passation s'est déroulée à l'école, Carolina est âgée de six ans, elle est scolarisée au CP dans une des écoles de notre secteur professionnel. C'est la seule fille de la fratrie, elle a un grand frère de neuf ans et demi, scolarisé au Cours Moyen dans la même école, et un plus petit de bientôt trois ans, qui va entrer à l'école



maternelle en septembre prochain. Il y a aussi un bébé qui va à la crèche pour l'instant.

Nous avons pu administrer l'Elal en langue malgache après avoir fait une présentation générale en français. L'enfant étant scolarisée ainsi que mentionné plus haut dans une des écoles où nous travaillons, il était important qu'il n'y ait aucune équivoque dans notre entretien, puisque Carolina nous avait déjà aperçue plus d'une fois en interaction avec un ou une de ses camarades de classe. D'ailleurs elle nous a précisé au cours de cette introduction qu'elle nous avait vue dans sa classe l'année précédente en Grande Section de maternelle.

Carolina est visiblement ravie de cette rencontre, elle se montre volontaire, la relation est fluide malgré les hésitations de production en malgache mises à jour au cours du protocole. Elle est posée et confiante, elle cherche à dépasser les obstacles et à trouver des solutions.

## 2.1 L'échelle de production

La dénomination des couleurs n'est pas réussie, Carolina nous indique chaque couleur en langue française. Quand nous lui reprecisons la consigne, elle nous répond « Je sais dire bonjour et aurevoir en malgache ».

Le dénombrement par contre est réussi, mais c'est le seul item dans lequel Carolina obtient le maximum de points dans l'échelle de production. La localisation spatiale est à moitié réussie, notre informatrice exprime « sur » et « sous » mais pas « à côté » ni « dans ».

La suite des items de production va montrer des performances moyennes, 3/10 points en lexique sur images, 7/12 en lexique sur objets et 17/36 en production de récits qui sera traitée dans un chapitre à part.

La performance en lexique sur objets est meilleure que sur les images, cela peut indiquer une pratique familiale minimale. Les objets proposés sont des éléments

courants de la vie quotidienne, comme le riz, les chaussures, des lunettes etc. Le lexique requis correspond à un contexte de bilinguisme familial informel ce que l'analyse de l'histoire langagière nous confirmera.

## 2.2 L'échelle de compréhension

Seules les couleurs ont posé problème à Carolina, tous les autres items sont réussis. On retrouve un profil courant de bilinguisme des enfants de migrants, où la production est souvent moins performante que la compréhension. Le score en désignation des couleurs reflète la performance en production, il s'agit d'un registre qui vraisemblablement n'est pas régulièrement fréquenté dans la parole familiale en langue d'origine. Une hypothèse qui peut être avancée serait que pour les qualificatifs de couleur, le mélange de code soit utilisé.

## 2.3 La production de récits

### 2.3.1 Recueil des récits

	<b>La pêche</b>	<b>Le foot</b>	<b>Le sac</b>
<b>Les protagonistes</b>	<i>Rangaha, ankizy kely</i> un monsieur, un enfant	<i>Mama</i>  maman	<i>Vehivavy, zazakely</i>  une dame, un petit enfant (bébé)
<b>Action principale</b>	<i>Andeha, mipetraka ambony zavatra Nahazo« akondro », trondro</i>  partent,	<i>Nandeha tany amin'ilay match ilay baolina</i>  le ballon a atteint le	<i>Nandeha tany amin'ny avion, adino ny sakosy</i>  sont allés à l'avion,

	assis sur quelque chose, a eu une banane, un poisson	« match »	un bagage a été oublié
<b>Élément d'évolution</b>	<i>Lasa, trondro nalaina</i>  s'en vont, le poisson attrapé	<i>Tapaka ny maso, marary dia mitomany</i> les yeux sont « cassés » il a mal, il pleure	<i>Efa lasa, Nomen'ilay zazakely</i>  est déjà partie, le « bébé » lui a donné
<b>Dénouement de l'histoire</b>	<i>Mihinam-bary mihinana trondro</i>  prennent le repas, mangent le poisson	<i>Nentina tany amin'ny aopitaly, mama nitondra cadeau</i> on l'a accompagné à l'hôpital, maman lui apporte un cadeau	<i>Amena bonbon fa marary, nameny azy ilay sakosy</i>  on lui donne un bonbon car elle a mal, on lui donne le bagage
<b>Total</b>	8/12	10/12	10/12

### 2.3.2 Analyse par récit

#### Récit 1 : **La pêche**

Carolina raconte un monsieur et un petit enfant qui s'en vont, elle décrit un des personnages assis sur un objet, puis l'enfant a « eu » un poisson. Ensuite les personnages dînent avec une femme, la maman. Elle utilise l'expression malgache « *mihinam-bary* », c'est-à-dire manger du riz, qui est la dénomination courante du repas. Si on propose à quelqu'un de passer à table par exemple, on va lui dire « venez manger du riz » ou « *andao hihinam-bary* ». C'est une locution courante, le langage soutenu exprime plus généralement le sens de manger, se nourrir, et on invitera quelqu'un à dîner en lui disant « *manasa hisakafo* », c'est-à-dire je vous invite à manger. Carolina raconte que les personnages mangent le poisson.

Aucun récit n'a été spontané, mais la petite fille a répondu correctement à chacune

de nos questions de relance.

## Récit 2 : Le foot-ball

Le récit de Carolina débute par une phrase dans une forme passive dans laquelle l'agent est sous-entendu. Il s'agit de « quelqu'un » qui est allé au *match*. Puis elle précise qu'il s'agit du ballon. Nous comprenons alors qu'elle fait une confusion entre « but » et « match », cependant la similitude sonore que l'on entend entre « match » et « *maso* » le mot malgache pour l'oeil, les yeux, a pu induire cette confusion. Son premier récit voulait donc dire « le ballon est allé au but » Elle dit ensuite « *tapaka ny maso* » à propos de la deuxième image où l'on voit le petit garçon porter ses mains à ses yeux. Nous supposons qu'elle a voulu dire « *marary ny maso* ». Son énoncé se traduit par « les yeux sont cassés »...au lieu de « les yeux sont blessés », ou « les yeux souffrent ». Elle emploie spontanément ensuite, en réponse à notre question de relance « pourquoi pleure-t-il ? » le mot qui convient, « *marary* » c'est-à-dire « il a mal », sa réponse est « *marary dia mitomany* ». Elle met en scène explicitement un seul protagoniste, une maman qui apporte un cadeau à la quatrième image.

Le recueil de récit s'avère délicat en général, cette séquence le montre particulièrement difficile. On s'aperçoit que l'enfant utilise un mot pour un autre en se fiant à la sonorité voisine, entre un mot en langue d'origine et un mot en français. C'est le cas pour « match » et « *maso* », mais elle fait de nouveau ce curieux glissement entre deux mots de la langue malgache : *marary* et *tapaka*. La phonologie n'est pas similaire dans ce dernier cas, mais ils désignent le même paradigme si l'on peut dire : les deux évoquent la souffrance, une cassure comme celle d'un membre, d'un bras par exemple.

En dépit de ces approximations, et du fait que nous avons posé deux questions de relance, nous constatons que l'enfant est dans la construction syntaxique correcte de la phrase malgache (forme passive). Ce qui est le plus intéressant à relever de ce récit sera cette irruption du mélange dans la recherche de l'expression orale.

### Récit 3 : **Le sac à main**

L'histoire cette fois débute par un protagoniste, une femme. C'est notre seule informatrice à avoir identifié le lieu où se passe le récit, c'est-à-dire un aéroport. Nous avons appris au cours de l'entretien que Carolina avait passé des vacances dans le pays d'origine l'été précédent, et qu'elle a gardé des souvenirs très précis et joyeux de ce séjour. Le voyage en avion et le départ à l'aéroport sont restés particulièrement vivaces à son esprit. Nous verrons par la suite qu'elle dessinera des moments de ces vacances à Madagascar. Elle raconte un sac oublié, en employant le lexique « *sakosy* » qui est d'usage courant pour dénommer « un sac », non pas le sac à main mais plutôt un bagage. Son histoire est ensuite un peu confuse, le petit enfant, qu'elle dénomme « *zazakely* » c'est-à-dire « bébé » donne le bagage, un bonbon lui est donné (la passivation laisse l'agent sous-entendu), puis elle explique que le bonbon a été donné à l'enfant car l'enfant est malade ou souffrant. Sa dernière phrase est « il/elle lui donne le bagage ». Sa construction de phrase laisse penser que l'adulte aurait donné le sac à l'enfant, alors que sur les images précédentes elle ne faisait pas de confusion et décrivait : un bagage a été oublié, l'enfant l'a remis à la dame.

Ce récit questionne à plusieurs points de vue, sur le sens que l'enfant a mis, sur sa compréhension du récit, sur des confusions qu'elle aurait pu faire entre l'histoire précédente et ses propres moments vécus. Nous nous trouvons devant un cas de figure intéressant, car il ne s'agit pas de sanctionner un récit interprété de façon personnelle, voire originale, ni un fonctionnement cognitif. Le concept de base de l'échelle de production de récit est d'identifier un actant, de lier entre eux des événements simples et de rendre compte de leur déroulement par un récit minimal.

Il reste que le récit du « sac à main » est celui qui a le plus inspiré Carolina, c'est le seul récit où il n'a pas été nécessaire de la relancer.

#### 2.3.3 Les éléments méta-linguistiques

Le lexème *efa* revient très souvent dans les récits de Carolina . Nous en proposons

comme interprétation l'adverbe « déjà ». Il ponctue une action passée comme dans « *efa lasa* » qui veut dire « il/elle est déjà parti(e) ». Dans cet autre exemple « *efa vita* », il signifie « l'action a été accomplie, faite ». Ce qui est remarquable dans la langue de Carolina c'est qu'elle ne semble pas l'utiliser à bon escient, par exemple elle raconte « *efa ilay ankizy nahazo trondro* » c'est-à-dire « le petit garçon a déjà attrapé un poisson ». C'est la place que Carolina attribue à l'adverbe dans la phrase qui exprime en réalité la fragilité de son aisance dans la langue. L'adverbe aurait dû être placé juste avant le verbe, la phrase correcte est « *efa nahazo trondro ilay ankizy* » ou bien « *ilay ankizy efa nahazo trondro* ». Ceci met à jour de nouveau un fonctionnement que nous avons rencontré lors d'un autre récit, d'une autre de nos informateurs, Saholy. Car la morphologie de la phrase de Carolina n'est pas strictement conforme à l'usage courant de la langue, dans ce cas précis il apparaît qu'elle aurait transposé un descriptif français : « le petit garçon a attrapé un poisson », avec la structure Sujet Verbe Objet. Cette construction peut avoir induit l'erreur de placement de l'adverbe. L'utilisation de cet adverbe n'est pas requis dans cette phrase en l'occurrence.

La question revient donc au sujet du fonctionnement chez les jeunes enfants bilingues : en cas de difficulté, d'impossibilité de recours à un lexique mental des situations, l'enfant a recours à la traduction mot-à-mot, et produit du sens en métissant les codes.

### 3. Le dessin du pays d'origine

Comme pour la vignette d'un des récits où une dame en partant avec son chariot de bagages oublie son sac à main, vignette sur laquelle Carolina a identifié une scène d'aéroport, elle a réinvesti ses frais souvenirs de vacances. Carolina a dessiné deux enfants en maillot de bain dans la mer. Les enfants sont coloriés en marron, ce qui nous semble important à relever. Le désir de conformité de cette année de CP,

l'entrée dans la lecture, à la grande école font que souvent il nous est arrivé de voir des enfants d'origine malienne ou d'un autre pays d'Afrique dessiner et colorier des personnages en rose. Les enfants de Carolina sont debout dans les vagues, c'est un garçon et une fille, et ils ont un grand sourire. Sur la plage, elle a dessiné deux autres personnages étendus sur des draps de bain, en train de prendre le soleil. Aucun des personnages n'a ni mains ni pieds. Elle a contextualisé son dessin avec une cabane sur pilotis, genre de pailotte que l'on rencontre souvent sur la côte est de Madagascar. Dans cette région de l'île les constructions sont souvent fabriquées en matériau léger, généralement avec des troncs et des branches de palmier, et construites sur des pilotis. La proximité d'animaux de la jungle voisine, et la régularité des cyclones expliquent l'un et l'autre, ainsi que la douceur des températures qui ne nécessitent guère d'isolation hermétique, on appelle ce type d'habitat ou de construction *trano falafa*. Des marchands de boissons rafraîchissantes, de fruits, de souvenirs, d'artisanat et même des restaurateurs s'installent ainsi dans ce type de structure aux alentours des plages, à proximité des clients. Carolina a complété son dessin avec un étal sur lequel on voit trois fruits de cocotier évidés et dans lesquels des pailles sont plantées. Elle a ensuite écrit en couleurs, en écriture attachée son prénom ainsi que les mots « Madagascar et Foulpointe », Foulpointe étant le nom de cette station balnéaire bien fréquentée par les touristes malgaches et étrangers. Carolina a réalisé une vraie carte postale de vacances, avec des éléments en effet bien reconnaissables du paysage malgache, mais dans sa légende elle a inclus le nom du pays, avant le nom de la ville. Elle associe bien le pays d'origine à un lieu de villégiature, à des moments heureux de détente, mais elle n'a pas réduit ses représentations du pays d'origine à la seule ville de vacances. Elle a écrit Madagascar en toutes lettres. La conjonction de coordination « et » qu'elle a écrit entre les deux substantifs associe deux mondes équivalents, le pays « Madagascar » vient contextualiser les images de vacances et suggérer un espace plus ample dans lequel ces vacances s'inscrivent.

Tableau de recueil général des résultats à l'Elal

	Echelle de Production					T O T A L	Echelle de Compréhension					T O T A L	Production de Récits			T O T A L	S C O R E
	Dé n Co ule urs	Dé no mb re	Loc spa tia	Lex iq ima ges	Lex iq obj ets		Dési g coul eurs	Qua lif états for mes	Loc spat ia	Co mpr éno ncés	Lexi q ima ges		La pêc he	Le foot	Le sac à main		
<b>MAHE RY</b>	4	2	4	7	8	<b>25</b>	7	5	4	3	11	<b>30</b>	12	12	12	<b>36</b>	<b>91</b>
<b>SAHO LY</b>	4	2	4	4	7	<b>21</b>	7	5	4	3	9	<b>28</b>	7	9	7	<b>23</b>	<b>72</b>
<b>CARO LINA</b>	0	2	2	3	7	<b>14</b>	0	5	4	3	12	<b>24</b>	8	10	10	<b>28</b>	<b>66</b>
<b>Score maxim al</b>	4	2	4	10	12	<b>32</b>	8	5	4	3	12	<b>32</b>	12	12	12	<b>36</b>	<b>100</b>



#### **IV Les variables explicatives : éclairage sur les parcours langagiers**

Des questions ouvertes dans l'entretien parental permettent d'aborder plus précisément les affiliations culturelles au pays d'origine, au pays d'accueil, la perception et l'investissement du changement lié à la migration, les relations familiales ainsi que leur investissement, la transmission de la langue maternelle et le désir d'inscription manifesté par les parents dans une transmission transgénérationnelle. Dans le cadre du PHRC (Projet Hospitalier de Recherche Clinique) sur le bilinguisme des enfants de migrants, ces questions font l'objet d'une étude particulière. Une cotation par des experts en clinique transculturelle analyse les données fournies afin de travailler sur l'hypothèse que « des relations familiales transgénérationnelles et intragénérationnelles fréquentes et / ou investies chez les parents et les enfants, et des affiliations culturelles des parents au pays d'origine et au pays d'accueil investies, sont associées à un meilleur usage de la langue maternelle et de plus grandes habiletés langagières en français chez les enfants de migrants nés en France. ».

Pour notre part, nous avons constaté suite à l'évaluation langagière en langue d'origine et en français, que les enfants avaient une bonne compétence dans les deux langues. Mahery est un enfant bilingue équilibré ayant appris ses deux langues dès la naissance, Saholy montre le bilinguisme composé d'une enfant qui a appris la langue du pays d'accueil en entrant à l'école maternelle, ce qui est aussi le cas de Carolina. À travers les compétences en langue maternelle de celle-ci et son parcours langagier, la dimension supplémentaire d'une transmission en creux et chargée d'affects se dessine. Notre démarche consiste alors à analyser ces variables pour mettre en évidence les ressemblances et les contrastes entre les postures psychiques des parents dans la transmission. Que peut-on observer de semblable qui soit un des facteurs de la transmission ? Il s'agit aussi de faire un détour par les doutes et contradictions que le parcours langagier en situation migratoire peut

générer au sein de chaque individu. Enfin, nous établirons les liens s'il y a lieu avec la part du métissage culturel et des identités langagières en construction chez les enfants : quelle élaboration des affiliations nous racontent ces variables explicatives. L'analyse transversale révélera les modalités de transmission des uns et des autres, et surtout les nuances et les contrastes qui nous semblent pertinents, significatifs, voire directement relatifs aux codes culturels.

#### Cotation des variables explicatives

	Parent 1 garçon Femme, 10 ans de migration	Parent 2 fille Homme, 30+ de migration	Parent 3 fille Femme, 9 ans de migration	
AFCPO affiliations culturelles au pays d'origine	5/5 réponses homogènes	3,5/5 réponses homogènes	5/5 réponses homogènes	1 résultat à discuter
AFCPA affiliations culturelles au pays d'accueil	5/5 réponses homogènes	3 réponses homogènes	2 réponses homogènes	Résultats contrastés
PDC perception du changement	5/5 changement diversifié	2,5/5 changement non diversifié	3 changement diversifié	Résultats contrastés
IDC Investissement du changement	4/5 réponses hétérogènes	-2/5 réponses homogènes	-2/5 réponses homogènes	Résultats contrastés
ET envie de transmission de la culture d'origine	5/5	3/5	4/5	Résultats contrastés
ENPT refus de transmission de la culture d'origine	2/5	1/5	0/5	Résultats contrastés
TLM transmission de la langue maternelle	5/5 réponses homogènes	5/5 réponses homogènes	4/5 réponses homogènes	Résultats homogènes
FRIF fréquence des relations intra- familiales	5/5	4/5	4/5	Résultats homogènes
IRIF investissement des relations intra-familiales	5/5 réponses homogènes	5/5 réponses homogènes	5/5 réponses hétérogènes	Résultats homogènes
ITT investissement de la transmission transgénérationnelle	5/5 réponses homogènes	3/5 réponses homogènes	4/5 réponses hétérogènes	Résultats contrastés

## **Chapitre 2 : Les enfants monolingues malgaches**

### **I Rappel des objectifs**

Dans notre démarche, nous comparons le récit des enfants monolingues avec le récit des enfants bilingues afin de recueillir les différences et les similitudes dans leurs productions. Pour cela nous avons enregistré les productions des monolingues malgaches, puis regroupé les transcriptions par rubriques. Nous avons de cette façon un premier recueil du verbatim de tous les enfants sur « La pêche », puis ensuite sur « Le foot », et enfin « Le sac à main ».

Le corpus sera classifié en distribution grammaticale selon la nature et la fonction des éléments langagiers.

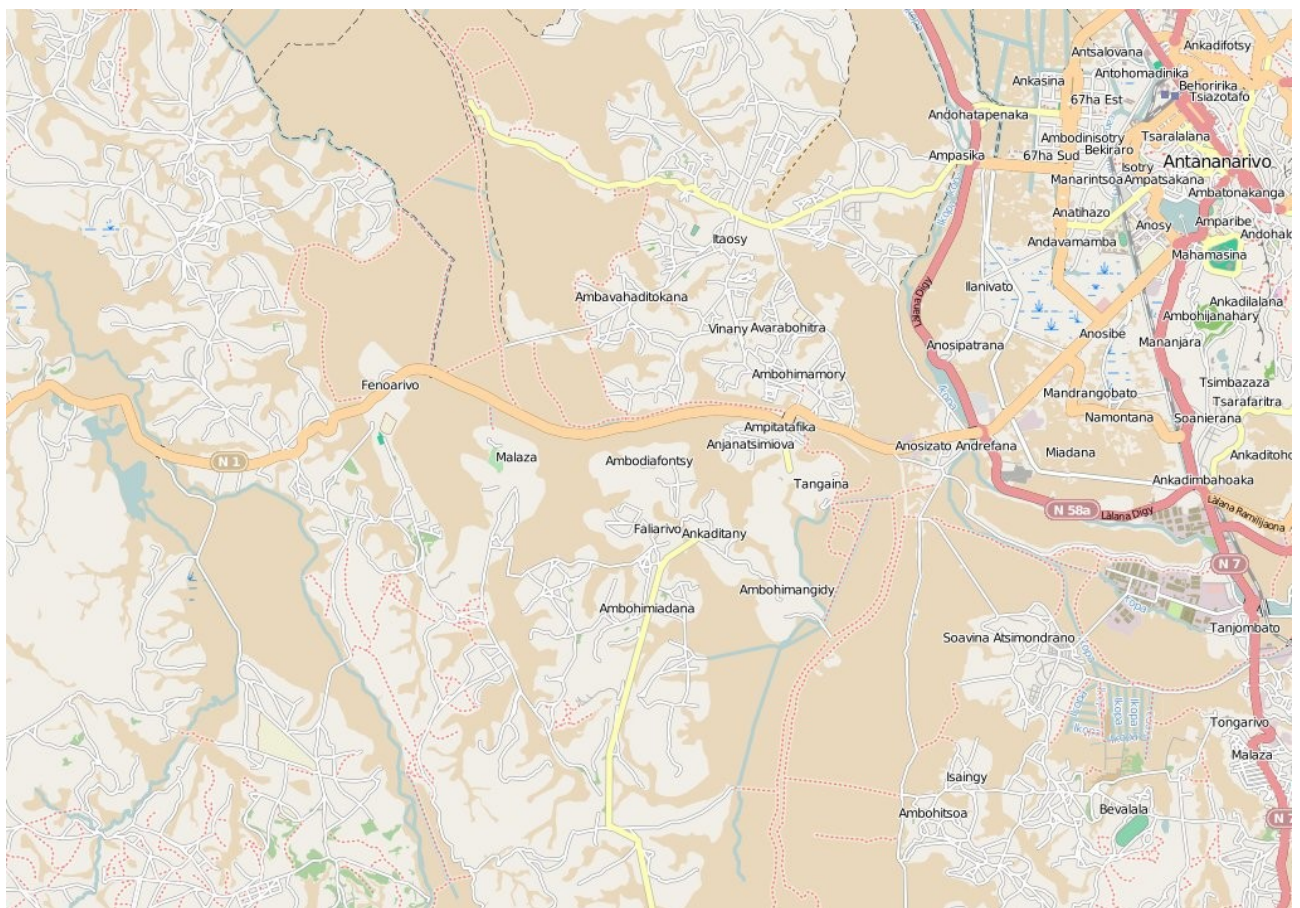
Ce premier tri nous permettra de mettre en évidence ce qui est commun dans la production des enfants de ce groupe, dans la morphologie et dans le lexique, puis de relever s'il y a lieu les saillances linguistiques individuelles ou les interprétations originales. Ces derniers éléments seront à examiner en fonction de leur pertinence dans notre démarche. Dans un deuxième temps nous chercherons si la production des bilingues comporte les mêmes aspects communs que les éléments communs du groupe bilingue. Ce temps relève plus de la vérification plus que de l'investigation puisque les deux groupes parlent la même langue. Puis nous analyserons ce qui apparaît spécifiquement chez le groupe des bilingues, espace dans lequel nous discuterons s'il y a lieu l'expression du métissage culturel.

### **II *Ambodifontsy* et *Faliarivo*, le terrain**

#### **1. Localisation géographique**

Nous avons rencontré trois jeunes enfants, filles et garçons entre 6 et 8 ans, dans le cadre de l'Ecole du dimanche à la paroisse protestante d'*Ambodifontsy*, village situé

à treize kilomètres au sud-ouest de la capitale *Antananarivo* sur la Route Nationale 1<sup>12</sup>, en direction d'Arivonimamo où se situait le premier aéroport malgache jusque dans les années 60. La subdivision administrative délimite Antananarivo la capitale dans la région d'Analamanga, elle-même partagée en huit zones. Le village d'Ambodifontsy est situé dans la zone au sud du fleuve *Ikopa*, partie ainsi nommée *Antananarivo Atsimon-drano*, [a ts i m u n dr a n u ] c'est-à-dire partie d'Antananarivo au sud du fleuve. Le lit du fleuve Ikopa sinue en traversant la capitale, il prend sa source à *Angavokely* puis rejoint le *Betsiboka*, grand fleuve qui se jette dans le Mozambique au nord-ouest de l'île.



*Ambodifontsy* est desservi par les *taxibe*, système de transport en commun qui relie les petites agglomérations environnantes d'Antananarivo à celle-ci. Ce sont des véhicules de moyenne capacité, de type Volkswagen ou équivalent, pouvant accueillir une trentaine de passagers. Le coût d'un trajet aller revient à environ 0,15€,

12 Source <http://www.OpenStreetMap.org> carte

il faut compter dix minutes d'attente en heures de pointe, et jusqu'à trente ou quarante-cinq minutes en heures creuses. L'arrêt du *taxibe* est situé à l'extérieur du village, sur le bord de la Route Nationale 1 qui relie Antananarivo à *Alakamisy* et *Fenoarivo*, les bourgades voisines, ce qui demande aux habitants d'*Ambodifontsy*, comme des villages alentour, de marcher de cinq à vingt minutes selon le point de départ à travers champs parfois, dans la campagne pour atteindre l'arrêt. Selon la météo et la saison, cela peut se faire sous la canicule ou dans les rafales d'un cyclone. Cette région se trouve dans ce qu'on appelle la plaine rizicole d'Antananarivo, la Route Nationale côté nord les rives de la rivière *Sisaony*, et au sud de vastes rizières qui entourent les petites collines où sont nichées *Ambodifontsy* et *Faliarivo*, le village voisin. Ces deux villages font partie des treize cantons qui dépendent administrativement de la commune d'*Ampitatafika*. La communauté de communes (*firaisam-pokonolona*) regroupe environ 47000 habitants, *Faliarivo* étant le plus grand village avec 9805 habitants. Celui d'*Ambodifontsy* regroupe environ 4000 habitants.

La crise économique qui sévit avec les désordres politiques des toutes dernières années ont vu des parcelles de rizières vendues et remblayées pour devenir des terrains constructibles. Il se peut que d'ici une vingtaine d'années on ne trouve plus dans cette commune aucun paysan, et que l'urbanisation finisse par cacher le village d'*Ambodifontsy*, que pour l'instant on aperçoit de loin sur sa petite colline et dans sa verdure quand on passe sur la Route Nationale.

## 2. Éléments de socio-anthropologie

Parmi les habitants d'*Ambodifontsy*, on trouve des petits agriculteurs, quelques artisans, deux petites entreprises artisanales sont implantées dans le village (un atelier de fabrication de maquettes de voiliers et une entreprise de conditionnement alimentaire sous-vide). Un grand hôtel restaurant s'est également installé il y a

quelques années. Beaucoup des habitants travaillent plutôt en ville. C'est une société composée de natifs mais aussi d'urbains nouvellement arrivés, attirés par l'air pur et la tranquillité de l'espace rural. C'est même devenu une « banlieue huppée » pour partie. Dans ces deux villages géographiquement proches et liés par l'histoire (des alliances par mariage, des installations des familles d'un côté ou de l'autre) on trouve deux clochers, une paroisse protestante (environ 1400 paroissiens, dont 900 *mpandray* ou communiant) et une catholique, l'église catholique étant implantée dans le village directement voisin de *Faliarivo*. On trouve également un temple des Témoins de Jéhovah. Notre famille est en réalité originaire de *Faliarivo*, mais l'appartenance religieuse nous inscrit à *Ambodifontsy*. Les paroisses drainent ainsi des habitants des villages voisins. Nos ancêtres familiaux sont cependant ensevelis à *Faliarivo*, on retrouve ici la notion de *tanindrazana* « terre des ancêtres ». Notre famille vit également là, en nombre assez représentatif. Il ressort de ces remarques que la communauté est traversée de liens qui se croisent et se recroisent dans un tissu cousu d'attaches géographiques, de proximité spatiale, de parentèle, d'alliances familiales. Et puis il y a ces dix dernières années les « nouveaux arrivants », qui s'inscrivent dans la communauté en s'engageant dans les responsabilités paroissiales, qui dans les structures politiques locales. Assez peu en fin de compte restent « étrangers », ce n'est pas encore une banlieue-dortoir. L'expansion économique (pour une petite part de la société malgache il y a eu une expansion économique) de la décennie passée a attiré vers le calme et l'étendue de cette banlieue relativement proche des familles « tananariviennes » qui ont pu soit acheter du terrain, soit ont réinvesti et réhabilité des éléments de patrimoine. Cette fournée nouvelle d'habitants a transformé le paysage villageois, lui donnant une nouvelle dynamique, mais aussi des contraintes de négociations d'une mutation, dans les processus, dans les valeurs, dans les modalités du vivre-ensemble. Les « anciens » sont parfois heurtés par « l'éclat » de la jeune génération et des nouveaux arrivants. Une bonne part des natifs pratiquent le *famadihana*, la coutume du

« réenveloppement des ancêtres », les plus ruraux célèbrent cette cérémonie en respectant les règles anciennes, faisant une grande fête et traversant le village accompagnés de fanfares. Une autre tradition continue aussi d'être pratiquée dans cet esprit festif, il s'agit du *Famoràna* ou circoncision. Les villageois souvent l'organisent en commun, tous les garçons du même âge sont circoncis ensemble, ce qui permet de partager les frais et de faire une plus grande fête.

Il n'y a pas de grand commerce dans ces villages, on peut trouver en revanche une dizaine de petites échoppes où l'on peut se procurer de l'épicerie de base, du pain, il faut aller dans un autre village, à 2 kilomètres, à *Ankaditany* pour trouver un boucher. Les grandes courses se font à *Ampitatafika*, chef-lieu de district ou plus exactement de regroupement de communes, *Firaisam-pokonolona*. Là se trouvent plusieurs épiceries de tailles diverses, des maraîchers, des boucheries et poissonneries, on y trouve même deux cyber-cafés. C'est un endroit toujours embouteillé, car il représente un grand centre d'échange routier (c'est un nœud du réseau de transports en commun, de là se séparent les directions vers le sud ou vers l'ouest de l'île), et qu'un pont enjambe la *Sisaony* en plein cœur de la bourgade. Les riverains s'y arrêtent pour effectuer leurs achats au retour de la capitale, les troupeaux de zébus qui sont acheminés vers les abattoirs font partie du paysage, et les habitants y vaquent aussi à leurs occupations essentiellement commerciales, beaucoup d'étals de fruits et légumes en plein air : un lieu qui fourmille d'activités. Le nombre de véhicules motorisés a largement augmenté en vingt ans, malheureusement aucune route n'a été élargie, aucun espace pour se garer n'est prévu.

*Ambodiafontsy* est le village où nous avons la possibilité de rencontrer suffisamment d'enfants, du fait que notre famille fréquente sa paroisse depuis toujours et que nous y avons ainsi nos entrées. Ils nous ont été présentés par leurs enseignantes, qui ont recueilli pour nous les autorisations parentales. Pendant la passation, les trois jeunes femmes ont accompagné chacun des enfants, cela s'est déroulé à l'issue du culte du

dimanche matin. Nous avons recueilli les récits dans une des pièces du Foyer des Jeunes. Les enfants nous ont été amenés chacun à leur tour par l'une ou l'autre des enseignantes, qui restait à proximité mais à une distance suffisante pour ne pas interférer dans nos interactions.

La majorité de ces enfants est scolarisée à l'école primaire publique du village d'*Ambodiafontsy*, sauf une qui fréquente une école privée. Il existe en effet une petite école privée accueillant des enfants d'âge pré-scolaire à Faliarivo, installée dans les murs de la paroisse catholique. Des enfants de 5-6 ans y sont accueillis dans une seule classe. Le Collège d'enseignement Général est installé à *Faliarivo*. Comme dans la plupart des cas à Madagascar, les élèves doivent souvent parcourir des kilomètres à pied pour rejoindre l'école, notamment en zone rurale.

### 3. Aperçu de la politique éducative à Madagascar

Le Ministère de l'Education Nationale malgache ne statue pas sur des objectifs d'apprentissage concernant les enfants d'âge pré-élémentaire. Nous relevons dans le document officiel Plan Education Pour Tous, Situation en 2005, Actualisation des objectifs et stratégies, *Repoblikan'i Madagasikara* le paragraphe suivant : « ...Concernant l'éducation pré-scolaire et non-formelle, une étude diagnostic et la préparation d'un référentiel de qualité sont en cours sous le pilotage du ministère de la Population... » (04/05/2005). La scolarisation pré-élémentaire, l'école maternelle en tant que structure publique n'existe pas. En conséquence on peut constater sur place une prolifération d'écoles maternelles privées et de jardins d'enfants. La scolarité commence officiellement à l'âge de 6 ans, elle est de structure 5-4-3. L'école primaire, appelée Education Fondamentale de 1er niveau se compose de cinq années réparties en Cours Préparatoire 1ère année, Cours Préparatoire 2e année, Cours Elémentaire, Cours Moyen 1ère année et Cours Moyen 2e année. Ce premier palier est sanctionné par le CEPE, Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires, et



l'entrée au collège en 6e se fait sur concours. Depuis 2007, la langue d'enseignement à l'école primaire est le Malgache, la langue française étant enseignée comme langue étrangère. À partir de la 6e, les disciplines scientifiques sont enseignées en français.

L'Enseignement Fondamental de 2e niveau recouvre les quatre années suivantes et se conclut par le Brevet d'Etudes du 1er cycle de l'enseignement secondaire (BEPC). Le concours d'entrée en seconde inaugure les trois dernières années constituant l'Enseignement Secondaire de 2e cycle qui conduisent au Baccalauréat.

En 2009, époque de notre recueil sur le terrain à Madagascar, un programme ambitieux nommé « Approche par Compétences » était en vigueur dans les écoles publiques depuis le renouveau pédagogique de l'année scolaire 2003/2004. A l'instar d'une dizaine de pays d'Afrique subsaharienne, Madagascar était engagé dans le processus Objectifs du Millénaire pour le Développement, initiative au plan mondial des pays membres des Nations Unies. *L'Education Pour Tous de Madagascar à l'horizon 2015* représente un axe majeur de ce projet visant également la réduction de la pauvreté et l'égalité des sexes. Ce renouveau pédagogique est une des conditions requises pour le recours au Fonds Catalytique<sup>13</sup>, recours qui nécessite l'inscription dans des actions et des processus de rénovation. La mise en place progressive à l'école depuis 2004 de l'Approche Par Compétence vise à rendre l'élève actif dans la démarche d'apprentissage et constitue une rupture flagrante avec une pédagogie traditionnelle, une rupture aussi nette et décisive que dans le contexte éducatif français vers la fin des années soixante.

### 3.1 Description d'un outil pédagogique

Nous avons pu examiner le Guide d'Intégration pour le CM2 qui avait été édité pour l'année scolaire 2008/2009 par le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche scientifique. Ce guide à destination des enseignants rassemble en un

---

13 Mini-fonds mis en place par les bailleurs pour les pays ne bénéficiant pas d'aides suffisantes.

livret le « livre du maître », on y trouve les intentions pédagogiques ainsi que la démarche et la progression expliquées pas à pas. Le livret d'activités de l'élève accompagne ce guide. Les enseignants disposent de tableaux d'accompagnement spécifiant les objectifs, les notions abordées, les textes de référence du livret de l'élève ainsi que des exercices afférents.

Dans le livret de l'élève en ce qui concerne les classes d'âge approchant de nos informateurs, c'est-à-dire des enfants de 6-7 ans, voici ce que nous pouvons décrire . C'est un « cahier de situations », dans la langue d'origine, *kahie sehatra olana*. Il est intéressant de spécifier le sens indiqué dans la langue d'origine, car il sous-entend « situations-problèmes » ce qui n'est pas énoncé de manière directe dans la traduction française. Le mot *sehatra* signifie « scène », et le mot *olana* veut dire « problème ». Dans le cheminement de la compréhension des locuteurs malgaches donc on énonce clairement que ce sont des situations-problèmes.

Il s'agit d'une méthode mixte d'expression orale et de lecture, en langue malgache et en langue française. La partie malgache de la progression inclut également l'apprentissage de l'écriture.

Les quinze premières leçons sont des situations invitant l'élève à s'exprimer oralement, chacune des activités est basée sur une illustration. La première leçon de lecture apparaît à la seizième leçon, une courte phrase est écrite sur l'illustration, à la manière d'une légende. Puis des premières unités phonémiques sont isolées : on demande à l'élève de discriminer les lettres a et t. À la vingt-quatrième leçon la discrimination de syllabes est introduite. L'association de syllabes est introduite à la vingt-septième leçon, l'élève apprend à retrouver des mots à partir d'unités syllabiques, et l'écriture entre en scène simultanément.

### 3.2 Un exemple de leçon

MALAGASY - CP  
HF1 - T1 - S1

## Namana vaovao !

Nambaran'ny mpampianatra ahy fa i Aina no anarany.



Toromarika

**1. Ampahafantariko azy ny momba ahy, amina fehezanteny roa.**

**2. Asaiko hiara-milalao amiko izy, amina fehezanteny roa.**

Le titre de la leçon est « Une nouvelle amie ! », la légende dit « L'enseignante m'a informée qu'elle s'appelle Aina .» On reconnaît la cour d'école où des enfants jouent, le mot « ECOLE » est écrit sur le bâtiment. Le mot « *toromarika* » indique les consignes que l'élève doit exécuter, pour cette leçon c'était : 1/ Je me présente à elle, en deux phrases puis 2/ Je l'invite à jouer avec moi, en trois phrases.

### III Transcription des récits

Les récits sont présentés en annexe dans un tableau de répartition de type grammatical, chaque mot est classé selon sa catégorie. Notre classification se compose ainsi des nom, pronom, verbe, adjectif, déterminant, adverbe, préposition et conjonction. Nous avons regroupé les récits par séquences plutôt que de les présenter par enfant, pour une plus grande commodité de recueil et de comparaison des corpus. L'occurrence de chaque terme est signalé par un chiffre apposé, les mots soulignés correspondent aux formes verbales idiomatiques comme une répétition par exemple : *mandehandeha*, qui est une répétition du verbe *mandeha*, « marcher » mais sous cette forme devient « se promener, flâner ».

Pour la commodité de la lecture et de la compréhension des récits, nous avons retranscrit ci-dessous les phrases des enfants.

#### Récit 1 **La pêche**

<b>Ravo</b> 5 ans et demi fille	Pas de production spontanée
	<i>Zoky sy zandry... maka tsonjo... nahazo sakafo...tsonjo.</i>  Grand frère et petit frère... (ils) prennent un poisson (poichon)...(ils) ont eu un repas.
<b>Érica</b> 6 ans fille	Pas de production spontanée
	<i>Naka trondro ilay olona, alain'ilay olona ilay trondro, dia ataon'ilay olona ao anaty « sio », dia misakafo ilay olona</i>  Les gens ont pris un poisson, ils prennent le poisson et le mettent dans un seau, et ils prennent un repas.
<b>Sitraka</b> 6 ans et demi garçon	Production spontanée : « <i>Tsy haiko tompoko</i> » (Je ne sais pas madame)
	<i>Dada dia ny zanany, andeha hiasa, mitondraka voninkazo, maka trondro, mihinan-kanina</i>  Papa et son enfant, ils vont travailler, ils arrosent les fleurs, ils attrapent un poisson, ils mangent.

## Récit 2 : Le foot-ball

<b>Ravo</b>	Production spontanée, aucune relance
	« <i>Nanao baolina...Tsy nahavao izy, lasa tany amin'ny tarehany dia nitomany izy. Nentina tany amin'ny dokotera.</i> »
	(Ils) jouent au ballon. Il a raté, il est parti dans sa figure et il a pleuré. On l'a emmené chez le docteur.
<b>Érica</b>	Une relance et une question
	« <i>Milalao baolina ilay lehilahy, dia...nipitika tany amin'ny tarehany ilay baolina.</i> » R « <i>Dia sakaian'ilay ankizy lahy ilay baolina, dia nentina tany amin'ny dokotera ilay lehilahy.</i> » R « <i>Marary ny masony</i> » R « <i>Voadonan'ny baolina ny masony.</i> »
	Les garçons jouent au ballon, et...le ballon a rebondi sur sa figure » R « Et l'enfant a arrêté (a'été) le ballon, et on a emmené le garçon chez le docteur. » R « Le ballon a heurté ses yeux. »
<b>Sitraka</b>	Première phrase spontanée, puis des relances à chaque fois, nous avons voulu vérifier ce que l'enfant avait compris
	« <i>Milalao baolina</i> » Q « <i>Dada sy ny zanany</i> » Q « <i>voadonan'ny baolina... mandaka, dakany ilay baolina</i> » Q « <i>matory</i> » Q « <i>reraka</i> » Q « <i>Eo am--pandriana</i> » Q « <i>jiro</i> » Q « <i>maizina</i> ».
	(Ils) jouent au ballon Q Papa et son fils Q Le ballon l'a heurté... il donne un coup de pied, au ballon » Q « Il dort » Q « Parce qu'il est fatigué » « Au lit » Q « Une lampe » Q « parce qu'il fait sombre ».

## Récit 3 : Le sac à main

<b>Ravo</b>	Production spontanée puis questions
	<i>Nitazana teo am-baravaran-kely teo amin'ny seza i Neny. Nobatainy ny poketran'i Neny Q Nobatan'i Tsiomehy... Q ....Nibata ny...poketran'i Neny izy Q Dia nameny bonbon .</i>
	Maman regardait par la fenêtre sur la chaise. (elle/il) a porté le sac à main de Maman. Q « Tsiomehy l'a porté » Q « (elle/il) a porté le sac à main de maman » Q « Et (elle) lui a donné un bonbon »
<b>Érica</b>	Production spontanée, puis questions
	<i>Vehivavy...dia lasa nandeha ilay vehivavy, dia nalain'ilay vehivavy ity kopetran'ilay vehivavy, dia nalainy ilay zavatra boribory kely Q Nalainy teo ambony seza. Q Satria namany ilay vehivavy</i>
	Une femme...et la femme s'en va, et une femme (fille) a pris le sac de la femme, et elle a pris la chose ronde. Q Elle l'a pris sur la chaise. Q Parce que la femme (fille) est son amie.
<b>Sitraka</b>	Production spontanée de la 1ère phrase
	<i>Mipetraka. Q Ny mamany. Q Dia nandeha Q Dia nanao velomaQ Mamany Q Dia nanome kopetra Q mamany Q Dia nanao veloma... ny mamany.</i>
	(Elle) est assise. Q Sa maman. Q Et (elle) s'en va Q Et elle a dit aurevoir. Q sa maman. Q et (elle) a donné un sac à main (cass à main) Q sa maman Q et sa maman...a dit aurevoir.

## IV Observations générales

### 1. Malaise dans la production de récit

On peut faire une remarque générale sur la passation. Les enfants ont montré un manque d'aisance dans cet exercice, visiblement c'était la première fois qu'il leur était demandé de raconter une histoire en images. Les enseignantes avec qui nous avons échangé après le protocole nous ont confirmé cette première impression et ont exprimé le projet de proposer dans leur classe ce type d'exercice. Elles sont en effet également institutrices dans le civil, il leur semblait intéressant de favoriser le langage à travers des exercices similaires à notre passation. Nous avons recueilli des récits auprès d'enfants monolingues français, les contenus en termes qualitatifs n'indiquent pas d'écarts fortement flagrants dans les performances, mais la posture des enfants marque une différence certaine. Par ailleurs, le langage oral reste un des objectifs majeurs de l'école maternelle française, nous en voulons pour preuve qu'il représente un des axes majeurs du programme établi par le Ministère de l'Education Nationale. À productions équivalentes entre le groupe des monolingues français et celui des malgaches, le manque d'assurance devant une situation inédite est un aspect que nous observons chez nos jeunes informateurs malgaches, tandis que pour l'autre groupe l'exercice en soi ne présentait pas de caractère de nouveauté. Notre remarque générale sur cette passation porte sur l'attitude des enfants monolingues malgaches face à l'épreuve. Leurs réactions vis à vis du support et de la consigne signifiaient la surprise, l'étonnement, voire le désarroi pour un jeune informateur qui d'emblée nous a dit « Je ne sais pas Madame », autant de postures que l'on peut montrer dans une situation nouvelle ou inconnue.

## 2. Privilèges de l'oralité dans la culture traditionnelle

Le contexte culturel éclaire cette remarque, puisque la culture malgache privilégie l'oralité à travers les contes, les jeux oratoires, les discours. Un des aspects qui caractérisent cette tradition orale est ainsi une forme de pensée métaphorique. En conséquence, l'activité consistant à décrire un déroulement précis relève plutôt des compétences discursives. Les enfants sont ainsi beaucoup plus familiarisés à l'écoute et à la vigilance auditive à la faveur d'histoires et de contes oraux. Ils sont plus exposés à la littérature orale et à une posture d'écoute qu'à celle de la production. Dans les paroisses par exemple, les enfants s'habituent assez tôt à rester « tranquilles » plusieurs heures d'affilée.

C'est une configuration qui inclut par ailleurs un système relationnel parents/enfants de type vertical, dans cette culture comme dans beaucoup d'autres cultures africaines traditionnelles, on ne demande pas à l'enfant d'exprimer son opinion ou son avis. Toute expression enfantine vient d'une sollicitation précise de l'adulte, généralement une question fermée qui attend une réponse du registre du stéréotype. L'incongruité serait d'exprimer une liberté de pensée, voire de faire une réponse non convenue. On ne favorise pas la manifestation de l'individu en tant que soi, on demande aux enfants de montrer qu'ils sont de dignes membres de la communauté, en sachant répondre de manière conforme à des questions elles-mêmes conformes. C'est un élément qui illustre de nouveau la primauté du lien social et la cohésion du groupe plutôt que l'individuation de chaque membre.

Ainsi donc, l'imaginaire enfantin s'exerce dans les domaines du conte et des histoires racontées, par lesquels se transmettent les valeurs et qualités reconnues par le groupe social. L'oralité fait la part belle également aux *ohabolana* (proverbes) dont une des fonctions principales est l'explication du monde. La lecture de l'environnement et notamment des codes régissant les liens sociaux se fait à travers ces registres oraux, qui ont comme caractéristique première de ne pas appartenir au

discours explicatif ni documentaire. Ces registres demandent aux interlocuteurs la capacité de suivre un cheminement de pensée, de faire des inférences, de comprendre entre les mots, d'entrer dans un implicite partagé. Nous voyons donc ici de nouveau cette modalité de haut contexte de communication décrit par Dahl (2006). Les enfants que nous avons rencontrés, s'ils n'ont pas été prolixes, c'est que pour une part ils ont été confrontés à une forme de littérature inhabituelle : des images visuelles et non pas un récit oral. Pour une autre part, l'exercice proposé sollicitait chez eux une compétence qui n'est pas valorisée dans la culture, c'est-à-dire, inventer en tant qu'individu une interprétation personnelle, exprimer par-là une individuation que la culture traditionnelle ne requiert pas. C'est un phénomène que nous rencontrons souvent dans l'exercice de notre métier auprès d'enfants de familles migrantes. L'attitude et la posture du bon élève attendues par l'école ne correspondent pas aux valeurs transmises par les cultures d'origine. Les parents malgaches comme les parents maliens recommandent à leurs enfants d'être « sage », de « bien écouter » la maîtresse, mais pas d'être « acteur » de son propre savoir ni de questionner son environnement, ce qui reviendrait à « remettre en question » l'ordre des choses. Alors dans le contexte scolaire, ces enfants, notamment ceux qui sont en difficulté, interrogent souvent par leur passivité.

### 3. Un support spécifique du registre de l'écrit

La production de récits à partir d'un support imagé appartient au domaine scolaire typiquement occidental. La lecture d'images est une des activités spécifiques dans le domaine de la structuration du temps comme dans le développement du langage oral chez les jeunes élèves de l'école maternelle, c'est également un exercice qui privilégie l'entrée dans la lecture et dans le monde de l'écrit. Les albums jeunesse sont très présents dans l'univers ordinaire du jeune enfant dès la première année de maternelle et même dès que le nourrisson est accueilli en collectivité de type crèche



et halte-garderie, où ce type de support se rencontre à profusion. Le livre et les manuels scolaires sont rares et chers à Madagascar, notamment en zone rurale. L'imaginaire des enfants est plus souvent sollicité par le support auditif que visuel. Les possibilités de fréquenter une bibliothèque sont très limitées, il existe une seule bibliothèque municipale dans la capitale malgache, lieu où n'ont jamais mis les pieds nos jeunes informateurs. Nous avons cependant constaté cette année-là la présence dans cette zone rurale d'un bibliobus stationné sur la digue. Il s'agissait d'une initiative d'organisme non gouvernemental.

#### 4. Relation inégalitaire et asymétrique dans la passation

Nous avons également observé l'aspect plus inégalitaire de la relation entre le passateur et l'enfant, phénomène qui s'inscrit lui aussi étroitement dans le contexte culturel. Les manifestations des codes de politesse sont, par exemple, spécifiques. Un enfant nous a dit « *Tsy haiko tompoko* », le substantif *tompoko* marque le respect envers un adulte, ou un supérieur hiérarchique dans un autre contexte, il signifie Madame ou Monsieur. La traduction de cette locution est « Je ne sais pas Madame ». On inculque aux enfants dans l'éducation traditionnelle de toujours assortir le mot madame ou monsieur à toute adresse à un adulte inconnu ou étranger. S'il s'agit d'un familier, l'enfant mettra « tante » ou « oncle » devant le prénom de la personne, ou bien « maman de Untel » ou « papa de Untel ». Placé dans le contexte langagier français courant, cela semblerait incongru, d'ailleurs nous n'avons pas rencontré le cas au cours des passations. On peut en revanche rencontrer le cas dans un milieu où le langage est très soutenu. Cet élément nous rappelle nos premières années en France, nous trouvions notre amie française très impolie lorsqu'elle s'adressait au préposé de La Poste ou à la secrétaire de l'UER de Psychologie en disant simplement « Bonjour » et non pas « Bonjour Madame » ou « Bonjour Monsieur ». Après-coup, l'adjonction de ce « madame » ou « monsieur » a sonné à nos oreilles

comme une marque de déférence et non plus un simple respect du code social. La phrase de cet enfant nous a en réalité légèrement désarçonnée, nous ne nous y attendions pas, il l'a de plus exprimée spontanément devant la série d'images, sans essayer de raconter quoi que ce soit.

Au cours de cette passation, nous avons été très frappée de l'extrême confiance et de la bonne volonté de ces enfants qui se sont prêtés au jeu. En effet, dans le cas des enfants bilingues nous étions présentée par les parents ou une personne proche, ou accueillie dans la famille. Pour les enfants monolingues français, les protocoles ont été administrés dans le cadre professionnel, nous étions donc connue au moins de vue par les enfants. En ce qui concerne les enfants monolingues malgaches, ils ne nous connaissaient de nulle part, une adulte parfaitement inconnue. Ils ont simplement et naturellement admis que nous faisons partie de la communauté des adultes, donc digne de confiance et de respect. L'inégalité de la relation se situe dans le fait que nous pouvions de notre côté les identifier, comme étant par exemple des élèves de l'école du Dimanche, que nous connaissions parmi eux certaines de leurs filiations, que leurs enseignantes par contre connaissaient parfaitement les nôtres, tandis que nous étions une parfaite inconnue dans le paysage quotidien de ces jeunes enfants. L'identification de nos appartenances ne relevait pas seulement de notre état d'adulte et de leur jeune âge, donc pas de nos connaissances, nous savions « qui » ils étaient, eux ne savaient rien de nous, sauf que nous étions une grande personne. Présentée par les enseignantes certes, mais du jour au lendemain, sans autre lien que le social pour ainsi dire. Cette reconnaissance tacite relève du registre culturel et des liens qui structurent la société malgache. Comme nous sommes une adulte, alors nous sommes assimilables à une mère, à une tante. Le concept de la famille élargie étayé par le lien obligatoire de parentèle qui attribue à chaque membre de la société un statut, ont établi entre ces enfants et nous des modalités d'échange différentes des passations effectuées en France : le vousoiement s'entendait en filigrane de l'absence totale de peur ou de la méfiance.

L'élément qui vient réellement en contrepoint de ce constat est le contraste entre cette situation de test jamais pratiquée par les enfants et leur attitude dans l'interaction avec une adulte inconnue.

### **Chapitre 3 : Le récit des enfants monolingues français**

#### **I Arguments d'observation**

Nous prendrons comme préalable le propos de Frédéric François « ...ce que nous choisissons, plus ou moins consciemment, par nous-mêmes ou portés par l'institution, de privilégier dans le langage des enfants comporte une image implicite de ce qui nous semble important, une sorte de définition du langage et de la culture... » (*Le français d'aujourd'hui*, 2003/2 n°141, p 21-35). L'auteur poursuit en rappelant qu'il y a autant de façons de comprendre qu'il y a de façons de mettre en mots. Dans cet article, nous relevons particulièrement la primauté du « comprendre » avant le « mettre en mots ». Nous axerons ainsi notre observation sur ce que les enfants monolingues français comprennent des récits que nous leur proposons, puis ensuite de vérifier si les enfants bilingues comprennent la même histoire, ou non. Pour cela, les aspects multiples du récit oral seront considérés, d'abord en fonction du codage convenu dans le cadre de l'évaluation. Ensuite, nous interpréterons les mots, les expressions, les manières de dire, donc les choix opérés par les enfants en regard du contexte culturel particulier que nous avons délimité : monolingues/école vs bilingues/école.

#### **II Contexte de la passation**

Nous avons préparé cette session avec les enseignantes. L'école (directrice, enseignantes, parents d'élèves) s'est intéressée à notre projet, qui a été accueilli

avec bienveillance. Nous nous étions adressée aux deux enseignantes de Grande Section. C'est une école maternelle de taille moyenne composée de six-sept classes selon les années, qui fait partie du Groupe Scolaire E. Herriot à Villiers-sur-Marne dans le département du Val-de-Marne. Elle comptait à l'époque parmi les écoles où nous exerçons comme psychologue de l'Education Nationale.

Les élèves nous connaissaient, nous ayant déjà aperçue dans leur classe, en observation pour des camarades, ou venant en chercher un ou une pour un entretien. Nous avons assez régulièrement des échanges avec leur enseignantes, il ne s'agissait pas d'une interaction parachutée avec une inconnue. Cependant, nous n'avons jamais eu d'interaction individuelle avec ceux qui correspondaient aux critères d'inclusion : avoir deux parents de langue unique française, ne pas avoir de nourrice parlant une autre langue, ne pas être en contact avec une autre langue que le français dans leur vie quotidienne, se situer en compétence d'expression orale dans la moyenne de la classe, être âgé(e) de six ans au maximum.

Le profil global de l'école était en réalité tel qu'on aurait pu inclure un peu plus de la moitié des effectifs. Un examen plus approfondi a montré qu'une vingtaine d'élèves sur les 53 élèves de Grande Section entrait dans les critères. En observant de plus près les listes d'élèves et les éléments connus par les maîtresses, on constatait que dans cette ville de banlieue parisienne, beaucoup de familles d'origine portugaise étaient installées. Cela mériterait une étude sur la transmission de cette langue, ainsi qu'une historiographie de l'ancrage de ces familles. En définitive, sur un ensemble de deux classes totalisant 53 élèves, 20 correspondaient au critère patronymique d'inclusion. Parmi les enfants qui portent un patronyme à consonance française nous avons des enfants dont les parents étaient originaires des Antilles, des Territoires d'Outre-Mer en général. Nous avons envisagé la présence de la langue créole dans leur entourage plus ou moins proche. Nous avons également considéré que les patronymes d'origine européenne (italienne, portugaise, d'Europe de l'est, espagnole) pouvaient signifier que l'enfant pouvait avoir des ascendants (grands-parents, autres

membres de la famille) parlant une autre langue que le français dans leur entourage. Bien évidemment les patronymes d'Asie et d'Afrique n'entraient pas dans le protocole. C'est une situation qui pose la question du métissage et de la migration. Il est fort possible que parmi les familles représentées dans les deux classes, plusieurs ont émigré depuis deux ou trois ou plusieurs générations, que les langues d'origine se sont peut-être perdues même pour les parents et que l'on peut porter un patronyme à consonance « étrangère », et ne connaître que la langue française. Ces préalables indiquent la difficulté de circonscrire des histoires de vie, des histoires langagières à un critère unique du patronyme, de sa sonorité ou son étymologie. N'ayant pas la possibilité de mener une enquête approfondie auprès des familles, nous nous sommes appuyée sur la connaissance des enseignantes.

Parmi les vingt enfants, nous avons écarté les élèves qui étaient soit très au-dessus de la moyenne en production de langage, soit au contraire présentant des inhibitions. Le courrier à destination des parents a été donné par l'intermédiaire du cahier de correspondance. Ne voulant pas empiéter sur les apprentissages scolaires, nous avons mis en place le projet en toute fin d'année scolaire. Pour des raisons administratives, il fallait que cela ait lieu sur le temps scolaire. Cela a considérablement limité le temps de réaction des parents, dans l'ensemble rares sont ceux qui peuvent répondre dès le lendemain. Certains étaient déjà partis en vacances. Tous ces paramètres ont fait que nous avons reçu cinq retours positifs. Parmi ces cinq, un enfant nous était connu pour un accompagnement professionnel, il ne nous a pas semblé judicieux de le rencontrer dans ce cadre. Il y avait trois garçons et une fille, nous avons gardé la petite fille et deux garçons pour arriver à un total égal aux bilingues.

### III Recueil des résultats et des récits

	Expr vocab		Compr lex	Comp topo	Compr arith		Compr morpho syn		Prod récit
				1	1et 2				
Inès	4	5	3	3	3	3	3	3	20
Charles	3	3	3	3	3	2	3	3	20
Théo	2	4	3	3	3	3	2	3	24
Note maxi	4	5	3	3	3	3	3	3	24

#### La chute dans la boue

Inès 6 ans fille	Là le chien il court et tout à coup il tombe le petit garçon. Le chien s'enfuit après le petit garçon est plein de boue. Après sa maman elle le lave.
Charles 5 ans et demi garçon	Le garçon court avec le chien. Le garçon fait pas attention alors il tombe. Après il est tout sale, il va chez lui et prend un bain.
Théo 6 ans garçon	Eh ben là il tient son chien, il court, il tombe, il lâche son chien. Là il a des bobos. Là il est chez lui en train de se laver. Il y a sa maman.

#### Le dessin sur le mur

Inès	La petite fille fait un dessin et puis après elle a fini son dessin et elle dessine sur le mur puis sa maman est fâchée après elle.
Charles	Là avec le garçon. Le garçon part la dame reste toute seule. La dame part la petite fille est toute seule. Elle écrit sur le mur et son père se fâche.
Théo	Là il est en train de dessiner et puis il y a quelqu'un au téléphone à côté de lui. Il voit la personne au téléphone qui s'en va, il arrête de dessiner. Et puis il dessine sur le mur. Après il y a sa maman qui vient et puis qui le dispute ou la dispute. Je ne sais pas si c'est un garçon ou une fille.

### IV Observations générales

Les scores recueillis sont très corrects dans l'ensemble, notamment en production de récits. Le résultat est notamment significatif pour un enfant qui a obtenu des scores moyens en expression verbale, mais qui a produit des récits conformes aux attentes, voire les dépassant. Les lacunes en lexique n'ont donc pas d'incidence

directe sur la capacité de raconter une histoire et d'utiliser la langue.

La deuxième remarque porte sur la fluidité des récits, il n'y a pas de blanc, les hésitations portent sur l'identification des personnages. Les enfants sont très à l'aise dans cet exercice, et dans la relation en général.

En production de récits, les scores sont quasiment saturés, seule une histoire comporte un changement de protagonistes. On note des confusions de personnage, dues au dessin : un enfant dit je ne sais pas si c'est un homme ou une femme. Un autre enfant identifie d'abord un père ensuite à la dernière image c'est devenu la mère. Deux enfants sur trois ont ainsi réagi sur la même histoire (le dessin sur le mur) Plus qu'à la qualité du récit, on peut s'intéresser à la qualité de la langue. On perçoit une vraie différence entre deux récits, racontés par deux enfants différents. Les récits d'Inès se ressemblent, elle est égale dans ses deux histoires qui sont courtes et exactes. Les deux récits de Charles auraient pu être dits par deux enfants distincts, il fait des inférences en racontant « il fait pas attention alors il tombe » et la construction morpho-syntaxique est élaborée par l'utilisation de « alors » Son deuxième récit par contre est confus, sa première phrase n'est pas correcte du point de vue grammatical. Dans son premier récit, il utilise une langue assez recherchée, « il prend un bain » au lieu de tout simplement « il se lave » comme Inès.

Les deux histoires de Théo sont aussi dissemblables, « la chute dans la boue » ne comporte que des phrases courtes, hachées, descriptives. Il ne fait pas de lien entre les vignettes, il les désigne les unes après les autres. Peut-être a-t-il eu besoin de pratiquer la première série d'images pour comprendre comment faire. Mais peut-être qu'une histoire de chute influe sur sa langue, et la rend heurtée, à l'image de ce qui se passe dans l'histoire. Son deuxième récit est un modèle du genre, il est détaillé, les phrases sont très construites, et il termine avec une observation sur la difficulté qu'il a rencontrée (doute sur le genre).

En conclusion, nous dirons que ces histoires en images tirées de la NEEL représentent un support suffisamment familier aux enfants, permettant de susciter

des récits variés dans leur forme et dans les contenus. La qualité de chaque récit éclaire sur la langue de l'enfant et aussi sur sa réactivité selon le registre convoqué. Les compétences langagières de ces enfants correspondent bien aux critères que nous nous étions fixés, c'est-à-dire une palette informative et étendue sans trop saturer non plus.

## **Partie 6 : Analyse transversale**

### **I L'étude du contre-transfert dans la négociation du sujet d'étude**

Il s'agira des questions qui se rapportent au fond et à la forme de cette démarche de recherche, aux aspects de l'objet d'étude et surtout dans les résonances qu'il a avec ma propre trajectoire de migrante, mon cheminement au sein d'une société, dans l'espace et dans le temps. Comment le récit oral m'interpelle et pourquoi, en quoi la transmission de la langue maternelle me concerne, que me révèlent de moi ces familles migrantes que je suis allée rencontrer, d'où viennent mes interrogations et en quoi les éléments de réponse dialoguent avec mon altérité.

#### **1. Le cheminement vers une thèse de doctorat, une révélation filiale**

Cette démarche liée à l'année de Master 2 effectuée à l'université Paris XIII, après plusieurs années d'exercice professionnel en tant que Professeur des Ecoles ne manque pas d'interroger si l'on veut bien chercher plus loin que la simple envie de faire une interruption dans le déroulement somme toute tranquille et satisfaisante d'une carrière d'enseignante. L'élément « terminer », boucler la boucle est venu assez rapidement au jour concernant ce Master 2 car j'avais intégré l'Ecole Normale et l'enseignement après un Master 1 plus de vingt ans auparavant. L'objectif en était de changer d'activité professionnelle pour travailler en tant que psychologue scolaire, ce



qui n'exigeait pourtant pas de Master 2. Celui-ci signifiait en effet terminer un cursus universitaire. L'apparente gratuité de la démarche s'explique quand un jour je pris conscience que mon père a étudié toute sa vie d'adulte. Mes souvenirs d'enfant me rappellent les nuits qu'il passait à étudier le droit, nous l'entendions aller et venir avec ses textes de droit civil ou pénal, sa voix nous berçait dans notre premier sommeil. Nous allions le chercher parfois en famille à l'Université d'Antananarivo le soir après ses cours. Il était chef de service dans la Fonction Publique, puis le jour de sa retraite il est devenu avocat, accomplissant un rêve qui l'avait habité toute sa vie. Il continue encore aujourd'hui d'exercer ce métier qui l'entretient physiquement et intellectuellement. En ce qui me concerne, je n'avais pas entretenu le rêve de devenir psychologue de l'Education Nationale, c'est plutôt l'aboutissement normal d'un choix de discipline universitaire. Cependant on retrouve un parallèle avec l'histoire paternelle dans ce retour aux études à une époque tardive, et aussi dans une certaine rupture entre un premier et un deuxième métier. Enseigner aux enfants d'école élémentaire n'a rien à voir avec les accompagner en tant que psychologue scolaire, même si cela reste dans les murs de l'école. Ce n'est donc pas seulement ce qui paraît, du « masochisme » ni un orgueil démesuré (montrer que l'on peut encore entreprendre et réussir des études) ni vouloir rester vigilante, résister contre la vieillesse. Un courant souterrain pousse, des traces de pas, indiquant un cheminement inscrit, une transmission transgénérationnelle. Je suis seule dans la fratrie à revenir aux études aussi longtemps après la « période habituelle », sur les traces du cheminement paternel, une dynamique héritée si l'on peut dire.

## 2. La prise de parole, ou l'usurpation symbolique

Entrer dans cette démarche de recherche s'est révélé beaucoup plus difficile qu'un exercice universitaire, en soi déjà ardu, compliqué. Ce qui semblait relever d'une poursuite ordinaire d'un cursus s'avère plus élaboré, plus personnel, de l'ordre de la démarche psychanalytique.

Il s'avère que le sujet résiste et achoppe contre la démarche et son apparente gratuité, de même que contre la difficulté inhérente à tout travail de thèse. Le récit oral, plus précisément la dimension de l'oralité dans la culture traditionnelle revendiquait une place autre que celle d'objet d'étude que je lui avais assignée. L'impossibilité d'écrire que d'aucuns rencontrent ainsi que moi-même révèle la dimension de l'incommunicabilité en sus de la matière à communiquer. Le séminaire de doctorants à Paris XIII fut l'espace de cette révélation. Grâce à l'insistance bienveillante du Pr Fourment, je m'inscrivis à ce séminaire où les doctorants, tous laboratoires confondus étaient invités à présenter l'état d'avancement de leurs travaux.

Bien qu'ayant aménagé un peu de temps dans mon organisation personnelle pour pouvoir me préparer à cette présentation, je me suis trouvée incapable d'écrire plus qu'un début de plan. Je me suis tournée vers l'ensemble de ce que j'avais pu produire jusque-là, où j'ai redécouvert quelques paragraphes qui me semblaient intéressants, et des éléments épars de notes de lecture, de conférences. J'ai même fini par me replonger dans le mémoire de M2 qui m'a étonnée, comment avais-je pu tant écrire ? Les exposés des intervenants étaient bien construits, des sujets de psychopathologie et de psychanalyse pour l'essentiel, les démarches claires, bien étayées par du travail théorique de haut niveau. Je constatai ainsi le décalage entre l'état de mes lectures, de l'avancement de mon travail et celui des autres, ce dont je ne faisais pas de doute par ailleurs. Plus mon tour approchait, moins je me sentais sûre de moi. Un incident ne fit qu'augmenter mon malaise, la personne qui devait passer juste avant moi avait préparé une présentation Power Point, mais la connection n'a pu s'établir entre sa clef USB et l'ordinateur qui était là. Donc Monsieur Chiantaretto, le professeur qui coordonnait cette journée, m'appela pour faire mon topo le temps de réparer ce fâcheux incident. Me voilà donc 'sous les feux de la rampe', dans une grande confusion personnelle et générale. Autour s'affairaient des personnes qui essayaient de mettre en route cette fichue machine, et moi je faisais marche avant et arrière, me

confondant en excuses de passer à la place de, ou devant quelqu'un. M'excusant de n'avoir pas un texte construit à présenter, d'être là uniquement sur l'insistance du Professeur Fourment. En définitive, je n'ai pas été si bredouillante, j'avais des choses à dire, à apporter. Si mon topo avait été écrit, sa communication aurait été plus aisée bien évidemment. J'ai eu des demandes d'échanges par d'autres doctorants, une très intéressante émanant d'une psychanalyste travaillant sur la langue de l'autre en thérapie, une autre d'une doctorante ayant appris la langue japonaise et qui a entendu des échos de la structure du japonais dans mon interprétation de la morphologie de la langue malgache. Mon sujet de par sa nature, faisait partie de ceux qui marquaient une rupture parmi l'ensemble.

Ainsi, malgré une mise en oeuvre des conditions de réalisation, l'empêchement psychique avait pris le pas. Que veut dire cette ambivalence permanente ? Cette situation de prise de parole en public a mis en lumière un aspect culturel dont je n'avais pas conscience bien que j'aie pu décrire en son temps les assises philosophiques malgaches des rituels autour de la langue orale.

Il s'agissait là d'une prise de parole sauvage au regard de la loi, hors du cadre symbolique traditionnel. Je n'avais pas sollicité l'autorisation de prendre la parole devant cette assemblée, devant les plus âgés, devant le patriarche, devant le Père. Ce que je décrivais sur la langue malgache s'est mis en scène à mon insu, à travers moi-même. J'avais donc pour contourner cette infraction, évoqué à maintes reprises l'insuffisance de mon travail, et pour être sûre de pouvoir invoquer cela, m'étais mise en situation par l'incapacité d'écrire. Les remarques et commentaires que m'ont faits mes collègues sur ces excuses démesurées ont mis en évidence ce qui était déplacé dans cette allocution, et mis à jour l'origine de mon malaise. J'ai ainsi pris conscience « dans ma fibre » que prendre la parole en public me demande en tant que Malgache de m'excuser avant toute chose, que là principalement se situe le rituel qui m'autorise au récit oral institutionnel, devant une assemblée, et qui permet la légitimité de la place que j'occupe à ce moment-là. Par extension, je pense qu'une partie de mon

empêchement à écrire se trouve également à cet endroit du symbolique. En d'autres termes, ce que je recherche dans cette démarche de doctorante, à savoir ces éléments de ma culture d'origine, sont intimement imbriqués dans mon inconscient et se sont mis à jour là où je ne l'attendais pas. Au-delà d'un travail sur le bilinguisme, aspect assez directement accessible au regard de ma pratique quotidienne de mes deux langues, il s'agit d'une recherche très ancrée dans mon métissage inconscient. Cette entrée en scène du symbolique dans la langue orale à ce moment-là métaphorise en définitive l'autorisation que je me dois de requérir pour mener cette recherche. Il s'agit de partager ou prendre une place et donc un pouvoir que mon identité culturelle ne peut m'octroyer qu'à travers l'accomplissement du rituel.

### 3. La question de la transmission culturelle et langagière en perspective

La non-transmission de la langue maternelle me questionne et m'a fait dès le mémoire de Master 2 interroger la difficulté des migrants malgaches à transmettre leur langue d'origine. Transformer mon cas particulier en situation plus étendue est une démarche intellectuelle acceptable, qui me fournit les moyens de comprendre ma propre posture, et pourra peut-être éclairer la problématique chaque fois que le cas se présentera. Théoriser mon cheminement me permet de l'accepter et de relativiser, tout en cherchant une conceptualisation sur la transmission de la langue maternelle dans cette communauté de migrants. Retracer rapidement le parcours depuis l'arrivée jusqu'à une période plus actuelle est un moyen de mettre en perspective cette trajectoire et la place que la langue d'origine y occupe.

A l'époque des études universitaires, il n'avait jamais été question pour moi d'une possible installation définitive sur le territoire. Avant moi, d'autres membres de la famille étaient venus étudier en France, de la famille de la génération précédente et même celle d'avant encore, mon grand-père, une tante, un oncle, tous sont rentrés à Madagascar. Tous ceux de ma génération sont restés (un frère, une sœur, des cousins et des cousines). Ma première année d'étudiante a été imprégnée d'un

sentiment d'étrangeté, entretenu par une fréquentation exclusive de la communauté des jeunes étudiants malgaches. Les années vécues au pair dans deux familles françaises, dont une famille « écolo » de la première heure (c'était vers la fin des années 70) marquaient d'autant plus le décalage que les codes d'éducation et les rythmes dans ces familles confortaient la séparation entre deux mondes. Il y avait clairement « eux » et « nous », en un repli défensif de la communauté étudiante sur elle-même. Après coup je ne peux que constater l'étroitesse de cette marge de manœuvre et ne puis dire si les jeunes étudiants qui arrivent aujourd'hui sont dans le même état d'esprit, ou s'ils sont plus « éclairés ». Cette vision sociétale ne m'était pas personnelle, à Madagascar existait et persiste probablement encore de nos jours une perception très cloisonnée du tissu social, classement simpliste et au moins binaire entre riches/pauvres, blancs/noirs, étrangers/natifs, famille/étrangers etc. C'est un instinct de type grégaire, une recherche de refuge contre l'inconnu et contre la solitude qui m'ont fait rejoindre cette communauté, activités sportives le week-end, repas malgaches, nous allions ensemble au culte malgache protestant. Parallèlement, le lien avec ma famille à Madagascar était étroitement entretenu par des échanges épistolaires, notamment avec ma mère, nous nous écrivions beaucoup, je vivais suspendue au passage du facteur. L'usage du téléphone n'était pas aussi quotidien que de nos jours. Vis-à-vis des autres communautés étudiantes, il n'y avait pas de mélange, ni avec les autochtones ni avec les autres étrangers. Au cours de la deuxième année je me suis liée avec des étudiants d'autres origines à l'université, des Grecs, des Iraniens, des Marocains, des Sénégalais, des Français et peu à peu la communauté malgache a perdu de son importance jusqu'à ne plus présenter pour moi de caractère de refuge. J'avais trouvé d'autres repères, ma propre lecture de la vie estudiantine et des valeurs du pays d'accueil. Mon frère et ma sœur sont arrivés en France à leur tour, je devenais le guide. Le basculement s'est produit l'année de la maîtrise, car j'ai rencontré mon futur mari, et il était français. Un peu comme si j'avais jeté mon bonnet par-dessus les moulins,

je suis passée d'un extrême à l'autre, j'ai perdu tout contact avec les étudiants malgaches et dans la foulée, je me suis mariée. Cela ne s'est pas passé sans heurts, de part et d'autre. Dans mon extrême ingénuité, je n'avais pas mesuré le poids des représentations. A posteriori, je devais penser à l'époque que cela signifiait la plus grande liberté, m'affranchir des interdits communautaires, notamment celui de se marier hors de son ethnie. Pourtant j'étais déterminée à ne pas aller au bout de ce mariage si mes parents, surtout mon père, ne me donnaient pas leur bénédiction, ainsi je n'étais pas entièrement perdue, il me restait un attachement fort aux valeurs familiales. Cette bénédiction gardait sa force, son sens profond. Dans sa grande sagesse et dans l'immensité de son amour, mon père a cédé. J'étais la première dans cette famille conventionnelle à contracter un mariage mixte, puis par la suite à mettre au monde un enfant métis. Est-ce que cette bienveillance familiale finalement arrachée de haute lutte allait faire sauter plus d'un verrou ?

En définitive, une culture métisse a baigné mon histoire de mère, mon enfant a hérité de mes goûts et de mes habitudes alimentaires, distingue la musique malgache, il a un attachement particulier pour mon pays d'origine et entretient des liens avec ma fratrie, avec ses grands-parents, avec mes oncles et tantes. Il revendique même son appartenance malgache et la singularité que ce métissage lui confère. Au moment d'établir un bilan plus détaillé, la langue maternelle manque cependant. J'ai transmis quelques capacités d'échanger en malgache, il a appris tout seul de son côté, avec la famille et des amis, d'autres modalités de contact en malgache, il énonce la langue sans l'accent français, son oreille est sensible et sa diction correcte. Il a des dispositions pour les langues en général et en parle couramment plus que moi, sauf le malgache. Les moments les plus favorables pour l'apprentissage ont été les séjours à Madagascar, où la famille et l'entourage ont dans un bel ensemble fait preuve du désir de l'inclure dans la langue et la culture. Il était le premier enfant métis dans la famille. Les liens transgénérationnels sont de tessiture inégale avec les grands-parents, la proximité géographique des uns entretient une relation plutôt

« spontanée », tandis que l'éloignement des autres semble requérir la transition d'un passeur dans les échanges.

Il s'avère que l'absence d'une complète transmission de la langue obère l'adoption des valeurs culturelles fondamentales. Celles-ci ont été trop diffuses pour déterminer un « être au monde » éducatif conscient. J'ai agi en tant que mère comme si ce qui imprégnait mes choix se transmettait avec la substance, les humeurs corporelles au sens des anthropologues. Force m'est bien de constater que cela ne se passe pas ainsi, ce qui me pousse aujourd'hui à investiguer sur cette question. Le couple mixte est par ailleurs un cadre qui demande d'installer de façon élaborée le métissage et l'éducation multiculturelle, dans la mesure où l'on prend conscience de l'importance d'une transmission langagière autre que celle du pays de vie, qui plus est, quand il s'agit d'un pays chargé de représentations fortes dans le contexte mondial.

#### 4. La dimension sociale et professionnelle

L'étude du contre-transfert se poursuit dans l'examen des choix professionnels effectués. J'ai en effet débuté mes années d'enseignement en ZEP par le hasard des premières nominations, mais depuis plus de vingt maintenant j'y suis toujours, par choix. Malgré ce que l'on voudrait imaginer, ces zones ne bénéficient pas de beaucoup de mixité sociale, on y rencontre en tout cas de nombreuses familles migrantes. La problématique des langues d'origine et du métissage culturel est ainsi un élément essentiel de mon cadre d'exercice professionnel. Les différentes villes et circonscriptions où j'ai travaillé ont pu différer par la gradation des difficultés sociales et scolaires, mais je me suis toujours sentie concernée et proche de ces milieux. Cette recherche me renvoie de cette manière vers ma pratique professionnelle et ce en quoi elle peut évoluer. De fait elle nourrit ma part de potentialité de création, et me permet d'inscrire mon projet professionnel à la fois dans un cadre de pensée mais aussi d'adopter des prises de position liées au terrain. À cet égard, je suis intervenue

auprès d'un groupe de « mamans » migrantes, inscrites dans une démarche d'ouverture vers l'école, pour une séance sur le bilinguisme et la transmission de la langue maternelle. Il s'agit d'un projet appelé « l'Ecole Ouverte aux Parents » mis en place par l'Inspectrice de la Circonscription où j'exerce, et mené conjointement avec une association du quartier. Les objectifs de ce projet concernent l'accompagnement des parents dans la structure scolaire de laquelle ils sont souvent exclus, l'entrée dans la langue française, la familiarisation avec les fonctionnements de base des institutions. À priori, la place des langues d'origine n'était pas évidente dans ce cadre, mais mon propre cheminement m'a permis aujourd'hui de replacer dans ce contexte à la fois ma longue expérience auprès des élèves issus de familles migrantes ainsi que la problématique des langues maternelles. À cet égard, mes missions en tant que psychologue scolaire ne s'étendent pas forcément à ce type d'intervention, il est pourtant clair que celle-ci s'est imposée à moi de manière naturelle. C'est dans cet esprit que je l'ai proposée à mon inspectrice et qu'elle a pu l'accueillir favorablement. Un dernier point affleure dans l'examen du contre-transfert, il m'apparaît à présent que le basculement du métier d'institutrice vers celui de psychologue scolaire relève encore de cette même quête autour de l'identité et des identités, au-delà de la progression cohérente à l'intérieur d'une institution donnée. Les questionnements qui habitent ce parcours éclairent ce passage d'un métier à un autre, et justifient ma dynamique individuelle dans cette institution.

## **II Que se joue-t-il sur la scène ? Éléments de l'entour**

Le contact avec la famille de Mahery nous a été donné par l'intermédiaire d'une jeune auteure de poésie malgache, bien introduite dans la communauté de la région parisienne. C'est une personne très active dans les associations, qui fait notamment partie du comité d'organisation des Rencontres Nationales Sportives, événement annuel qui se déroule sur le territoire français depuis plus de trente ans. Événement



de grande ampleur, ces RNS ont fait l'objet d'un chapitre antérieur sur les éléments d'affiliations des migrants malgaches.

### 1. Transparence de la filiation et des affiliations inter-générationnelles

La réponse de madame R, à ma requête a tout de suite été positive et enthousiaste. Bien qu'habitant assez loin en banlieue, et ayant un emploi du temps assez chargé avec son travail et ses deux enfants, elle a tenu à me fixer rendez-vous assez rapidement.

Notre première surprise lors de cette rencontre fut de constater la présence d'une dame avec Madame et ses deux enfants, nous nous sommes posé la question de l'identité de cette personne, nous étonnant qu'une tierce personne soit présente lors de la passation. Nous nous sommes dit que c'était probablement une amie proche à qui Madame aurait demandé de veiller sur ses enfants pendant que nous aurions notre entretien. Il s'agissait en fait de Madame RR, mère de Mme R, elle nous a été présentée comme la personne qui s'occupait beaucoup des enfants. Il est intéressant de noter que la qualité des liens et la proximité qui nous ont été données à voir nous ont induite tout de suite en erreur, puisque d'emblée nous avons déduit qu'il s'agissait de deux amies, nous n'avons pas spontanément inféré le lien filial.

Nous nous sommes d'emblée installés tous les cinq autour de la table familiale. Nous avons dû insister sur les consignes lors de la passation du protocole Elal à Mahery, car sa grand-mère, qui avait absolument tenu à rester présente, voulait aider son petit-fils à donner les bonnes réponses, une fois que Madame R et sa petite fille nous avaient laissés.

Elle intervenait au début, très vigilante sur les questions autant que sur les réponses. Le petit garçon l'écoutait attentivement, visiblement habitué à ce qu'elle l'accompagne ainsi. Sa façon de procéder n'était pas désagréable en soi car elle avait un ton ferme mais doux envers son petit-fils. Cependant il nous a bien fallu lui réexpliquer qu'il ne

s'agissait pas de donner forcément les bonnes réponses à l'Elal, que ce qui importait était de pouvoir nous rendre compte des compétences de son petit-fils en l'état actuel de ses connaissances. Il nous semblait qu'elle tenait à l'excellence, qu'il lui fallait obtenir le maximum de score. Mme RR a fini par laisser faire Mahery, tout en restant auprès de nous. Au cours de l'entretien suivant, nous apprîmes que c'était principalement elle qui apprenait la langue aux enfants.

Mme RR a de nouveau participé lors de l'entretien parental, d'une manière telle que cette fois nous ne pouvions pas lui demander de rester à l'écart.

Cette situation nous a un peu désarçonnée, tout en nous disant qu'après tout, puisque le père des enfants était absent à ce moment-là, la grand-mère pouvait fort bien en être la représentante. Il n'y a pas de consigne précise sur la passation des entretiens parentaux concernant les autres membres de la famille, aussi avons-nous décidé de recueillir autant que faire se peut les interventions de Mme RR.

Sa fille réagissait très exactement comme le petit garçon, c'est à dire que les réponses de l'une valait pour l'autre. Même si nos questions s'adressaient exclusivement à Madame R, sa mère répondait souvent en même temps qu'elle, parfois même avant, et donnait son avis s'il différait ou si elle avait d'autres éléments de réponse à apporter.

Les entretiens parentaux ont pour objectifs entre autres de déterminer les transmissions transgénérationnelles. Ainsi, si nous avons « sous la main » des grands parents, c'est plutôt une occasion rêvée de pouvoir recueillir in vivo leur témoignage. Cependant nous avons été assez troublée de cette relation mère-fille harmonieuse et quasi-symbiotique, de ce qui était signifié là lors de cet entretien. Ce constat a mis au jour notre propre conception des relations familiales très métissées, voire altérées par 30 ans de vie en pays d'immigration. Nous avons assigné les limites de l'intimité intra-familiale à des distances n'ayant pas cours dans une configuration traditionnelle. Nous étions ainsi confrontée à un système de relations filiales directement issu des valeurs malgaches traditionnelles, transporté dans les bagages de migrants, et

harmonieusement vécu en terre d'accueil. Il s'agit donc d'une preuve que les affiliations peuvent traverser les frontières et se perpétuer dans les parcours migratoires. Ce constat est encore renforcé quand le cousin de Madame R nous a rejoints quelques instants plus tard, un jeune homme d'une trentaine d'années que Mme RR m'a présenté comme le fils de sa soeur. Il était assez tard le soir, autour de 21h. On retrouve ici les continuels et joyeux va-et-vient d'une maison à l'autre que dans une famille élargie à Madagascar on accomplit sans plus de formalités, car la maison des uns est celle des autres. Tout enfant perçoit chacun de ses oncles et tantes comme un deuxième père une deuxième mère, sous le regard contenant des grands-parents qui sont le socle principal, tant qu'ils sont valides. Il s'agirait d'une configuration en forme d'entonnoir renversé avec au sommet, la partie la plus large car la plus importante la place des grands-parents, puis ensuite vient celle des parents et enfin celle des enfants. Nous serions tentée d'imaginer la famille cellulaire sous forme de losange, avec la partie la plus large au centre représentant la place des parents.

## 2. Le couple parental, métissage de la première heure

Le père des enfants est arrivé le dernier, il rentrait de son cours de judo m'a expliqué sa femme. Nous nous sommes excusée de notre intrusion tardive, mais il ne nous a ni salué ni prise en considération d'aucune façon. Lors de notre prise de rendez-vous nous avons expliqué à Madame qu'il serait souhaitable que les deux parents puissent s'entretenir avec nous, cependant étant donné la froideur de l'accueil nous n'étions absolument pas en situation de réébaucher une demande. Monsieur est allé dîner sur le pouce dans la cuisine (il s'agissait d'une cuisine à l'américaine, ouverte sur le séjour), après avoir demandé à sa femme « s'il y en avait encore pour longtemps ». Curieusement, le petit garçon m'avait posé cette même question au cours de la production de récits, les mêmes mots quoiqu'avec une intonation

différente. Nous n'avons pas noté non plus d'ailleurs d'échanges entre lui et sa belle-mère ni avec le cousin de sa femme. C'est un couple mixte, Madame a rencontré Monsieur à Madagascar. Ils sont sensiblement du même âge, probablement avec des origines sociales similaires (études supérieures). Le petit garçon s'est adressé à son père sur un ton de légère moquerie, en lui disant « tu n'as plus qu'à aller te coller devant l'ordinateur ! », en insistant plusieurs fois puisque son père ne réagissait pas, jusqu'à ce que sa grand-mère lui reproche cette attitude insolente.

C'était à notre tour de nous percevoir intrusive, car la teneur, la qualité des échanges que nous venions d'avoir avec Madame, sa mère, son petit garçon, ne laissaient pas prévoir un tel aspect des relations humaines dans l'entourage de cette famille. Nous avions la sensation d'avoir soulevé un bout de voile que l'on ne nous destinait pas. Ni Madame, ni sa mère n'ont donné d'explication devant l'attitude grossière de Monsieur, elles sont pourtant aussi prolixes l'une que l'autre, avec une aisance certaine dans la parole. Était-ce dû à la politesse de devoir « sauver la face » de l'autre (le mari), de nous-même qui avons subi un affront ?

Nous avons eu l'occasion de recroiser cette famille quelques semaines plus tard lors d'un événement culturel malgache, le même trio : la grand-mère, la mère, le cousin et un membre supplémentaire, un frère de Madame. Ils partagent apparemment beaucoup d'activités culturelles ensemble, sans forcément qu'il y ait obligation que le couple y participe. Cela peut signer un grand respect mutuel, comme aussi l'indifférence, mais peut-être est-ce l'indice supplémentaire de la détermination exemplaire de cette famille à transmettre la langue et la culture dans un environnement peu propice, voire hostile. C'est aussi un élément du métissage, car c'est un fonctionnement somme toute courant dans un contexte occidental que Madame et Monsieur aient des activités sociales et culturelles chacun de leur côté. Le couple étant par ailleurs composé d'un homme et d'une femme et dans notre cas précis de deux cultures différentes, alors le métissage dans son aspect dynamique s'élabore jusque dans les modalités du vivre-ensemble au quotidien.

### 3. L'arrière-plan culturel, réalisation du mandat transgénérationnel

À travers les journaux, quelque temps plus tard, j'ai appris qu'un stage de discours traditionnel, le « *kabary* » était dispensé en région parisienne par des professionnels venus de Madagascar. Dans l'article et dans les témoignages sur cet événement, j'ai su que madame et sa mère avaient suivi et réussi ce stage, de même que d'autres femmes.

Deux remarques à ce sujet, le réel attachement de ces dames à la langue savante, attachement vécu et transmis depuis plusieurs générations dont l'un des initiateurs est probablement le grand-père de madame, grand poète malgache décédé dans les années 80, Dox de son nom d'artiste<sup>14</sup>. La deuxième remarque consiste en l'apparition des femmes sur ce terrain du discours traditionnel, réservé habituellement jusqu'à ces derniers temps aux hommes. Si la langue doit être défendue c'est que sa place court un vrai danger de disparition, j'ai pu constater par cette rencontre à quel point cette jeune femme dans ses convictions, ne pouvait peut-être pas gagner ses combats si elle n'était deux par sa relation maternelle, étayée de la puissance de ses liens familiaux sauvegardés dans la migration. En réalité, elles sont plus que deux, puisqu'elles sont accompagnées et étayées en amont et à travers les frontières d'un mandat transgénérationnel qui se découvre lorsque l'identité narrative déroule les filiations.

---

14 Jean-Verdi Salomon Razakandraina (1913-1978), membre de l'Académie malgache, chevalier de l'ordre national. Poète célèbre, dramaturge, musicien, son œuvre très variée en malgache et en français est connue principalement à travers les manuels scolaires. Il fut secrétaire de la section locale du MDRM, Mouvement Démocratique pour la Rénovation Malgache en 1947, son père un des responsables fut emprisonné et mourut en prison. En 1972, il participe au mouvement étudiant en tant qu'aîné.

Il a fondé avec ses pairs l'Union des Poètes et Écrivains Malgaches en 1953. Le mouvement *Mitady ny very* (à la recherche de ce qui a été perdu) dont il fait partie avec ses aînés J.-J. Rabearivelo, Ny Avana Ramanantoanina et Charles Rajoeliso « cherche à faire émerger l'âme de la poésie malgache cachée ou absente sous le *lamba* (étole) des règles classiques de la versification et des techniques poétiques importées d'Europe » (Hanitr'ony, 2009). Il représente la génération qui influence les poètes d'aujourd'hui. En 1972, il participe au mouvement étudiant en tant qu'aîné.

#### 4. Co-construction d'un récit migratoire

Des trois entretiens parentaux, celui avec la maman de Carolina (P3) est le moins informatif sur l'organisation familiale par rapport à la langue d'origine et à sa transmission. La problématique du bilinguisme, de la situation de la langue maternelle et de sa transmission n'ont pas été l'objet d'une réflexion concertée dans la famille. Nous avons affaire à une famille de type lambda de migrants, préoccupée avant tout de la vie quotidienne comme la majorité des familles migrantes ou non sur le territoire.

Cependant, c'est l'entretien qui nous a le plus émue car il a glissé sur un terrain voisin bien que distinct, celui de l'entretien psychologique. Dans le cadre de cette recherche, nous sommes en demande vis à vis des familles et des enfants, car de leur bon vouloir au préalable dépend la possibilité de recueillir les qualités, les caractères du bilinguisme et de sa transmission. Bien que l'objectif inhérent à toute recherche soit une visée scientifique, c'est à dire un éclairage destiné à l'ensemble de la communauté, on ne pourrait accéder à la démarche que si les familles acceptaient de participer au protocole. Il y a eu ainsi au cours de cet entretien une série de dons et de contre-dons, essentiellement provoqués par la magie de la langue. Elle était l'objet de la rencontre, puis elle a permis que les protagonistes chacun de sa place convoque la « présence inaugurante du signifiant ».

L'acceptation spontanée, sans aucune défiance, ni aucun questionnement de la famille à ma demande de rencontrer Carolina, puis ensuite l'acceptation de l'entretien parental relèvent du don. Jusqu'ici, nous n'avions jamais eu l'occasion de nous entretenir avec des familles malgaches dans le cadre professionnel, pour l'instant les jeunes écoliers malgaches que nous aurions pu croiser ne posaient pas de problème d'ordre scolaire.

En réponse voici le contre-don : au cours de l'entretien parental, certains sujets abordés autour de la transmission et de l'inscription transgénérationnelle ont permis à

Madame de mettre à jour une souffrance profonde, qui ne semble pas avoir trouvé le moyen ni le lieu de s'exprimer jusqu'ici. Nous avons été dans une relation d'entretien psychologique qui n'était pas prévue au départ. Il semble également que l'écart d'âge entre Madame et nous, en plus du cadre installé à notre insu, ait favorisé le recueil de cette histoire filiale douloureuse. L'histoire migratoire de Madame, dans laquelle elle avait investi ses représentations sur à la fois une vie de femme adulte, épouse, mère et par ailleurs une qualité de vie meilleure qu'en restant dans le pays d'origine, se révèle tourmentée. Son éloignement lui a fait prendre conscience du manque cruel de sa relation à sa propre mère, avec en filigrane la souffrance qu'ont été le manque, l'absence puis le rejet paternel. Étant de plus fille unique de sa mère, donc le seul soutien aujourd'hui dont celle-ci puisse bénéficier, Madame se sent doublement coupable et impuissante. Sa mère se fait âgée, Madame trouve qu'elle a vieilli très vite depuis son départ, elle est souffrante, il lui est difficile d'aller lui rendre visite pour s'occuper d'elle car sa vie ici ne lui en laisse pas la possibilité : coût du billet d'avion, responsabilités familiales et professionnelles, avis du mari...

Le don suivant consiste en la reconnaissance de la part d'un « pair » culturel, en la personne de cette « maman d'élève », ce qui constitue une première dans notre parcours professionnel. Dans le milieu malgache des familles migrantes, une sorte de chape de silence existe sur les difficultés que peuvent rencontrer les familles, sur le plan administratif en premier lieu. Les personnes en situation irrégulière au regard des titres de séjour sont apparemment de plus en plus nombreuses, mais il n'existe pas d'association malgache qui prenne en charge ce type de difficulté. De façon étrange, ce sont des citoyens français et des associations civiles qui tachent de résoudre ces problèmes. Un collectif d'associations<sup>15</sup> avait existé ainsi que signalé par Rabeherifara (2009), mais il a cédé le pas aux organisations type RESF devant l'ampleur des cas et le durcissement des lois sur le territoire.

---

15 « ...KmzMF (*Komity miaro ny zon'ny Malagasy eto Frantsa*, « Comité de défense des droits des ressortissants malgaches en France », [...] initiative citoyenne et indépendante fonctionnant en réseau, [...] » qui apportait « une aide juridique et revendiquait l'établissement d'une convention franco-malgache sur les questions migratoires ».

Les difficultés d'ordre psychologique sont encore moins exposées, est-ce que cela est dû à la grande pudeur des Malgaches ? Nous entendons par-là l'obligation de sauvegarder une certaine harmonie dans le lien social, ce type de difficulté met à mal cette surface, il n'existe pas de recours répertorié dans le code du vivre-ensemble, alors ce qui fait désordre fait perdre la face et reste dans l'ombre et le non-dit. On tait les possibles troubles du psychisme et ce qui relève de l'intime, en société il faut contenance garder. La maladie physique quant à elle est facilement relayée, et les mouvements de solidarité et d'entraide sont fréquents dans la communauté sur ce plan-là. Il y aurait des difficultés « avouables » et d'autres moins ? On relève donc une des contradictions au sein du *fihavanana*, le code s'applique dans des cas acceptables et socialement reconnues.

Donc, en tant que psychologue de l'Education Nationale nous n'avons pas eu jusqu'ici l'occasion de venir en aide à une quelconque famille malgache. A la fin de notre entretien, cette « maman » nous a chaleureusement remerciée de notre écoute, tout en spécifiant que c'était important pour elle d'avoir eu affaire à une compatriote, car « certaines choses sont plus faciles à expliquer ».

La coloration de cet entretien a fortement résonné sur les liens filiaux évoqués, sur cette place fragilisée et difficile de fille, et de mère. Madame a confié sa peine de ne pouvoir s'occuper correctement de sa mère restée seule au pays, de ne pas remplir ses devoirs coutumiers tout en ayant été la raison de vivre de sa mère. De plus, cette mère a dû élever sa fille dans l'adversité, car le père était marié et père de famille par ailleurs. Une procédure de reconnaissance a été ébauchée dans son jeune âge, mais jamais aboutie, des épisodes douloureux ont été vécus, relatifs à cette existence « à côté », reniée, puis Madame a découvert dans ses bagages en arrivant en France des papiers que sa mère y avait cachés. Il s'agissait de documents relatifs à un procès que sa mère avait intenté contre ce père, pour des démarches de reconnaissance et de demande de pension alimentaire. Madame n'avait jamais su que de telles démarches avaient été entreprises par sa mère.



Le départ du pays d'origine n'a pas été simple non plus, car Madame a réussi à rejoindre son mari au bout de deux ans, avec son premier enfant, le frère de Carolina. Pour des motifs de paperasserie administrative, le couple n'avait pu quitter ensemble Madagascar. A l'époque, ayant été élevée elle-même par un seul parent, sa mère, tous les efforts de Madame s'étaient concentrés sur ce départ à tout prix. On peut imaginer combien était investie cette destination, les mots de madame sont « je voulais donner absolument un père à mon enfant ».

Nous avons pu grâce à cet entretien, informer madame que des cours de langue étaient dispensés par les paroisses malgaches de la région. Sachant que la famille fréquente l'Eglise catholique du quartier, et non pas une paroisse communautaire, peut-être que la famille ne fera pas la démarche de se rapprocher de ces paroisses. Malgré cela, nous pensons que cet échange riche et dense avec une compatriote pourrait adoucir l'isolement dans lequel cette famille paraît se trouver, en laissant entrevoir la possibilité de partager des expériences communes avec des pairs.

### **III Cheminement dans les parcours langagiers**

#### **1. Représentations équivalentes dans la transmission de la langue maternelle**

Nos trois parents se font écho du constat assez courant en définitive dans la communauté malgache concernant la transmission de la langue maternelle. Selon eux, la langue d'origine peine à s'enseigner, soit parce que les ressortissants ne sont pas « organisés comme la communauté arabe qui apprend la langue aux enfants » dit l'une. Un autre parent trouve que les parents sont négligents, qu'ils ne se donnent pas du mal pour transmettre la langue. Les trois reconnaissent que cette transmission est difficile et qu'elle nécessite beaucoup de volonté et d'efforts. Une des mamans (parent 1, P1) rappelle l'histoire des langues d'enseignements à Madagascar, elle fait partie de la génération qui a été scolarisée entièrement en langue malgache (période

entre 1975 et 1989). Elle déplore la déconsidération de leur propre langue par les Malgaches, attitude héritée de la colonisation, et que pour la majorité, être instruit veuille dire savoir parler en français. En effet, un certain nombre de parents malgaches à Madagascar, suite à cette politique éducative de « malgachisation », se sont rués vers les écoles privées où l'enseignement se donnait en français. Cette maman nous dit « *izay sahady mahay ny teniny no mahay ny an'ny hafa, ireny no tena mahay* », c'est-à-dire « les vrais instruits/intellectuels sont ceux qui maîtrisent leur langue et celle de l'autre ». P2 explique que ne pas posséder sa propre langue quand on est immigré fait le lit du racisme, et rend vulnérable aux faits de racisme. Dans nos résultats, nous avons une petite nuance dans la parole d'une maman (parent 3 P3) disant qu'auparavant cela ne lui semblait pas important de transmettre la langue, que pour elle c'est une prise de conscience tardive. C'est un élément qui a pondéré ses représentations sur la transmission de la langue maternelle. Cet écran sur la langue maternelle mettait en veille une séparation mère-enfant non résolue chez cette maman, témoignant d'une transmission chargée d'affects négatifs. En définitive, ces parents ont donné la langue en première position dans le désir de transmission et cela est corroboré par les évaluations langagières de leurs enfants. L'observation apporte que la transmission de la langue s'est opérée dans deux familles sur trois à partir de convictions très profondes des parents, d'une prise de conscience de la difficulté de cette transmission dans la communauté malgache. Les idées de ces parents sont suivies d'actes en direction de la famille, des enfants, mais aussi d'études de la langue dans sa forme savante, poésie, écriture, pratiques traditionnelles du *kabary*.

## 2. La famille, une valeur solide

Les relations intra-familiales à Madagascar sont contenues dans un concept plus vaste appelé *Fihavanana*. Nous avons vu dans le chapitre sur les affiliations que

c'était en quelque sorte la courroie de transmission des liens sociaux. En situation de migration, nous constatons que c'est la valeur évoquée de manière incontournable. Les familles veulent transmettre cette notion, en faisant référence à la stricte parentalité d'abord, les parents et les enfants, les grands-parents, les oncles tantes, cousins etc, la famille étendue, l'importance de la place que chacun occupe. Mais elles font référence surtout à la solidarité et l'entraide que la notion implique. En territoire d'accueil, cette valeur prend d'autant plus d'importance que par la force des choses la famille est « tronquée ». Le sentiment d'isolement se renforce dans les cas de coup dur, les dispositifs existants dans le pays d'accueil ne comblent pas les attentes du registre du partage. À ce moment, le concept dépasse la famille et recouvre des membres plus étendus du groupe. Il est important de manifester sa présence, le signe de cette appartenance culturelle est signifié explicitement par cette solidarité.

Nos trois familles prennent des nouvelles des parents vivant dans le pays d'origine, elles fréquentent régulièrement les frères/soeurs oncles/tantes cousins/cousines. Deux familles sur les trois ont une grand-mère très proche, une qui vit au foyer et l'autre qui est là tous les jours, allant chercher les enfants à l'école etc.

Nous voyons dans cette variable une maman qui a un score en-dessous du maximum dans la fréquence des relations intra-familiales, mais dont l'investissement est maximal. C'est une jeune femme qui est l'unique fille de sa mère restée au pays, la famille maternelle n'est pas très étendue, de ce côté personne d'autre n'est présent en France. Elle n'a pas vraiment connu son père, et n'a donc aucun lien de cette branche. Ses réponses expriment explicitement le manque, et elle s'inscrit et inscrit ses enfants dans une relation forte du côté de son époux.

Cette mesure indiquerait un aspect de la vie communautaire des migrants malgaches si on compare cette variable à la variable « affiliations au pays d'accueil ». Dans nos entretiens en effet, les personnes autres que la famille sont perçues comme le « dehors », les relations de travail par exemple. Cette même jeune femme fréquente

des gens au travail, mais ne croise pas ces relations avec sa famille. Ses amis sont Malgaches par ailleurs. Nous avons déjà recueilli au cours de l'enquête menée pour le mémoire de M2 (*Ibid*) un témoignage allant dans ce sens, il s'agissait d'une jeune femme qui préférait ne pas assister aux événements malgaches car elle trouvait ces derniers trop « communautaires », vivant repliés sur eux-mêmes.

Dans l'ensemble de nos familles, bien que les activités de ces parents soient variées on peut effectivement établir qu'elles s'étendent dans la sphère sociologique malgache. Cependant leurs enfants explorent le monde de leurs pairs, et introduisent du métissage culturel au sein des familles. À travers l'école pour commencer, où à priori ils sont bien adaptés et réussissent, accomplissant pour les trois cas de figure le mandat transgénérationnel de la migration : une des mamans nous dit « *inona moa no aleha aty fa tsy ny fahalalàna ?* » qui signifie « le but de migrer n'est-ce pas l'instruction ? » D'autre part, ces enfants font qui de la danse (Carolina) qui de l'instrument (Saholy) ou du sport (Mahery) et ainsi de suite, et par-là ont des pratiques en dehors de l'espace familial mais du coup entretiennent des liens sociaux qui diversifient leurs appartenances. On peut dire alors que le métissage arrive par la « deuxième génération », quand les conditions sont réunies et favorables. Avec en arrière-plan le bilinguisme, cela va dans le sens des enfants de demain ainsi que l'entend Moro (2012, 2010).

Nous pouvons établir que la présence étayante de la génération précédente, grand-mère dans deux histoires sur trois, raffermi la transmission de la langue maternelle, confirmant ainsi le paramètre « relations familiales investies ».

### 3. Affiliations au pays d'origine, homogénéité ou presque

L'ensemble des réponses est homogène, en harmonie avec la transmission de la langue maternelle et l'investissement des relations familiales. Il nous semble intéressant de voir de près le vécu que nous transmet P2. Il évoque en premier la

langue, puis la solidarité (le *fihavanana*) et les coutumes. Ses affiliations sont d'une manière triées, comme théorisées presque. P1 et P3 ont évoqué des éléments du sensible (la cuisine, la terre, la vie de tous les jours, les amis, la famille) comme de l'esprit (la sagesse, le sourire, la débrouillardise, la langue). Peut-on attribuer cela au genre ? Plutôt au raisonnement de mathématicien, domaine de ses études comme il nous l'a expliqué. Ainsi, parmi les traditions il a mis de côté la religion dont on peut dire à Madagascar qu'elle est assez répandue (74% de la population selon les chiffres de Global Christianity). Sur les rituels funéraires, ce parent est plus explicite encore dans la distanciation, comme on l'a vu dans le parcours langagier. Son souhait est de quitter le tombeau familial et collectif pour être enseveli à l'occidental, laissant entrevoir le métissage dans ses affiliations.

#### 4. Un espace de résistance : les affiliations au pays d'accueil

Deux parents sur trois avaient très peu de représentation sur le pays dans lequel ils allaient vivre pour un certain temps, voire aucune pour l'un d'eux. Le troisième, ayant des parents qui voyageaient déjà beaucoup à l'étranger, avait une idée plus ou moins exacte des aspects positifs et négatifs de la société d'accueil. Pourtant partir à un jeune âge, non pas poussé par la guerre ou la pauvreté, même si l'inconnu peut angoisser et la charge du devoir lourde à porter, n'obère pas de pouvoir se projeter, du moins dans un imaginaire folklorique. Il y a comme une ambivalence dans ce néant évoqué par un de nos parents. Le pays d'accueil est communément appelé *Andafy* à Madagascar, ce nom est substantivé de la locution circonstancielle *andafin-dranomasina*, au-delà des mers. Par les liens issus de l'histoire coloniale, *Andafy* désigne la France. Le jeune envoyé par ses parents étudier à l'étranger, et en France particulièrement partait *handrato fianarana* (récolter des connaissances) entouré de la fierté familiale et chargé d'espoir. Est-ce du au fait qu'il est présent depuis plus de trente ans sur le territoire et que les souvenirs se sont effacés ? La raison de sa

migration était la pauvreté nous a-t-il répondu, sachant que la migration économique concerne les adultes qui viennent chercher du travail et non pas les jeunes qui viennent étudier. Il s'agissait en effet de quitter un pays où le système des études supérieures ne semblait pas et semble encore moins aujourd'hui, garantir de carrière satisfaisante. Pour cela, il faut que la famille dispose d'un minimum de moyens, appartienne plutôt à la classe moyenne ainsi que Rasoloniaina (*Ibid*) l'a observé.

Par ailleurs, ce silence sur les représentations nous questionne quand on compare avec les autres communautés de migrants (arabes, tamouls), ainsi qu'en témoignent les recherches (Simon, *Ibid*, le PHRC *Ibid*). Alors les affiliations que ce parent énonce sont très distanciées, il cite « l'euro » ainsi qu'un trait de caractère « *tsy miolakolana* » c'est-à-dire « aller droit au but ». Il apprécie en tant que « matheux » dit-il cet état d'esprit français et occidental. Ici également apparaît le métissage, comme un glissement il vient ouvrir à l'entendement une modalité sociale à l'opposé des codes culturels malgaches. C'est un parent féru de la langue d'origine, de ses subtilités infinies qui tournent et retournent autour du dire, mais qui se reconnaît dans « l'efficacité » fonctionnelle des rapports sociaux du pays d'accueil.

Un autre parent avait le bonheur comme représentation avant de venir, notion dans laquelle se rejoignaient pour elle et le confort matériel par opposition au dénuement du pays d'origine et le fait de vivre enfin avec son mari. Puis elle ne sait plus la suite dit-elle, elle s'est rendue compte que le bonheur ne tenait pas du matériel. L'éloignement correspond à une sorte d'entrée dans l'âge adulte, elle a réalisé l'intensité des liens qu'elle avait avec sa mère, du manque immense de cette absence et du désarroi que lui donne sa fille. Cette jeune femme vit un entre-deux inconfortable qui paraît se refléter dans la qualité du bilinguisme relatif de l'enfant.

Le troisième parent était « préparé au voyage » et les affiliations au pays d'accueil sont fortes : l'histoire, les vieilles pierres, la facilité de l'accès aux connaissances, la possibilité matérielle de réaliser ses projets, la possibilité de bien gagner sa vie et d'aider ceux qui sont là-bas dans le besoin etc. Ses affiliations au pays d'origine sont

fortes également. La préparation au voyage était double, il y avait les histoires racontées par ses parents au retour de leurs voyages, et puis il y a eu aussi un mariage mixte qui a donné naissance à deux enfants métis. Elle est venue en France pour suivre son mari et n'en avait pas l'intention sans cela. Si nous mettons en regard les compétences langagières de l'enfant, alors nous pouvons émettre l'idée qu'un voyage suffisamment préparé est un des facteurs des affiliations fortes. Dans cette préparation, nous entendons bien des transmissions transgénérationnelles, ce ne sont pas seulement les récits de voyage des parents, mais une recherche et des attaches fortes et élaborées sur et à la langue maternelle. La lecture attentive du récit de vie laisse entrevoir ces affiliations qui prennent leurs sources auprès des générations disparues.

#### 5. Des positions très diversifiées sur le parcours migratoire

Les cotations s'étalent sur un spectre assez large, partant de valeurs négatives jusqu'à des valeurs maximales en passant par la moyenne. Chez Parent 1 l'investissement du changement s'exprime dans le constat du temps qui est passé, il évoque la vieillesse (ses cheveux blancs, son ventre) sur un mode distancié. Sa parole est sobre et contraste avec sa prolixité dans les autres domaines abordés au cours de l'entretien. Quand on met ceci en regard de la transmission de la langue maternelle, c'est comme si celle-ci et sa transmission sont devenues un objet intellectuel, décrochées des possibilités d'affects liés au parcours migratoire. Parent 3 pour sa part énonce la perspective que la distance et l'éloignement ont apporté dans sa vie, la façon dont sa manière de voir les choses a changé. Mais le manque et la déception recouvrent son investissement. C'est une jeune femme dans un entre-deux inconfortable pour le moment, dans une situation d'isolement et de perte des repères. Les paroles de Parent 1 indiquent par contre une élucidation qui contribue au métissage. Le monde d'ici et le monde de là-bas constituent entre eux une passerelle

solide que nous constatons en harmonie avec le bilinguisme de son enfant.

## 6. Place de la culture d'origine, entre attachement et mise à distance

Ces entretiens mettent en lumière les nuances et les contrastes dans la posture des familles migrantes, y compris quand les enfants montrent des compétences langagières sensiblement équivalentes. Ce qui rassemble est l'attachement aux valeurs qui fondent le lien social et les coutumes en général : la sagesse, le respect des aînés, la solidarité, la langue. Ici aussi se distingue le rapport particulier de Parent 2 à la langue, sa manière d'envisager la culture d'origine. Il commence par parler de la langue et explique qu'elle est à l'origine de tout, que c'est la base sur laquelle on peut bâtir le reste. Il développe son argumentation en évoquant la langue comme représentant la fondation de l'individu. Cependant, nous avons vu plus haut qu'il a mis à distance les coutumes funéraires et le christianisme. Les premiers avec une concertation inter-générationnelle, le deuxième à titre personnel. Nous relevons également qu'il dit ne pas se sentir différent quand il parle en malgache ou en français, cependant il s'implique dans des traductions du français vers le malgache. À ce sujet il dit qu'il aime se poser la question de comment un Malgache dirait les choses, il a donc une très bonne perception des différences culturelles inhérentes aux langues.

La question se pose du contexte actuel dans le pays d'origine, au moment de nos rencontres (mars 2010), la situation socio-politique était très difficile à Madagascar, et l'est toujours à l'heure actuelle. Peut-être que c'est là une difficulté, voire une souffrance que le migrant ne peut évoquer, ni élaborer. C'est un sujet qui ne s'aborde pas facilement dans la communauté actuellement, à moins d'être vraiment en terrain connu, être dans le même parti politique par exemple. Alors il y a cet étrange silence, dans un entretien très dense et rempli de développements. Ainsi que Galibert l'énonce (*Rigidités et « glocalisation » : un regard anthropologique sur la crise*



*malgache*, 2011) la diaspora partage un imaginaire transnational déterritorialisé, mais décroché d'une « implication concrète dans l'agenda politique ». Ce malaise éclaire en miroir les affiliations au pays d'accueil. Certains sociologues décrivent assez précisément les ambivalences qui courent sous le couvert du *fihavanana* (Rabeherifara, 2009). Dans le pays d'origine, les interdits et représentations propres à la famille, au clan, à l'ethnie, hérités des traditions et de l'histoire renforcent des positions de sécurité et de survivance du groupe social. Les aléas et tumultes du contexte socio-économique favorisent le repli sur soi et l'individualisme, et selon cet auteur en définitive le migrant malgache compose avec « un mélange de références où se côtoient *fihavanana*, ethnicité et individualisme ».

#### **IV Ce que disent les récits en malgache**

##### 1. Le domaine des affins

Un premier élément marquant est la désignation des personnages. Les enfants monolingues ont tous désigné un personnage familial, un membre de la famille pour les malgachophones, par exemple un grand frère, un *zoky*. D'autres recherches (Simon, 2011) ont également établi la même observation, rapprochant ainsi des références culturelles au-delà des océans (il s'agit dans la recherche citée des enfants tamouls). Les enfants francophones désignent plutôt un papa, une maman, et un enfant.

La première observation porte sur le contexte du groupe primaire d'appartenance des enfants malgaches : la première proximité avec la fratrie. Les parents seraient en deuxième position, la première adresse étant le grand frère, la grande soeur. Cette observation est confirmée dans la posture du père de Saholy lorsqu'il évoque les raisons de son départ du pays : on concentre les efforts sur l'aîné de la fratrie, qui à

son tour prendra les suivants en charge. C'est comme si l'on gardait un recours en réserve, pour les causes autres : plus sérieuses peut-être, ou d'un registre différent du loisir car les deux premiers récits racontent une partie de pêche et une partie de foot. Cette distanciation vis à vis du couple parental met en évidence une gradation dans la relation intra-familiale. En premier lieu, deux mondes bien distincts, celui des enfants et celui des parents. Mais il laisse envisager également l'ouverture à la famille élargie, les recours fonctionnant ainsi comme une série de vagues. On pourrait même spécifier non pas le monde des enfants et celui des parents, mais celui des adultes, les parents directs étant sur le même plan que leurs collatéraux. Après le groupe des parents, dans la plupart des cas se trouve celui des grands parents puis enfin celui des ancêtres. Les règles de filiation régissent la famille élargie, et par extension le clan dans le sens historique puis dans leur regroupement à la base des structures sociales traditionnelles- le *fokonolona*, puis enfin représentent le contrat du vivre-ensemble. Nous sommes bien dans une configuration de famille élargie traditionnelle (Ottino, 1998) en forme de pyramide inversée.

Parallèlement au monde des jeunes et celui des adultes, le monde des vivants et celui des morts représente une autre lecture pertinente dans la société malgache traditionnelle.

Carolina quant à elle, identifie une grand-mère dans le récit en français, où un personnage féminin parle au téléphone. Elle se distingue ainsi parmi tous les enfants que nous avons rencontrés, cependant le parcours langagier apporte un éclairage sur cette référence. La grand-mère qu'elle raconte est le manque dont sa maman nous confie l'histoire, celle avec qui les relations se passent au téléphone.

## 2. Le domaine linguistique

Nous commencerons par les marqueurs temporels et la passivation. On retrouve bien la différence des structures phrastiques respectives, la forme passive et le temps

verbal. Dans la langue des francophones monolingues, le présent de l'indicatif est conjugué ou bien le futur proche, tandis que chez les malgachophones c'est plutôt le passé proche qui est convoqué, ou le présent. Les temps verbaux correspondent à la forme demandée par la structure de la langue. Le verbe commence la phrase en malgache. Ceci a donné par exemple chez les monolingues malgaches des phrases constituées d'un seul mot : *mipetraka*, (sont assis, est assis) ainsi que *nandeha* (sont partis, est parti). Bien que grammaticalement incomplètes ces phrases-mots pourraient être la réponse à la question « que faites-vous ? ». Le sens est compréhensible, de plus c'était une production spontanée de l'enfant (Erica), alors qu'une phrase-mot en français du même type « mangent » ou « parlent » ne fonctionne qu'au mode impératif. L'enfant a en fait répondu plutôt à la consigne « que vois-tu » et non pas « raconte l'histoire ».

Dans le récit de Carolina, on perçoit que l'enfant fait des rapprochements dans les deux langues, en termes de rime ou de sonorité, comme dans *akondro* (banane) et *trondro* (poisson), donc à l'intérieur de la langue malgache. Elle fait le même rapprochement entre *match* et *maso* (œil, yeux) entre les deux langues cette fois, jetant une passerelle à l'intérieur du même univers car au cours du « match de foot, le garçon se fait mal à l'œil ».

### 3. La convocation des registres culturels dans les récits

#### 3.1 L'environnement scolaire

Le scolaire transparaît, surgit dans l'entour de ses récits, Mahefa insiste pour adosser l'exercice auquel il se prête à des pratiques clairement familières au monde de l'école. Quand il questionne le chercheur pour la première série d'images s'il doit trouver l'ordre, il met en place une sorte d'automatisme directement importée des

consignes typiques sur les images séquentielles. Rappelons que le chercheur lui demande « regarde, ces images racontent une histoire. Est-ce que tu veux bien me la dire ? ». Classiquement il est proposé aux élèves de Grande Section et/ou de Cours Préparatoire de restituer une histoire lue par l'enseignant. Cet exercice peut intervenir dans plusieurs contextes. Il peut s'agir de vérifier la compréhension d'un récit oral. L'élève doit ensuite, collectivement puis seul, reconstituer avec des vignettes le déroulement correct de l'histoire. Cela permet de réinvestir les principaux protagonistes, la progression du récit, la chute. L'élève s'exerce à fixer son attention par l'audition de l'histoire, par la vue de pages de l'album montrées par l'enseignant, puis une fois que la consigne « je remets les images dans l'ordre de l'histoire » est comprise, il passe à la manipulation et à l'ordonnancement des images. Cet exercice consiste également en une appropriation des notions de temporalité, et est introduit dès la Moyenne Section de Maternelle avec d'abord deux puis trois images à ordonner : avant, pendant, après.

Au début de chacun des récits, Mahefa persiste à indiquer chaque fois l'ordre des images, et ce malgré les précisions apportées par le chercheur.

### 3.2 L'oralité dans la culture malgache

Pour introduire ce chapitre, nous emprunterons un élément fondamental et fondateur des relations interpersonnelles dans la culture envisagée, c'est à dire un des codes régissant la gestuelle. Rakotomalala (2009) décrit dans son article la posture conversationnelle recommandée, à partir du protocole requis à la cour du roi. Il était interdit de lever les yeux sur la personne du souverain, de même regarder ses épouses était équivalent à du vol, il fallait donc baisser la tête. La bienséance aujourd'hui perpétue cette attitude dans l'interaction courante, notamment quand la relation est inégale entre les interlocuteurs : père-fils, adulte-enfant, maître-élève.

Nous retrouvons ces marques dans plusieurs civilisations non-occidentales, que cela soit en Asie ou en Afrique. Selon Jean-Pierre Raison (1977) à Madagascar « regarder c'est dominer ». La sémantique de cette gestuelle nous interpelle dans les productions orales et dans les locutions idiomatiques que nous avons relevées dans le récit de Mahery. Ce sont des expressions dont la fonction est « la mise à distance » : l'espace de la transaction se dessine à travers ces expressions. Elles mettent la scène en place, le support proposé, l'enfant qui raconte, son interlocuteur, et convoquent le code culturel commun. Cette mise à distance relève de l'interdit de regarder à respecter, ces termes ouvrent la triangulation nécessaire à l'aboutissement correct de l'interaction orale. Ce que ces paroles signifient dans leur essence c'est que « la face du père est d'une brillance aveuglante, regarder c'est faire face à une insoutenable vérité, au risque d'être foudroyé. »

### 3.3 La place de l'autre

Plusieurs fois pendant sa prestation, l'enfant dit « *raha ny fijeriko azy* » ou « *raha fantatro tsara* » que l'on peut traduire par « si j'ai bien vu/compris » et « d'après ce que je sais/vois ». Nous sommes interpellés par ces tournures qui littéralement expriment le doute, car la posture générale de l'enfant est plutôt l'assurance et l'aisance. Bien que nous ne soyons pas dans un contexte conversationnel ni d'entretien ouvert, le récit demandé à l'enfant s'adresse cependant à un destinataire en l'occurrence le chercheur. La production de récit diffère essentiellement des autres items du test Elal par la part de créativité ou de liberté toutes relatives qu'elle propose à l'enfant, parce que l'enfant ne répond pas à une question de type « fermée ». Nous représentons ainsi son interlocuteur car c'est une réponse qu'il apporte à notre demande précise. Dans ces expressions nous décelons une attitude culturellement marquée, ce sont des plages qui permettent à l'interlocuteur d'avoir sa place dans l'interaction. Il s'agit

de locutions métalinguistiques continuant et renforçant le lien entre les protagonistes. Symboliquement, celui qui écoute, reçoit le message, a son mot à dire, dans cet espace où le doute est exprimé. Bien que le cadre ne soit pas conversationnel et qu'ainsi il n'y a pas de réaction ni de réponse à attendre, l'interlocuteur est désigné, son existence est assignée. Dans la culture malgache, une des règles de la politesse est de ne pas montrer de l'arrogance par des affirmations sûres, il faut faire comprendre à l'autre qu'on est susceptible de se tromper.

### 3.4 La philosophie du *Tsiny* et *Tody*

Ce sont des notions spécifiques du système conceptuel malgache, *Tsiny* pourrait être traduit par « reproche », « blâme » et *Tody* par « représailles », « punition ». Andriamanjato (1957) définit ainsi le concept de *tsiny* :

« ...se présente comme le blâme, la censure qu'on encourt à faillir à telle ou telle manière d'agir, tel ou tel mode d'action, telle ou telle coutume... »

Cependant le *tsiny* désigne également l'imperfection de l'homme, ou toute absence de conformité avec les règles de la communauté comme de l'ordre naturel de l'univers. Par ce proverbe « *Ny tsiny misoko toa ranom-panala, an-koditra vao mahangoly* » : il vient telle la rosée qu'on ne sent que lorsqu'on est engourdi, nous avons une certaine idée de la portée du *tsiny*. Tout le monde le connaît, mais personne ne l'a jamais vu, ce concept qui rend les Malgaches coupables à chaque fois qu'ils parlent ou agissent. Dahl (2006) décrit les Malgaches comme en état de « danger permanent ». En effet, il est impossible de connaître l'ensemble des interdits, aussi chaque acte risque d'enfreindre un tabou. Pour y remédier, notamment dans la prise de parole, le Malgache demande que le « *tsiny* » lui soit enlevé, « *miala tsiny aho raha mandray fitenenana* » dit-il, que l'on pourrait traduire de manière impropre par « excusez-moi de prendre la parole ». Nous insistons sur l'approximation de la traduction, étant donné que nous recherchons la possibilité

d'une correspondance culturelle, le plus approchant dans la langue française serait l'excuse, mais la notion est beaucoup plus subtile.

Le *Tody* quant à lui préfigure de ce qui peut arriver si on agit d'une façon incorrecte, c'est une force impersonnelle qui va rétablir la justice, il signifie simplement la conséquence, le retour des actes commis. Ce concept est habituellement étudié avec le *tsiny*, ils sont tous deux comme les glaives suspendus sur les têtes, ils font partie de ce qui balise les conduites et le vivre-ensemble. Avec le concept de *tody* en définitive les actes malveillants sont « naturellement » vengés au cas où la justice humaine serait défaillante.

Ainsi, notre informateur propose sa production orale en prenant la précaution, au cas où il se tromperait, de devancer en réalité la faute commise vis à vis du scénario intertextuel. Toute énonciation est susceptible d'offense ou d'effraction au code, de cette manière, cette locution permet de conjurer en quelque sorte et le blâme, et la punition. Le locuteur indique par-là sa bonne volonté et ses dispositions correctes vis à vis du code, ce qui nous mène à l'examen de l'aspect suivant, c'est à dire l'emprunt au patrimoine.

### 3.5 L'emprunt au patrimoine commun

« *Raha ny fahafantarako azy an...* », « à ma connaissance » : cette locution introductive signifie également que le récit que l'enfant va faire n'est qu'une interprétation d'une réalité extérieure. Il va prêter sa voix et sa créativité mais il ne s'octroie pas le droit de s'approprier définitivement cet objet. Il va se référer en quelque sorte au patrimoine commun, prélever de ce matériau à cet instant *t*. L'enfant, par cette locution, convoque un scénario intertextuel au sens d' Eco (1985). Nous postulons en effet que la production de récits s'apparente à la lecture bien que le support proposé à l'enfant ne soit pas un texte écrit mais des images séquentielles. Dans cette activité nous retrouvons la même configuration que dans la lecture, c'est à

dire que notre informateur s'apparente au Lecteur Modèle à qui la compétence d'actualiser l'image est demandée.

« *Dia izao izany ilay izy an* », « voilà ce dont il s'agit » ou « voilà ce que c'est » indique dans le même ordre d'idée une continuité inscrite dans le temps, mais surtout dans le lien. C'est comme si l'enfant poursuivait une histoire ébauchée déjà avant l'interaction. En entamant de cette manière son récit, il signifie que le lien qui est établi actuellement, dans le présent, pré-existe à cet échange précis, et se poursuivra à son issue. Ici nous constatons également une préséance dans la langue de l'importance du lien, plus précieux que le contenu manifeste de la transaction qui a lieu. Ainsi que Dahl (*Ibid*) le décrit dans son ouvrage, le locuteur malgache évolue dans un haut contexte de communication, illustré ici par ce lien signifié par l'enfant. Son introduction sous-entend que quelque chose a été déjà initié avant l'interaction, quelque chose qui reste sous-entendu et qui n'a pas besoin d'être explicite. En effet, dans cette culture, les interlocuteurs se réfèrent de manière tacite à tout un champ extra-langagier recouvrant les valeurs communes partagées. Il peut ainsi y avoir peu d'information, peu de « contenu » dans les énoncés mais ces locutions signifient l'unité dans le registre spatio-temporel et l'introduction au moment de la transaction d'un objet extérieur commun aux transactionnaires. Notre comparaison avec les récits en français indique que dans ceux-ci le locuteur « attaque » directement le récit demandé, ou bien emprunte la formule « il était une fois » du registre du conte. Cette différence indique un élément pertinent du registre culturel, et une mise en évidence de l'importance des éléments méta-langagiers.

Dans ces remarques, nous avons pu explorer au-delà du contenu des récits, au-delà de la production globale en langue d'origine de l'enfant, et discerner à la fois ce qui relève de la culture familiale d'origine et qui transparaît dans l'expression langagière, et ce qui relève du métissage culturel (Moro, 2008) surgissant jusque dans une interaction menée entièrement en langue d'origine, laissant entrevoir les affiliations multiples.



#### 4. Etude croisée des récits des monolingues et des bilingues

##### 4.1 Comparatif des productions

Trois histoires en images ont été présentées aux enfants, « la pêche », « le foot-ball » et « le sac à main ». Chaque récit est coté sur douze points, nous avons totalisé les scores des enfants par récit plutôt que de différencier pour discuter les résultats et pouvoir en faire des comparaisons pertinentes. Les évaluations individuelles des enfants bilingues ayant déjà été présentées dans l'analyse longitudinale, notre propos à présent est de commenter les « mises en mots » des enfants bilingues en regard des enfants monolingues et inversement. Le tableau suivant présente ainsi les résultats globaux de tous les enfants et des trois récits ensemble.

	Monolingues	Nombre de relances		Bilingues
La pêche	18	13	2	29
Le football	22	9	3	30
Le sac à main	15	10	2	27
Total	55/108	32	7	86/108
Pourcentage de production	51 %			79,50 %

Résultats globaux et pourcentages de production des récits en malgache.

Les scores totaux des enfants bilingues sont nettement meilleurs. Les relances chez les enfants bilingues ont été faites lors d'arrêts dans le récit, dans le but de vérifier si la coupure provient d'un manque de lexique ou bien pour vérifier si le mot utilisé par l'enfant correspond bien à son intention. Par exemple, dans le récit de Carolina, elle

dit en guise de chute *mihinam-bary*, « ils déjeunent ». Nous l'avons relancée pour vérifier si elle avait fait le lien entre la pêche et le repas, elle a ainsi précisé qu'à table la famille dégustaient bien le poisson qui a été pêché. En revanche, quand Saholy s'arrête au milieu de sa phrase *nalainy ilay poketran'ny olona dia...*, « elle a pris le sac de la personne et... », on constate bien que la relance ne lui permet pas de combler ses compétences en expression, et qu'elle ne pourra pas aller au bout de son idée. Du côté des enfants monolingues cependant, nous nous sommes permis plus de relances, ayant estimé que le lexique ne devrait pas présenter de difficultés. De plus, ce groupe a produit plus de « mots-phrases » généralement composés d'un verbe. Alors nous avons beaucoup relancé pour que l'enfant précise les actants. Parfois, la phrase se résumait aussi au sujet, bien que moins souvent, et dans ce cas nous avons relancé pour susciter le verbe.

Dans les deux groupes, le récit de la partie de football a obtenu le plus de points, même si les écarts entre les résultats de chaque récit sont infimes chez les enfants bilingues. En revanche, l'écart est significatif chez les monolingues malgaches, le récit du « foot-ball » creuse une différence de sept et quatre points par rapport aux récits de « la pêche » et du « sac à main ». On peut en déduire que le sujet dont il est question s'adresse plus aisément à leur imaginaire et correspond bien à l'univers enfantin : une partie de ballon jouée sur un terrain de football, un petit accident, un enfant qui se fait mal et pleure. Les deux autres récits semblent les avoir plus mis en difficulté, surtout « le sac à main ». Deux enfants sur trois présentent une prononciation « infantile » du lexique *poketra* (sac à main) en énonçant *kopetra*, dont nous proposons « casse à main » comme traduction. Sur l'ensemble des histoires, aucun enfant n'a explicitement décrit le lien de causalité entre la sucette donnée en récompense et le sac oublié. Le sens général donné par les enfants est « l'enfant lui donne son sac ». Nous proposons comme explication l'habitude que les plus jeunes ont de se charger du sac des plus grands, énoncée par le dicton « *manan-jandry, afak'olan'entana, manan-joky, afak'olan-teny* » : la responsabilité de la parole aux

aînés, la responsabilité du portage aux plus jeunes. C'est à notre sens ce qui a fait occulter complètement aux enfants l'épisode qui fonde en fait ce récit, c'est-à-dire qu'un enfant s'aperçoit que l'adulte a oublié son sac et le lui apporte. Cet enfant reçoit une sucette en remerciement. Le premier récit est celui qui se rapproche le plus de l'intentionnalité de l'auteur, où l'enfant fait le lien entre le sac et le bonbon en racontant que *Tsiomehy* (l'enfant de l'histoire) a reçu un bonbon car il a porté le sac de maman.

Nous notons le signifiant évoqué par l'enfant qui raconte « ils ont eu à manger » pour décrire la partie de pêche. On voit ici une référence bien différente et contextualisée, alors que cette sortie de pêche pourrait représenter un loisir familial pour un jeune locuteur occidental, un enfant malgache monolingue décrit « *nahazo sakafo* ». La partie de pêche relève directement du registre de l'alimentaire et non pas du loisir. Par ailleurs, l'enfant suivant raconte que les personnages vont au travail, qu'ils vont arroser les plantes.

Les récits des monolingues en définitive illustrent assez bien le quotidien et l'environnement dans lequel les enfants évoluent, la ruralité, la vie simple voire démunie de la campagne. Peut-être que l'un des parents du deuxième enfant est jardinier, voilà pourquoi il a « lu » la canne à pêche comme un tuyau d'arrosage.

Beaucoup de questions ont du être posées aux enfants monolingues, les réponses manquaient de précision, nous obtenons beaucoup de flou dans les récits spontanés et même dans les réponses aux sollicitations. Les actants sont souvent sous-entendus, d'une part à cause de la structure de la phrase en malgache, qui permet dans la langue orale de ne pas préciser le sujet, et d'autre part du caractère inconnu de l'exercice pour les enfants. Le langage oral n'est pas structuré dans l'apprentissage de telle façon que les enfants s'habituent à décrire d'une manière détaillée, précise, voire fantaisiste une histoire en images. Nous avons par ailleurs établi dans la description du terrain que ces enfants ne bénéficient pas forcément d'une école maternelle. Parmi ces enfants monolingues, nous avons relevé un

locuteur qui racontait une autre histoire, il y a mis un sens tout à fait inattendu. C'est l'enfant qui décrit des personnes partant au travail, puis arrosant des plantes. Il a inséré son interprétation dans le support, nous constatons ici une « mise en mots » très personnelle, directement en lien avec son environnement. De même, dans « le foot-ball », il raconte que quelqu'un apporte de la lumière parce qu'il fait noir. L'électricité n'est pas présente dans tous les foyers à la campagne, il est en effet courant qu'on s'éclaire avec des lampes ou même des bougies. Le récit le plus étonnant de cet enfant est celui sur le sac. Il n'a pas vu le bonbon, pour lui la maman dit aurevoir à l'enfant. Malgré la contextualisation, les réponses de cet enfant indiquent peut-être un problème de vision oculaire.

#### 4.2 Occurrences et différences des mots entre les deux groupes

Monolingues	Bilingues	Commun aux deux groupes
<b>Noms</b>		
Sio, zoky, zandry, tompoko, sakafo, hanina, namany, dokotera, dada, zanany, ampandriana, jiro, lehilahy, varavaran-kely, neny, Tsiomehy	Trano, rangaha, zavatra, akondro, vary, zazakely, kado, olona, foot, avion, sakosy, opitaly, vary, anakiray	Olona, trondro, baolina, masonry, ankizy, vehivavy, seza, poketra, bonbon, mama, mamany,
<b>Verbes</b>		
Hiasa, mitondraka, haiko (tsy), voadona, tsy nahavao, matory, nipitika, tapenany, sakaiany, nitazana, nobatainy, nanao veloma, misakafo	hitako, nanome, nisy, misy, nodakany, nitondra, tamy, adino, mijery	Milalao, nitomany, nentina, lasa, mandeha, mipetraka, nahazo, haka, maka, nalainy, mihinana
<b>Autres mots</b>		
Reraka, maizina, boribory kely	Ngeda be, faly an, raha, izany, zareo, avy eo, ambony	Marary ilay, sy, ny, izy, dia
<b>Temporalité</b>		
Les trois temps sont utilisés indifféremment dans les deux groupes ; passé, présent, futur. Le verbe aller par exemple se présente à plusieurs temps et voix (active, passive)		

L'examen rapide du tableau montre une plus grande variété du lexique chez les

monolingues malgaches, les enfants ont utilisé plus de noms et plus de verbes différenciés. Malgré cela, leurs récits ne sont pas construits, les liens ne sont pas toujours présents. Les protagonistes sont assez bien définis mais l'expression orale imprécise rend indistincte la clarté de la progression des récits.

Si nous avons énoncé que la probité du vocabulaire n'empêchait pas la production de récit lors du recueil des récits des bilingues, ainsi que chez les monolingues français, cette confrontation montre que l'inverse est également avéré.

## **V Évaluation en français des enfants bilingues, confrontation**

La qualité du bilinguisme et plus précisément, du métissage culturel est mise en évidence également à travers les résultats en français, sachant que nos trois informateurs ont été choisis en fonction de leurs compétences dans la langue d'origine. À travers leurs productions et la trajectoire langagière des familles, nous pouvons vérifier les facteurs de « réussite scolaire », non pas spectaculaire car nous n'en avons pas ni le témoignage des parents ni d'autre évaluation globale, mais de métissage harmonieux : le milieu familial suffisamment sécurisant et stimulant, l'estime de soi apportée par des références culturelles bien étayées (Moro 1998, 2002) .

Les résultats de nos trois sujets à la Nouvelle Evaluation pour la Langue française se situent dans une moyenne excellente. Nous discuterons pour cela uniquement la partie production de récits croisée avec celle des monolingues français.

## 1. Recueil des récits en français

### Récit 1 : la chute dans la boue

Mahery	C'est un garçon qui promène son chien, il court et il tombe dans la boue. Il rentre chez lui se doucher, sa maman lui donne ses habits.
Saholy	Le garçon promène son chien. Le garçon tombe dans la boue. Il est sale et il se lave.
Carolina	Il était une fois un garçon et un chien qui jouaient. Après le chien courut trop vite et le garçon est tombé. Maintenant il est tout sale. Il est rentré chez lui tout sale. Après il part se doucher avec du savon et de l'eau. Après il s'habille quand maman a lavé ses habits. Comme le petit garçon a toujours pas fini de prendre sa douche il parta pour s'habiller. Après il part, après le chien revient à la maison pour se coucher.

### Récit 2 : le dessin sur le mur

Mahery	C'est deux personnes ensemble, l'une téléphone, l'autre dessine. Alors l'une s'en va, c'est la maman et l'enfant dessine sur le mur. La maman est très fâchée, elle gronde l'enfant et elle dit « va sur la chaise ! ».
Saholy	La fille dessine, la mère est au téléphone. La mère part. La fille dessine sur le mur. La mère la gronde.
Carolina	Une petite fille qui dessine et sa mamie répond au téléphone. Après elle part pour appeler. Après la petite fille dessine dans le mur, avec un ours, un garçon qui va y aller à la montagne, une maison. Après sa grand-mère dit de pas faire de dessin sur le mur, après il dit que t'es punie dans la chaise et que tu fais plus de dessin.

Les trois enfants sont nés sur le territoire, ont été scolarisés dès l'âge requis à l'école maternelle. Deux sur trois ont appris le français en entrant à l'école maternelle, l'un a appris les deux langues en même temps dès l'entrée dans la langue orale. Un enfant parmi les trois n'a jamais visité le pays d'origine. Chaque famille entretient des liens réguliers avec le pays d'origine et des membres de la parentèle plus ou moins élargie, dans le pays d'accueil comme à Madagascar. Les appartenances groupales et identitaires à une communauté malgache, réelles ou fantasmagoriques sont énoncées par les parents lors de l'entretien.

Cependant l'arrière-plan de la transmission de la langue maternelle, la qualité de chaque bilinguisme, la dynamique familiale sous-tendant les représentations sur la

migration différent dans les trois situations. Au regard de l'impact du bilinguisme sur les compétences cognitives des enfants, nous postulons que l'obtention d'un score élevé à l'évaluation en français est une indication de « bonne » intégration scolaire, et ce d'autant plus que nous n'avons relevé aucun trouble langagier à priori chez les enfants.

### 1.1 Mahery, un « premier de la classe »

Nous constatons une posture d'enfant cohérent avec une demande parentale et sociale : réussir, répondre de façon conforme aux attentes parentales et scolaires, ainsi qu'un métissage culturel harmonieux car Mahery est à l'aise dans la situation de récit, et dans la relation à l'adulte. Dans sa « façon d'être » le métissage est présent, les deux langues sont investies avec une préoccupation particulière pour le malgache, l'évaluation en français est excellente.

Sur la relation entre les deux langues, selon les résultats de la recherche menée par E. Byalistok, de meilleures habiletés d'alphabétisation sont obtenus auprès d'enfants dont les deux langues partagent un même système d'écrit, comme le français et l'anglais . Dans le cas qui nous concerne, le malgache et le français ont l'alphabet latin en commun, et le malgache est une langue d'alphabétisation au sens où l'entend l'auteur. Bien que la langue d'origine occupe un statut minoré sur le territoire, les résultats de Mahery en français confirment la qualité de son bilinguisme. L'on peut supposer que ce statut de la langue première soit pondéré par une dynamique de transmission forte, militante dans les postures socio-éducatives parentales. La configuration familiale dans laquelle grandit l'enfant doit être de nouveau évoquée, puisque, enfant de couple mixte, Mahery parle en français avec son père. Ne présentant pas de difficultés langagières apparentes, et d'une origine socio-culturelle plutôt favorisée, le score qu'il obtient à la N-ÉEL s'explique assez aisément.

Dans cette famille, la pratique et la coexistence des deux langues s'effectue ainsi à la

fois dedans et dehors, l'enfant s'est adressé en français à son père pour le saluer lorsqu'il est arrivé, et parle en français à l'extérieur de la maison (école, autres situations de la vie courante). Son interpellation un peu moqueuse au père au sujet de l'ordinateur indique une presque insolence, très typique d'enfant « d'aujourd'hui ». Si l'on décèle un léger accent français chez lui quand il s'exprime en malgache, sa langue française par contre est identique à celle des monolingues sur le plan phonologique et morpho-syntaxique. Au cours de l'entretien, sa maman nous explique que Mahery lui a un jour dit que c'était pratique de pouvoir garder la confidentialité de leur bavardage dans le bus, car ils conversaient en malgache. Pour conclure sur Mahery, nous attirerons l'attention sur la fluidité de sa langue française, et sur l'extrême soin qu'il met à parler un malgache impeccable, du point de vue lexical comme de la construction morpho-syntaxique.

## 1.2 Saholy, une *enfant de la balle*

Saholy est la moins expansive de nos interlocuteurs. En revanche, il nous est arrivé déjà de la voir en public sur scène, chantant ou déclamant de la poésie avec sa famille (sœur, mère, père). Son attitude dans la sphère privée, plutôt dans la réserve voire la timidité indique une perception des notions de dedans/dehors.

Ses résultats à la NEEI sont également excellents, comme ceux de Mahery. C'est celle dont les récits en français sont les plus concis et courts, elle a fait preuve d'une grande économie de mots. Nous avons fait état de sa grande inhibition, sa « façon d'être » renvoie à l'attitude que l'on rencontre souvent chez les enfants de migrants qui obéissent à la règle parentale de se tenir sage, de ne pas prendre la parole « à tort et à travers ». Dans son récit en français, cet aspect est flagrant, on retrouve un peu l'attitude des monolingues malgaches.

Les deux familles ont en commun l'attachement aux expressions artistiques traditionnelles, le *kabary*, le conte, la poésie, la musique et le chant. Saholy est née



de deux parents malgaches. Alors qu'on aurait imaginé un meilleur score en langue d'origine pour un enfant de couple non-mixte on constate un score équivalent en français chez les enfants, mais un score moins élevé chez elle à l'Elal que chez Mahery, notre « enfant de couple mixte ».

### 1.3 Carolina, « l'Enfant étranger »

Elle obtient aussi un score très satisfaisant en français, son récit est celui qui ressemble le plus au récit des monolingues (épaisseur du récit, péripéties détaillées, recours à l'inférence). De manière originale, elle a pensé que le personnage féminin au téléphone dans le deuxième récit était une grand-mère. A-t-elle fait un lien avec sa grand-mère maternelle, celle qui manque tant à sa maman, et avec qui celle-ci parle au téléphone régulièrement ? Aucun des autres enfants, ni chez les bilingues ni chez les monolingues n'a fait référence à un grand-père ou à une grand-mère. L'affect en lien avec la transmission de la langue maternelle fait irruption dans le récit en français.

Si l'on considère uniquement le point de vue de la scolarité pour Carolina, c'est une très bonne élève, la seule pour laquelle nous ayons une vraie appréciation puisqu'elle est scolarisée dans une de nos écoles. Discrète en classe, elle fait partie de ces élèves qui sont placés plutôt vers le fond de la classe car autonome et n'ayant pas besoin que l'enseignante soit à proximité. Bien intégrée, elle a des relations satisfaisantes avec ses pairs et avec les adultes. Nous dirions qu'elle représenterait le profil-type d'un(e) élève malgache, quasi-inaperçue, efficace, sérieuse, en quelque sorte conforme aux attentes de sa famille comme de l'institution scolaire.

C'est aussi Carolina la seule qui ait tenté d'ériger une barrière en nous disant au début de l'entrevue : « je sais dire bonjour et aurevoir en malgache » . Ses résultats en français sont par ailleurs équivalents, voire meilleurs à ceux des autres en production de récit, mais la cotation ne prend pas en compte les critères

d'imagination ou d'embellissement du récit. L'entretien parental a révélé une enfant que l'école ne connaît pas, si en classe elle est « bonne élève », conforme et efficace, sa maman nous raconte qu'elle rencontre des difficultés avec sa fille à la maison. Celle-ci ne l'écoute pas, s'oppose, n'accepte pas l'autorité maternelle. Madame dit que sa relation à sa fille « ne ressemble pas » à celle qu'elle-même avait eue avec sa mère. Sa fille est très protégée par son mari qui l'avait gardée à la maison avant l'entrée à l'école maternelle, et se réfugie aussi derrière son fils aîné pour ne pas se faire gronder ou pour se faire aider dans ses devoirs et toute autre demande maternelle sur le plan domestique. La relation de sa fille à la nourriture inquiète également beaucoup madame, qui raconte que toute la première semaine d'entrée à l'école maternelle, sa fille ne s'est nourrie que de pain. Carolina avait gardé l'habitude de se faire donner la becquée par son père et sa maman s'était fait beaucoup de souci sur son adaptation à l'école et à la cantine.

Quand on met en perspective les liens très soutenus que madame avait et a toujours avec sa mère, on entend dans son récit que cette enfant, seule fille parmi ses quatre enfants, lui résiste en quelque sorte. Voilà une petite fille qui réussit bien à l'école française, très affirmée à travers ses performances langagières en français dans une appartenance au groupe des pairs, et qui s'oppose à la maison.

Au cours de l'entretien, madame nous a spécifié qu'elle n'était pas très à l'aise dans la langue du pays d'accueil, n'ayant pas profité d'un apprentissage correct en français langue étrangère au cours de sa propre scolarité. Elle n'a d'ailleurs pas poussé ses études au-delà de la classe de 3e. Cette situation d'une mère qui nous fait part de son désarroi devant ce qu'elle appelle « le caractère » de sa fille nous fait penser à *l'enfant étranger* (Moro 2002), Carolina reste à « apprivoiser » pour sa mère. Celle-ci par ailleurs nous précise qu'elle gronde sa fille en français de peur qu'elle ne comprenne pas tout ce qu'elle veut lui dire. Nous avons fait allusion dans le chapitre « langue maternelle » à l'expression *mahazo teny gasy*, « recevoir des mots en malgache » qui veut dire se faire admonester, gronder. La situation illustre

l'impossibilité de communiquer, si les protagonistes se « trompent » de langue.

## 2. Étude croisée

### 2.1 Commentaire général

Tout d'abord nous allons relever les similitudes lexicales, morpho-syntaxiques et d'usage de la langue dans nos deux groupes, ensuite nous présenterons dans un tableau ce qui les différencie en termes de lexique et de construction grammaticale.

Nous avons rassemblé l'ensemble des productions afin d'étudier l'occurrence des mots choisis par les enfants, plutôt que de faire une analyse récit par récit ou par enfant. Les remarques qui émergent cependant, sur l'ensemble sont signalés comme suit :

Le mot « père » et le mot « mère » sont utilisés par un monolingue et une bilingue dans le même registre, celui de l'admonestation, le mot « maman » est choisi dans les autres cas. En effet, Saholy dit « la mère la gronde » et Charles dit « son père se fâche ». Nous constatons ici que les enfants ont une compréhension fine des nuances lexicales, qu'ils attribuent aux mots le signifiant émotionnel qui lie le mot à une situation. Il s'agit de la même observation que l'identification par Carolina d'une grand-mère dans « le dessin sur le mur ». C'est la seule enfant qui ait fait ce choix de récit, nous lions cela à son histoire personnelle. Ainsi que nous l'avons vu dans le parcours langagier, cette « mamie » est le personnage manquant dans les relations intra-familiales, et celle avec qui on correspond par téléphone.

Ensuite, nous avons relevé des deux côtés des expressions enfantines, du côté des bilingues il s'agit d'une variation verbale incorrecte du passé simple « il parta ». À noter aussi chez les bilingues la formule « va y aller » qui pose souvent problème aux jeunes enfants, ils mettent parfois du temps à comprendre quand « y » remplace un sous-entendu. Des deux côtés on retrouve une forme de la langue parlée dans la

négation et l'affirmation « tu fais plus de dessin », « il fait pas attention », « t'es punie ». Du côté des monolingues, nous avons le lexique quasi infantile « bobo » qui ne se rencontre plus chez des enfants de Grande Section. En dernier lieu, sur le plan de la « façon d'être », chez les monolingues deux récits comportent l'adverbe « là » et la locution « et ben » qui accompagnent la désignation gestuelle de l'enfant pendant qu'il raconte.

Les monolingues ont totalisé pour six récits 64 points, les bilingues 72 points. Chaque récit est coté douze points, et chaque enfant a produit deux récits : « la chute dans la boue » et « le dessin sur le mur », extraits de la N-ÉEL. Le total des scores pour chacun des groupes peut de la sorte atteindre 72 points. Ce procédé de calcul qui rassemble les évaluations du groupe nous semble plus pertinent pour discuter les résultats. L'écart assez infime du score entre les deux groupes est dû à un épisode oublié dans un récit, et à un autre épisode incompris. Nous n'avons pas pris en compte les confusions de personnages, puisque cela pouvait être provoqué par le graphisme, donc indépendant des compétences des enfants à lier une suite d'événements. Des deux côtés on obtient à la fois des récits concis et des récits étoffés. L'ensemble des productions de récits en français, dans les deux groupes est très bien réussi. C'est une situation opposée à l'évaluation que nous avons recueillie auprès des enfants monolingues malgaches.

## 2.2 Autres similitudes entre les deux groupes

Les mots-outils : après, et, et puis, et après, dans, sur, alors, chez, tout, avec.

Les pronoms et anaphores sont également utilisés : il/elle, tu, le/lui, qui.

Les verbes : courir, tomber, se laver, être, partir, dessiner, faire, se laver, aller, prendre, finir, se fâcher.

Les noms : chien, garçon, fille, boue, maman, mur, téléphone, personne, dessin.

Les déterminants : le, la,

les adjectifs : petit, sale.

### 2.3 Occurrences et différences

Le tableau ci-après montre en détail les spécificités de chaque groupe, mais certains éléments n'y apparaissent pas. L'utilisation de la formule dédiée au conte « il était une fois » n'apparaît que chez les bilingues, ainsi que les verbes conjugués au passé simple qui doivent la suivre. Pour le verbe partir, l'enfant a dit « parta » d'une façon assez touchante, mais au CP ce temps n'est pas forcément maîtrisé. Un autre enfant bilingue introduit le discours direct « va sur la chaise ! » ainsi qu'il l'avait fait aussi en langue d'origine.

En conclusion, l'observation rapide des récits indique une plus grande étendue du lexique chez les bilingues, ainsi qu'une utilisation diversifiée des temps verbaux.

Ces aspects relèvent vraisemblablement de leur bilinguisme, et indiquent un métissage harmonieux entre le monde de la maison et celui de l'école. Ceci confirme probablement le paramètre de la communauté des deux écritures (Byalistok 2009) d'une part, et illustre une certaine sécurité dans la transmission de la langue d'origine.

Monolingues	Bilingues
<b>Noms</b>	
Bain, bobo, dame, père, attention	Habits, savon, eau, maison, douche, ours, mère, enfant, chaise, montagne, mamie, grand-mère
<b>Verbes</b>	
Avoir, rester, écrire, voir, arrêter, venir, disputer, savoir, s'enfuir, tenir, lâcher	Téléphoner, appeler, promener, rentrer, se doucher, gronder, répondre, dire, donner, jouer, s'habiller, revenir, se coucher
<b>Autres mots</b>	
Tout-à-coup, en train de, à côté de, plein, là	Trop, très, comme...il, quand
<b>Temporalité</b>	
Présent, passé composé (1 fois)	Présent, imparfait, passé composé (4 fois), impératif, passé simple

Occurrences et différences dans la production des récits en français.

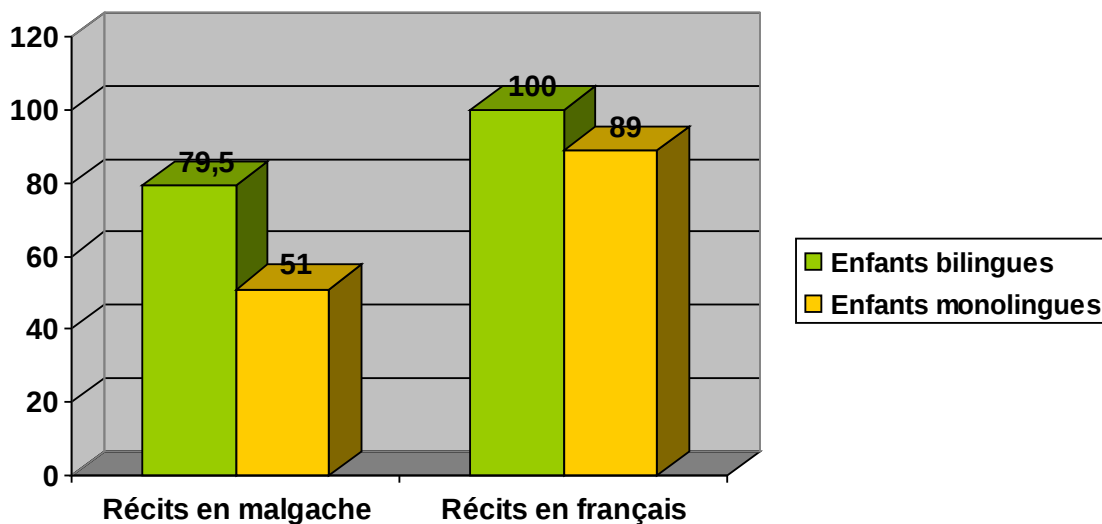
## 2.4 Comparatifs quantitatifs des productions

Dans le tableau suivant nous avons rassemblé les scores totaux de chaque groupe d'enfants, regroupés par récits, ainsi que les pourcentages de production de récit en français.

	Monolingues	Bilingues
La chute	36/36	36/36
Le dessin sur le mur	28/36	36/36
Total	64/72	72/72
Pourcentage de production	89%	100 %

T1 : Résultats comparatifs des productions en français.

Dans le graphique enfin, toutes les données sont rassemblées : les pourcentages de production en français et en malgache des enfants bilingues ainsi que les pourcentages de production des monolingues dans chacune des langues.



T2 : Pourcentages généraux de production de récits.

Les écarts sont parlants et mettent bien en évidence les avantages du bilinguisme chez ces jeunes enfants. Ces pourcentages permettent de voir que la langue du pays

d'accueil est celle qui profite le mieux de la bilinguïté, et par-là on peut ainsi postuler que les enfants bilingues présentent des compétences intéressantes et favorisantes dans la langue des apprentissages, celle de l'école. C'est un élément qui indique l'éventualité du métissage culturel et des affiliations multiples, au groupe des pairs, comme aux appartenances en lien avec la langue d'origine et les transmissions transgénérationnelles.

## **VI Ce que montrent les dessins du pays d'origine**

### **1. Quand les parents militent**

Nous avons trois réalisations très intéressantes dans leur diversité. Mahery a commencé un paysage maritime, au crayon de couleur. Avec du bleu il a colorié le bas de la feuille, puis avec du jaune il a figuré le sable, la plage. Du bleu aussi en haut de la feuille pour le ciel, et un soleil au milieu du ciel. Les enfants souvent accrochent le soleil dans un coin supérieur de la feuille. Son paysage prend toute la largeur de la feuille qu'il a utilisée dans cette orientation.

Puis il s'est servi d'un marqueur rose fluorescent pour écrire en écriture liée : « vive madagascar ! » En dessous de ce slogan qu'il a souligné, il a de nouveau écrit : « *ho ela velona !* », qui est la formulation malgache de la même expression, « longue vie » serait la traduction la plus proche. Il a terminé par la date et son prénom.

En fin de compte, Mahery ne voulait pas dessiner, il avait quelque chose à dire. Le dessin a servi d'écrin pour les slogans qu'il voulait exprimer et partager. Il n'y a rien qui se passe sur la scène qu'il a mise en place, rien sauf l'irruption du verbe, et de la langue. Le métissage culturel est criant dans cette réalisation d'enfant, qui se sert de l'écrit, dans les deux langues, utilisant les marqueurs du texte écrit : point d'exclamation, trait de soulignement. L'accès au signe et au symbole dans les deux systèmes langagiers et les deux cultures favorisent chez cet enfant la compréhension

du sens immédiat, dessiner le pays d'origine, mais en plus de cela celui du concept, le bilinguisme dont il a été question toute la soirée.

## 2. La rêverie de Saholy

Saholy est la seule de nos jeunes informateurs à ne jamais avoir voyagé au pays d'origine, elle a reproduit des personnages typiques malgaches qu'elle a trouvés dans son environnement proche, sur une nappe ou un set de table. Il s'agit d'un tireur de pousse-pousse, d'une femme qui pile quelque chose dans un mortier (du riz vraisemblablement). Elle a ajouté un drapeau malgache, un lémurien et un gros soleil en haut à droite. Les éléments dessinés ne sont pas ancrés sur un sol, le dessin suggère des espaces différents pour chaque motif, ou des plans multiples dans un même espace. Il ne semble pas y avoir de liens entre les personnages, ils sont comme une collection de symboles. Le soleil est l'élément personnel que Saholy a dessiné, il est plutôt grand par rapport à la proportion des personnages présents. Il y a eu beaucoup de minutie et d'application dans la réalisation du dessin, la robe de la dame comporte des motifs, elle est coiffée soigneusement. Le tireur de pousse-pousse porte des habits de couleur, et un chapeau jaune. L'enfant s'est servi plusieurs fois de la gomme, proprement, pour rectifier son trait de crayon. Nous avons appelé sa passation du protocole « la rêverie de Saholy », car elle a mobilisé son imaginaire pour se lancer dans ce dessin d'un pays où elle n'a jamais mis les pieds. C'est un tour de force de pouvoir s'exprimer dans une langue inconnue, dans un pays où la langue est dominante, internationale et de mettre autant de soin dans son expression picturale. Nous voyons dans ce dessin la transmission du surmoi parental aménagé par l'enfant à travers sa propre façon d'être dans l'évocation. À l'écoute du récit de son père sur ce que représente la langue, on comprend le dessin de Saholy, la langue peut-être un objet distancié, dont on peut se saisir même si les perceptions, les sensations physiques et émotionnelles au contact de la réalité



manquent.

### 3. Des représentations actualisées et vivantes

Dans le dessin de Carolina on voit des enfants, une famille, du mouvement, des grands sourires. Les personnages partagent le même espace, le même cadre, indiquant des liens entre les individus figurés. Le dessin occupe toute la largeur de la feuille, on reconnaît une plage, des vagues, deux personnages prenant un bain de soleil sur des draps de bain étalés sur la plage. Les deux personnages centraux sont deux enfants qui s'ébattent dans les flots, ils semblent adresser des sourires aux parents sur le rivage. La mer n'est pas étale, ce sont des vagues. La scène est complétée par une pailote et une petite table sur laquelle attendent trois noix de coco prêts à être bues. Elle a dessiné le soleil en haut à gauche. L'esprit « carte postale » qui se dégage de sa réalisation indique le choix joyeux qu'elle a fait parmi ses souvenirs récents du séjour dans le pays d'origine. Nous savons par l'entretien parental que Carolina a deux petits frères qu'elle n'a pas dessinés, mais c'est un élément qui n'entre pas dans le contexte de notre questionnement. Aucun des personnages non plus n'a de mains ni de pieds.

Le métissage apparaît également dans la réalisation de la petite fille qui a mis une belle légende extrêmement bien ourlée à son dessin : Madagascar et Foulpointe. Carolina laisse entendre qu'il n'y a pas que Foulpointe, la station balnéaire dans le pays d'origine, il y a Madagascar d'abord.

Dans ces dessins, nous obtenons une palette assez large, allant du « vide » contenant l'écriture jusqu'au dessin habité et plein de mouvement, en passant par une réalisation très appliquée, presque entièrement convoquée par l'imaginaire. Les productions sont aussi différentes et singulières que les enfants, à la différence des mots et du récit, on ne retrouve dans cette forme d'expression aucune similitude entre

les rendus. Cela représente une source d'exploration riche et diversifiée pour les spécialistes.

## **Partie 7 : Discussion**

### **I Données spécifiques**

#### 1. Sur les récits des enfants

C'est dans les deux versants du bilinguisme que l'on trouve des emprunts à la fois langagiers et de posture.

Les enfants peuvent avoir recours à un mot français quand le lexique leur manque dans la langue d'origine. Ils peuvent aussi rester silencieux et s'empêcher de « mélanger » les langues.

L'opération de recherche dans leur lexique mental peut provoquer une confusion des structures morpho-syntaxiques de chaque langue, l'exemple le plus frappant est celui de Carolina qui énonce une phrase *avec des mots malgaches* mais structurée comme une phrase en français. Elle a trouvé une astuce d'utiliser un adverbe en début de phrase pour justifier sa construction. C'est une preuve de créativité et d'ingéniosité, qui dans un cadre purement scolaire serait malheureusement sanctionnée. L'éclairage métalinguistique permet dans ce cas de résoudre la difficulté.

Des mots de sonorité voisine mais dans l'autre langue peuvent être utilisés, comme « match » et « maso », œil en malgache, mais les deux se rapportant au même contexte, c'était l'histoire d'un match de foot où un enfant se blesse à l'oeil. Là non plus il ne s'agit pas de confusion de sens. Nous avons aussi noté des possibilités de confusion entre deux mots voisins de la langue d'origine (*akondro* et *trondro*). Ces deux aspects de la langue malgache de Carolina révèlent par ailleurs que l'attrition

(phénomène de perte progressive pouvant aller jusqu'à l'oubli) de la langue maternelle peut survenir chez cette petite fille à plus long terme.

C'est dans le récit en malgache des enfants bilingues que l'on a relevé le plus d'éléments de métissage. Mais les récits en français sont aussi explicites sur les compétences langagières, sur la variété et la richesse du lexique, et sur les constructions linguistiques, sauf la concision des récits de Saholy dont nous attribuons l'inhibition à la posture de *l'enfant malgache* : sage et réservée.

D'autre part, les enfants ont naturellement intégré des attitudes scolaires dans la consigne donnée pour le dessin, l'écriture, le prénom, la date...

C'est entre le récit des monolingues malgaches et le récit des bilingues en fin de compte que l'on trouve le plus d'écarts, c'est donc ici que le métissage se mesure le mieux. Ces différences sont de l'ordre de la forme comme du contenu, de la posture aux mises en mots. Les deux groupes d'enfants nous ont donné deux versions de la pensée, discursive et métaphorique. Cela confirme alors qu'il y a parfois plus de différences entre deux individus de la même culture et de la même langue qu'entre deux étrangers. Le pareil et le même sont à un endroit inattendu.

## 2. Sur la transmission

C'est sur une citation de Raharimanana (2005) que nous introduisons cette partie : « [...] Il faut donc une grande force morale et une connaissance très poussée du malgache pour dépasser les interdits et rendre cette langue riche et vivace. »

Un choix de transmission langagière conscient et déterminé des parents inscrit le jeune enfant dans sa filiation et ses affiliations dans un contexte migratoire.

L'étayage par les expressions artistiques facilite la pérennité de cette difficile transmission dans le contexte des jeunes enfants de parents malgaches.

Une transmission investie des deux côtés enfants/parents est un facteur favorisant l'inscription dans le monde des pairs.

Des liens vivaces et actualisés avec les grands-parents sont des facteurs d'ancrage et d'enracinement dans le mandat transgénérationnel, et engagent l'enfant dans un métissage langagier et culturel harmonieux.

L'histoire de Carolina met en évidence le parcours migratoire de la mère et des conflits internes non résolus venant « infecter » la relation mère-fille et troubler la présentation au monde, la transmission du même est souhaitée mais inhibée. En cours de route, cette maman « a perdu sa langue » sans maîtriser celle du pays d'accueil. L'exploration du parcours langagier est donc un levier précieux pour les professionnels.

Une négociation avec les registres de l'écrit devient incontournable dans l'existence au monde, selon l'âge des enfants, c'est un cheminement qui modifie la représentation de la langue maternelle à l'intérieur même de la famille.

Cette même négociation permet le dépassement du rapport duel avant/après, dedans/dehors, colonisés/indépendants, et des possibles dérives d'une migration traumatique. C'est une possibilité d'introduction d'un tiers et notamment une dynamique sociale de métissage culturel bénéfique pour l'ensemble de la communauté. Le registre de l'écrit d'un point de vue générique est ce qui permet le décentrage. Tout ce qui engage les fonctions méta, de la même façon que le bilinguisme apporte aux enfants cette capacité de réflexion méta-linguistique, le détour par d'autres média, en modifiant le processus d'accès et de transmission ouvre de nouveaux signifiants et de nouvelles existences, métissées, aux valeurs culturelles du pays d'origine.

La construction identitaire reste en mouvement pour les enfants, le devenir de la langue maternelle est toujours en suspens ; celle des parents également dans le contexte migratoire.

## II Discussion générale sur le métissage culturel

Passerelle entre les imaginaires et les pratiques : le métissage permet ce pont entre les hommes et le voyage vers l'altérité. L'altérité est définie comme la conscience de la reconnaissance de l'autre dans sa différence, c'est une valeur privilégiant le métissage des cultures (Ferréol et Lucquois, 2003). Nous avons vu que la communauté malgache a changé de visage depuis la recherche menée en 1992 par Rasoloniaina (*Ibid*) à l'instar de la société d'accueil. Un seul de nos trois parents était venu pour études alors que c'était plutôt généralement le cas à l'époque. Cette recherche a été à plusieurs niveaux très instructive au cours de notre étude, de par sa forme et par sa problématique sur les pratiques linguistiques des Malgaches de Paris. Certaines de ses conclusions notamment nous servent de repères à l'issue de ce travail, sur les mutations que l'on peut observer au sein de cette communauté malgache, ainsi que les représentations sur la langue d'origine. Nous avons donc voulu faire une discussion plus générale sur les aspects que nous entrevoyons à travers nos propres incursions au sein de cette communauté, appuyées des apports de la recherche sus-citée.

### 1. Métissage culturel dans la communauté malgache en région parisienne

L'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux virtuels est un élément manifeste de métissage, voire de brassage. Désormais la diffusion des divers événements sociaux ou festifs se fait essentiellement à travers ce média. Il y a de cette façon la possibilité d'être au fait de conférences à l'INALCO, à l'UNESCO, des dates et modalités de l'épreuve de dictée en langue d'origine, comme du concert du dernier musicien à la mode ou de la projection d'un documentaire. L'immédiateté de l'information densifie les échanges. Cet outil TICE d'un autre côté confirme la position « d'exil intérieur ». Ainsi que Galibert le signifie la « floraison des blogs et l'utilisation des pseudonymes

[...] où se déploient de furieuses empoignades virtuelles », la diaspora se saisit de ce moyen pour exister au monde, ou tenter de le faire. Les migrants ont à composer avec les affiliations au pays d'origine et les difficultés profondes qu'il traverse.

Les formes des événements ont également changé de manière subtile. Les églises sont plus que jamais là, ainsi que constaté par Rabeherifa (2009), elles se sont même multipliées avec le nombre des familles, en vingt ans des générations sont nées sur le territoire. En revanche, il n'y a pas si longtemps, on n'assistait sur le territoire en général qu'à des soirées-concerts ou des « bals », pour changer il n'y avait guère que les cultes religieux le dimanche à telle ou telle paroisse, ou les ventes de charité. En région parisienne, les possibilités de vivre et partager la culture d'origine se sont diversifiées : signatures d'ouvrages littéraires, projections-débat autour de films documentaires, expositions d'oeuvres photographiques<sup>16</sup> et picturales. Le théâtre d'auteur est également présent, avec notamment les pièces de Jean-Luc Raharimanana dont une, « 47 » censurée en 2008 dans les Centres Culturels français d'Afrique Australe et de l'Océan Indien, par la Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement (DGCID, Ministère français des Affaires Etrangères). Les stages de formation au *kabary* traditionnel sont également ponctuellement possibles à Paris, en plus de la possibilité de concourir à la dictée annuelle qui est à présent devenue non seulement incontournable mais se pratique également dans quelques grandes villes de province. Ainsi, à côté des Rencontres Nationales Sportives, principal événement malgache ayant acquis une vraie dimension nationale, les ressortissants malgaches ont l'occasion de se rencontrer et d'ouvrir à leurs amis et connaissances français des éléments de la culture, traditionnelle ou actuelle et contemporaine. Nous avons même eu le grand plaisir de participer à l'organisation d'un *Zoma*<sup>17</sup> en plein air à Paris, avec le livre, les films et la

---

16 « 47, Portraits d'Insurgés » Textes de J.-L. Raharimanana, photos de Pierrot Men au Cloître des Billettes Paris 3e, mai 2012, en est un exemple magnifique.

17 Vendredi, c'était le nom d'un grand marché en plein air qui se tenait ce jour-là en plein cœur d'Antananarivo et dont la tenue a été révoquée en 1997 par le précédent président de la République. La principale raison évoquée en était le manque d'hygiène, les infrastructures et la voirie n'étant apparemment pas en mesure de réguler correctement un marché d'une telle envergure. Tous les jours de la semaine se tiennent aux alentours

musique comme articles-vedettes. Organisé un dimanche et non pas un vendredi, l'événement a rencontré un grand succès, il y avait foule et beaucoup parmi le « public » ont demandé une autre édition. Les principaux organisateurs<sup>18</sup> avaient conçu la journée autour d'une conférence-débat sur ce marché du Zoma maintenant disparu, avec divers intervenants, des écrivains, des poètes, des sociologues, des historiens. La visée commerciale était présente mais sa forme et son objet ont radicalement métamorphosé l'assemblée.

## 2. Place de la langue d'origine

Lors de ces événements la situation de diglossie du pays d'origine est annulée, dans le sens où les deux langues se côtoient sans rapport hiérarchique de valence entre elles. Lors des débats, le français est privilégié d'autant que des experts français (écrivains, essayistes, universitaires) figurent parmi les invités. Le malgache est présent dans l'assemblée, il y a comme une certaine jubilation à le parler à ces instants-là où un débat, une œuvre vient d'enthousiasmer un public composite. Nous constatons une qualité d'échanges qui se distingue de l'atmosphère des autres rencontres- sortie d'offices religieux, soirées dansantes. Il y a comme une assurance nouvelle dans ces conversations en langue d'origine, une identité nouvelle, métisse, dont un des déclencheurs est la nouveauté de « l'objet » commun. Le processus s'est modifié en douceur. Les personnes d'ailleurs communiquent entre elles sans se connaître forcément, les groupes s'entre-pénètrent, perdant leur imperméabilité de famille ou de groupe constitué. Il faut ajouter aux paramètres et conditions l'espace physique, les caractères du lieu qui accueille l'événement, ils ont lieu dans Paris intra-

---

de la capitale des marchés qui se succèdent selon le jour et le nom de la ville, le lundi le grand marché a lieu à *Alatsinainy* (lundi), le mardi c'est à *Talata* etc...

Rajaonah Faranirina, Bois Dominique, collectif, 2007, *Marchés urbains de Madagascar du XIXe et XXe siècles*- Antananarivo, Antsirabe, Antsiranana. Paris, L'Harmattan.

18 Laterit Productions, en partenariat avec Chez Gros. Laterit est une société de production, de distribution et d'édition indépendante fondée en 1988 par Marie-Clémence et César Paes, auteurs-réalisateurs : « notre objectif est de produire des films de qualité pour promouvoir une meilleure compréhension entre les cultures ».

muros dans des endroits dédiés à la culture. Cela suscite une différence certaine avec les rencontres organisées dans les salles en pré-fabriquées de la banlieue. La scène proposée en effet crée une atmosphère et donne la couleur de l'ambiance. L'investissement d'espaces géographiques à l'intérieur même de la capitale exprime un déplacement significatif. Le sens de « quitter » la périphérie pour se mouvoir au centre est porteur pour ces événements. Le territoire est en effet une conquête marquante, chargée de signifiants sociaux et culturels.

### 3. Place de l'écrit

L'écrit prend de manière tranquille une place qui inexorablement ne peut que lui advenir au sein d'un environnement mondialisé. Les postures de deux parents sur les trois que nous avons rencontrés le laisse entendre. Le livre, les essais, les romans, la poésie, les pièces de théâtre, les ouvrages universitaires et articles, plus généralement l'utilisation de support matérialisé de média diversifié, la réalisation de films documentaires, sont désormais des vecteurs familiers de la culture et de sa défense. Ici encore, la langue française a sa place, car l'édition et la diffusion se font le plus souvent en France, mais le public malgache en tant que auteur, lectorat, auditoire est largement considéré. L'idée qu'il est temps que les Malgaches s'adressent aux Malgaches pour parler des Malgaches est un leitmotiv que l'on entend auprès des « professionnels » et qui se vérifie dans les faits. Cela nous rapproche d'une réflexion de Chamoiseau « ...il fallait que nous soyons les ethnologues de nous-mêmes [...] (2011). Nous pensons par exemple aux films documentaires, dans les plus réussis et soignés, la langue malgache est utilisée, les sous-titres en français et/ou anglais sont ajoutés. On constate un déplacement de la fonction de la langue d'origine, ainsi qu'une cohabitation plutôt apaisée avec le français.



#### 4. Les affiliations culturelles au pays d'accueil

Les trois enfants que nous avons rencontrés possèdent une langue française similaire à celle de leurs pairs monolingues et poursuivent une scolarité ordinaire, apparemment sereine, aucun ne présentait de trouble du langage ni de la relation. Les trois familles ont signifié au cours de l'entretien parental un investissement sensible dans la réussite scolaire, ainsi qu'une prise en compte des possibilités d'épanouissement offertes dans le pays d'accueil : ateliers et diverses activités sportives et culturelles. Cependant, le public malgache assistant aux représentations théâtrales contemporaines reste très minoritaire, constat assez décourageant pour les artistes. De plus, bien que le livre de qualité, écrit en français se « démocratise » (par sa diffusion, son accessibilité, la diversité) il semble que la taille du lectorat soit encore confidentielle. À cela peut-être deux raisons : le peu de retour et de réaction par rapport aux textes et publications n'indique pas que ceux-ci ne sont pas acquis ni lus, mais que la communauté ne s'est pas saisie de la possibilité de commenter, n'est pas habituée à l'expression individuelle. L'autre explication réside peut-être dans un facteur sociétal, soit une fréquentation de la « culture institutionnelle » comparable à celle des milieux modestes ou peu instruits, plutôt qu'en lien avec la singularité de la migration.

L'organisation des RNS prévoit des visites culturelles et touristiques dans les villes où se déroulent les rencontres. C'est une incitation intentionnelle à destination de la communauté à investir pendant au moins ce temps-là les symboles directement attachés aux valeurs culturelles du pays d'accueil.

#### 5. Dans les pratiques langagières des familles

Les représentations sur la langue d'origine ont changé ainsi que nous l'avons constaté. Elle n'est plus seulement une langue « ...musicale, rattachant au passé,

rappelle l'origine... » selon les informateurs de 1992, elle a pris une place primordiale au moins dans ces familles où elle se transmet, on milite pour la transmettre. Cependant, sa transmission dans l'ensemble de la communauté reste difficile. Les enfants que nous avons rencontrés se sont adressés à nous dans les deux langues, à part la passation de l'Elal qui s'est faite entièrement en malgache. Nous avons déjà évoqué la consonance française de leur diction, différente pour chacun d'eux. La rencontre avec Carolina dans le cadre de son école a permis à cette petite fille discrète et bonne élève de bénéficier d'un temps à elle, en relation avec une des adultes référentes de l'école mais qui plus est, parlant la langue d'origine. Nous l'avons aperçue l'année suivante, assise au fond de la classe, place ambivalente : les bons élèves qui n'ont pas besoin du regard constant de l'enseignant sont relégués au fond, mais dans son cas risquent aussi de se faire « oublier ». Alors elle va continuer de s'opposer à la maison pour exister ! Peut-être que cette entrevue aura modifié le statut de la langue malgache à la maison, lui donnant ainsi ainsi une épaisseur et une visibilité constructive au-dehors.

Nous continuons d'avoir de loin en loin des nouvelles de Mahery et Sahy, qui poursuivent leurs activités d'expression culturelle dans la communauté malgache.

### **III Conclusion générale**

Les jeunes enfants bilingues français-malgache comme d'autres situations de bilinguisme étudiées dans d'autres recherches, montrent à travers leur métissage culturel une bonne inscription parmi leur groupe de pairs et un meilleur usage de la langue du pays d'accueil. Cette recherche atteste ainsi que le bilinguisme est un facteur favorisant pour la réussite scolaire des enfants de migrants et des enfants bilingues en général.

Nous avons constaté que la fragilité au point de vue lexical ne représente pas un frein

à la production de récit, et que les enfants bilingues, même dans cette période de vulnérabilité ont des stratégies qui convoquent des références langagières, culturelles, affectives qui nourrissent leur singularité.

La transmission de la langue des familles migrantes, notamment quand leur culture d'origine est de tradition orale, nécessite de leur part une négociation actualisée avec des appartenances identitaires multiples. Le bilinguisme est par-là une ouverture vers le multiculturalisme, alliant au-delà des langues, le registre de l'écrit avec le registre de l'oral, sur un chemin menant de la langue à la parole.

La reconnaissance et la prise en considération des langues dites minoritaires de part et d'autre, par les familles elles-mêmes comme par les institutions est une donnée indispensable pour une meilleure transmission des langues d'origine et par-là un ferment de meilleure cohésion sociale et culturelle.

L'examen du parcours langagier et de la transmission de la langue maternelle est un des aspects dont le clinicien peut se saisir pour une co-construction du récit migratoire, et représente ainsi un outil précieux dans le domaine de l'accompagnement des familles.

#### **IV Limites et perspectives de cette recherche**

Le nombre restreint de notre population d'étude a limité considérablement les possibilités d'étirer et de généraliser nos observations. Cependant, notre investigation ayant commencé au cours du Master 2 nous avait déjà guidée vers ce travail sur les enfants bilingues, le questionnement se portait à ce moment sur la question de la non-transmission. Nous avons souhaité nous intéresser cette fois aux parcours langagiers effectifs, apparemment efficaces, c'est-à-dire à des enfants âgés de six

ans ayant des compétences dans les deux langues, ce qui s'est révélé assez rare.

Des compétences de linguiste et de socio-linguiste auraient apporté des éléments d'une autre précision, probablement plus techniques sur le récit, nous avons souvent été frustrée de ce manque.

Nous aurions voulu pouvoir mesurer la représentation et la représentativité de cette communauté et de sa culture au sein de la société d'accueil. Il aurait été intéressant de vérifier de quelle manière nos jeunes informateurs évoluent parmi leurs pairs monolingues, sont-ils perçus comme des bilingues, comme des enfants métis ? Comment est perçue leur appartenance multiple à l'école, par leurs enseignants, les autres adultes ? Quelle est la réelle représentation du métissage au sein de la société d'accueil ?

Nous avons rencontré de jeunes enfants entrant tout juste à l'école élémentaire, donc en plein processus de construction identitaire, dans une étape forte d'affiliation aux pairs, la place future de la langue d'origine notamment au moment de l'adolescence nous questionne.

L'outil Elal d'Avicenne, qui est un matériel intéressant et pour notre part devenu indispensable dans les contextes de bilinguïté, mériterait une version adaptée aux enfants plus âgés, notamment dans l'évaluation de la production spontanée. Les enfants d'âge Cycle 3 (CE2, CM1, CM2) suscitent une problématique autre, l'interactivité, la subjectivité, les capacités méta-linguïtiques à cet âge de développement introduisent dans la démarche de recherche des dimensions différentes. Il se peut que des rencontres autour d'une évaluation provoquent des questionnements bénéfiques dans les familles en prévention de la période souvent compliquée de l'adolescence.

Nous nous posons la question de la lecture des images par les enfants monolingues malgaches, est-ce que le type de dessin contribue à leur difficulté de décodage ?

Il nous a été en fin de compte très enrichissant de rencontrer une grand-mère au cours d'un entretien parental, cela mérite probablement une recommandation aux futurs chercheurs car la présence des grands-parents n'est pas si rare auprès des familles migrantes.

La connaissance de l'autre langue et l'arrêt momentané sur les recours de l'enfant pendant sa production de récit a permis la compréhension de son mode opératoire et représente ainsi une approche formative de l'erreur dans une situation de classe.

Cette recherche nous a encore mieux fait comprendre la nécessité de la formation des enseignants à la diversité culturelle et surtout linguistique. Les bénéfices cognitifs, psychologiques, sociaux du multilinguisme sont pour le moment de l'ordre d'un gisement minier non exploité. Alors que la plupart des professionnels de l'éducation sont ouverts à cette diversité et aux potentialités qu'elle contient, il leur manque les outils pédagogiques pour s'en servir dans leur pratique quotidienne. Il s'agit notamment de travail d'équipe entre les disciplines : recherches pédagogique, linguistique, transculturelle, sociologique, anthropologique.

## Références bibliographiques

ALLIBERT C., Migration austronésienne et mise en place de la civilisation malgache. Lectures croisées : linguistique, archéologie, génétique, anthropologie culturelle, *Diogène* 2007/2 n°218 p 6-17.

ANDRIAMANJATO R., *Le Tsiny et le Tody dans la pensée malgache*, Présence Africaine 1957.

BAUBET T. et MORO M. R., *Psychopathologie transculturelle*, Paris, Elsevier Masson, 2009.

BAGGIONI D., Hainteny, in *Dictionnaire International des Termes Littéraires*, AUF <http://www.ditl.info/>.

BENNABI-BENSEKHAR M., La bilinguisme des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale, *Enfances & Psy*, Eres, 2010/2 n° 47, p 55-65.

BENNABI-BENSEKHAR M. et SERRE G., L'univers du bilingue et la réalité des familles bilingues, *Entretiens de la petite enfance*, 2005.

BENTOLILA A., Le goût de l'autre, *L'autre, Cliniques, Cultures et Sociétés*, 2008/9 n°2, p187-194.

BERTHELIER R., L'échec scolaire des enfants de migrants : un problème de langue ? *L'information psychiatrique*, 1987, 63/6, p 747-760.

BIJELJAC-BABIC R., Langues et immigration, le bilinguisme est un atout, *Courrier de l'Unesco*, 2008/1 p 8-10.

BIJELJAC-BABIC R., Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce, in Fayol M et Kail M., *Acquisition du langage. L'émergence du langage*, Vol 1, Paris, PUF, 2000, p 161-192.

BILLIEZ J., Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ? *L'autre, Cliniques, Cultures et Sociétés*, 2011, vol 12, n°2, p 145-152.

BOURGAIN A., Malaise dans la communauté : du recours à la langue dans la mise

au pas des sujets, *Recueil Alexandries*, Collection Esquisses, juin 2008.

BOURGAIN-WATTIAU A., FOURMENT-APTEKMAN M.-C., Langue(s) maternelle(s), *Cahiers de l'infantile*, Paris, L'Harmattan, 2006.

BOISSON-BARDIES B., Comment la parole vient à l'enfant, *Revue française de psychanalyse*, 2007/74 n°4, p 1473-1480.

BYALISTOK E., L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce, Ed Rev. In Tremblay RE, Barr RG, Peters RdeV, eds. , *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet] Montréal, Québec, 2006-2009.

BYALISTOK E., CRAIK F. I. M., KLEIN R. & VISWANATHAN M., Bilingualism, aging, and cognitive control : evidence from the Simon task, *Psychology and Aging*, 2004 vol 19, p 209-303.

BYALISTOK E. (dir), *Language processing in bilingual children*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

CALLET F., *Tantaran'ny Andriana eto Madagasikara. Documents historiques d'après les manuscrits malgaches*. Antananarivo, Presy katolika 4 vol 1873-1902.

CANDELIER M., *Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

CANUT C. et DUCHÊNE A., Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question, *Langage et société*, 2011/2 n°136, p 5-12.

CELV, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, 2001, p 129.

CHAMOISEAU P., Ethnologues de nous-mêmes, Entretien avec Patrick Chamoiseau par V Girard, E Riback et C Mestre, *L'autre, Cliniques, cultures et sociétés*, 2011, vol 12 n° 2 p 135-143.

COUETOUX-JUNGMAN F. *et al*, Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce, *Devenir*, 2010/4 Vol 22, p 293-307.

DAHL Ø., *Signes et significations à Madagascar. Des cas de communication interculturelle*, Paris, Présence Africaine, 1999, 2006.

DE PLAEN S., MORO M. R., Oedipe polyglotte. Analyse transculturelle, *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 1999, 24, p19-44.

DEPREZ C., Pour une conception plus circulante des langues mises en jeu dans les migrations. In Calvet L.-J., Moussirou-Mouyama A. eds, *Le plurilinguisme urbain*, Paris, Didier Erudition, p 55-67.

DEVEREUX G., L'image de l'enfant dans deux tribus : Mohave et Sedang, *Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfant*, 1968 n°4, p 25-35.

DEVEREUX G., *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, Gallimard, 1970.

DEVEREUX G., *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion, 1972.

DEVEREUX G., *De l'angoisse à la méthode*, Paris, Flammarion, 1967, 1980.

DEZ J., *Cheminevements linguistiques malgaches*, Paris, Peeters/Selaf 1990.

DEZ J., L'apport lexical de l'indonésien commun à la langue malgache, *Bulletin de Madagascar* n°200 1963.

DOMENICHINI-RAMIARAMANANA B., *Du Ohabolana au Hainteny. Langue, littérature et politique à Madagascar*, Paris Karthala, 1983.

DUBOIS J., *Introduction à la lexicographie : le dictionnaire*, Paris, Larousse, 1971.

DI C. et MORO M. R., Conflit des cultures dans la constitution de soi. L'apport de l'approche ethnopsychiatrique, *Informations sociales*, 2008/1 n°145, p 16-24.

ECO U., *Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris Grasset 1985.

FRANÇOIS F., *Enfants et récits, mises en mots et « reste »*, Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaire du Septentrion, 2004.

FRANÇOIS F., Qu'apprend-on ? « La langue » ou des « façons de mettre en mots » ? *Le français aujourd'hui*, 2003/2 n°141 p 21-35.



FRANÇOIS F., L'enfant monolingue existe-t-il ? Le point de vue d'un linguiste, *Nouvelle Revue d'ethnopsychiatrie*, n° 25-26, 1994, p 155-164.

FREUD S., *Le malaise dans la culture*, Paris PUF 1948, 1995.

GADET F., VARRO G. Le « scandale » du bilinguisme, Paris, Maison des Sciences de l'homme, *Langage et société* n° 116, p9-27.

GALIBERT D., Rigidités et « glocalisation » : un regard anthropologique sur la crise malgache (2009-2011), *Les Cahiers d'Outremer* 255 (juillet-septembre 2001).

GLOBAL EUROPE ANTICIPATION BULLETIN, *La lettre confidentielle de LEAP* n° 13, 15/03/07, [www.leap.eu](http://www.leap.eu).

GROSJEAN F., « *Life with two languages* ». *An introduction to bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

GUEUNIER N. J., *Le français langue d'Afrique*, Présence francophone 1992 n° 40, note 7.

GUTIERREZ CLELLEN V., Language choice in intervention with bilingual children, *American Journal of Speech Language Pathology*, 1999, 8, p 291-302.

HAGEGE C., *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996, 2005.

HALL E., *Au-delà de la culture*, New York, Doubleday, 1976, Paris, Seuil, 1979.

HAMERS J. et BLANC M., *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983.

KAËS R., La transmission psychique et les contraintes de la modernité. In Sassolas M., *Transmissions et soins psychiques*, Paris, Eres « Hors collection », 2009, p 21-35.

KAËS R. et al, *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Paris, Dunod, 1998, 2005.

KAËS R., *Transmission de la vie psychique entre générations*, Paris, Dunod, 1993, 2007.

KOCHMANN R., *Y a-t-il une langue maternelle dans la salle ?* Langue Française, Paris, 1982, p 119-128.

LAPLANCHE J. et PONTALIS J.-B., *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967, 2002.

LÉVI-STRAUSS C., *Paroles données*, Paris, Plon 1984.

LÜDI G. et PY B., *Être bilingue*, Berne, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, 1986, 2003.

MACKEY W., *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksiek 1976.

MATSUDAIRA T., Measures of psychological acculturation : a review, *Transcultural psychiatry*, 2006, 43/3, 462.

*Le Nouveau Petit Robert*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1993.

MEITINGER S. RAMAROSOA L., RIFFARD C., *Jean-Joseph Rabearivelo Oeuvres complètes*, Tome 1, Paris, CNRS Editions, 2010.

MEGHERBI H., *Compréhension de l'oral chez les jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de l'écrit*, Th Psychologie, Paris V, 2002.

MORO M. R., *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Paris, Bayard, 2012.

MORO M. R., Les enfants viennent toujours d'ailleurs. Enjeux épistémologiques et cliniques, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 2008/56, p 180-187.

MORO M. R. et MORO GOMEZ I. *et al*, *Avicenne l'andalouse. Devenir thérapeute en situation transculturelle*, Paris, La pensée sauvage, 2004.

MORO M. R., *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*, Paris, La Découverte 2002.

MORO M. R., *Parents en exil : psychopathologie et migrations*, Paris, PUF, 1994.

MORO M. R. et REVAH-LEVY A., Soi-même dans l'exil. Les figures de l'altérité dans le dispositif psychothérapique. In Kaës R. *et al*, *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Paris, Dunod, 1998, 2005.

MOUNIN G., (dir), *Dictionnaire de la linguistique*, Paris PUF 1974.

NATHAN T. et MORO M. R., Enfants de « Djinné ». Évaluation ethnopsychanalytique

des interactions précoces. In Lebovici S., Mazet P. et Visier J.-P. (éds), *Évaluation des interactions précoces*, Paris, Eschel, 1989 p 307-340.

NATIVEL D., RAJAONAH F. V., (dir), *Madagascar revisitée. En voyage avec F Raison-Jourde*, Paris, Karthala 2009.

NDIAYE P., *La condition noire*, Paris, Gallimard, 2009.

OTTINO P., *Les champs de l'ancestralité à Madagascar*, Paris, Karthala-Orstom, 1998.

PACAUD P.-L., *Un culte d'exhumation à Madagascar : le Famadihana. Anthropologie psychanalytique*, Paris, L'Harmattan, 2003.

RABEHERIFARA J. C., Malagasin'Andafy-France : identités, réseaux et pratiques. In Nativel D. et Rajaonah F. V. (dir) *Madagascar revisitée. En voyage avec Françoise Raison-Jourde*, Paris, Karthala, 2009 p 151-180.

RABENORO I., La mise en place d'une politique bilingue malgache-français, *Colloque « Le bilinguisme et l'interculturalité »* Mayotte mars 2006.

RAHAJARIZAFY, *Essai de grammaire malgache*, Antananarivo, Imprimerie catholique, 1960.

RAISON J.-P., Perception et réalisation de l'espace dans la société merina. In *Annales ESC*, XXXII, n°3, 1977, p 412-432.

RAISON-JOURDE F., L'échange inégal de la langue. La pénétration des techniques linguistiques dans une civilisation de l'oral. In *Annales ESC*, 1977, 32/4, p 639-669.

RAJAONA S., *Structure du malgache*, Fianarantsoa, Librairie Ambozontany, 1972.

RAKOTOMALALA L., *Contribution à l'étude du bilinguisme français et malgache auprès de jeunes enfants : étude qualitative*, Mém M2, Paris XIII, 2006.

RAKOTOMALALA M., Paroles et gestes en Imerina. In *Madagascar revisitée, en voyage avec F Raison*, Paris Karthala, 2009 p 139-149.

RANAIVOSON D., *Diversité linguistique et développement durable : le malgache et le français du point de vue des bénéficiaires de l'éducation de base à Madagascar*, 2004, AUF.

RANAIVOSON D., (dir) *Dox. Écrivain et musicien à Madagascar*, Antananarivo, Tsipika, 2009.

RASOLONIAINA B., *Représentations et pratiques de la langue chez les jeunes Malgaches de France*, Paris, L'Harmattan, 2005.

RASOLONIAINA B., Le variaminanana, négociation d'une appartenance biculturelle. In Allibert C. (ed) *L'extraordinaire et le quotidien. Variations anthropologiques. Hommage au professeur Pierre Vérin*, Paris, Karthala, 2000 p 351-360.

RASOLONIAINA B., Le variaminanana, le parler des Malgaches de Paris. In Gueunier N. J. (ed) *Raki-pandinihana, Études de linguistique, d'anthropologie et de littérature malgache offerte au professeur Rajaona*, Fianarantsoa, Éditions Ambatomena 1998 p 148-166.

RASOLONIAINA B., *Pratiques linguistiques des Malgaches de Paris*, Th. Sociolinguistique, Université de Tours, 1992.

REZZOUG D., De PLAËN S., BENNABI-BENSEKHAR M., MORO M. R., Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités, *Le Français aujourd'hui*, 2007 n° 158 *Enseigner les langues d'origines*, p 61-68.

REZZOUG D., Langue maternelle, migration et développement précoce. In Moro M. R., Riand R. et Plard V., *Psychopathologie du bébé et sa famille*, Grenoble, La Pensée sauvage, 2010, p 233-242.

RICOEUR P., *Anthologie*, Paris, Seuil, 2007.

RICOEUR P., *Temps et récit*, Paris, Seuil, 1985.

SANDRON F., Le Fihavanana à Madagascar : lien social et économique des communautés rurales, *Revue Tiers Monde* 2008/3 n° 195 p 507-522.

SIMON A., *De la langue de ma mère à celle de l'école. Parcours langagier des enfants tamouls du Sri Lanka*. Th Psychologie Université Paris XIII 2011.

STORK H., *Enfances indiennes, études de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*, Paris, Paidos/Bayard Éditions, 1986.

WALLON E., REZZOUG D., *et al*, Evaluation langagière en langue maternelle pour

les enfants allophones et les primo-arrivants, *La Psychiatrie de l'Enfant*, 2008/51 n°2 pp 597-635.

WALLON-GRIFFATON E., *Histoire migratoire et bilinguisme : lien entre l'histoire migratoire de la famille et la qualité du bilinguisme chez l'enfant*, Mém M2, Paris XIII, 2006.

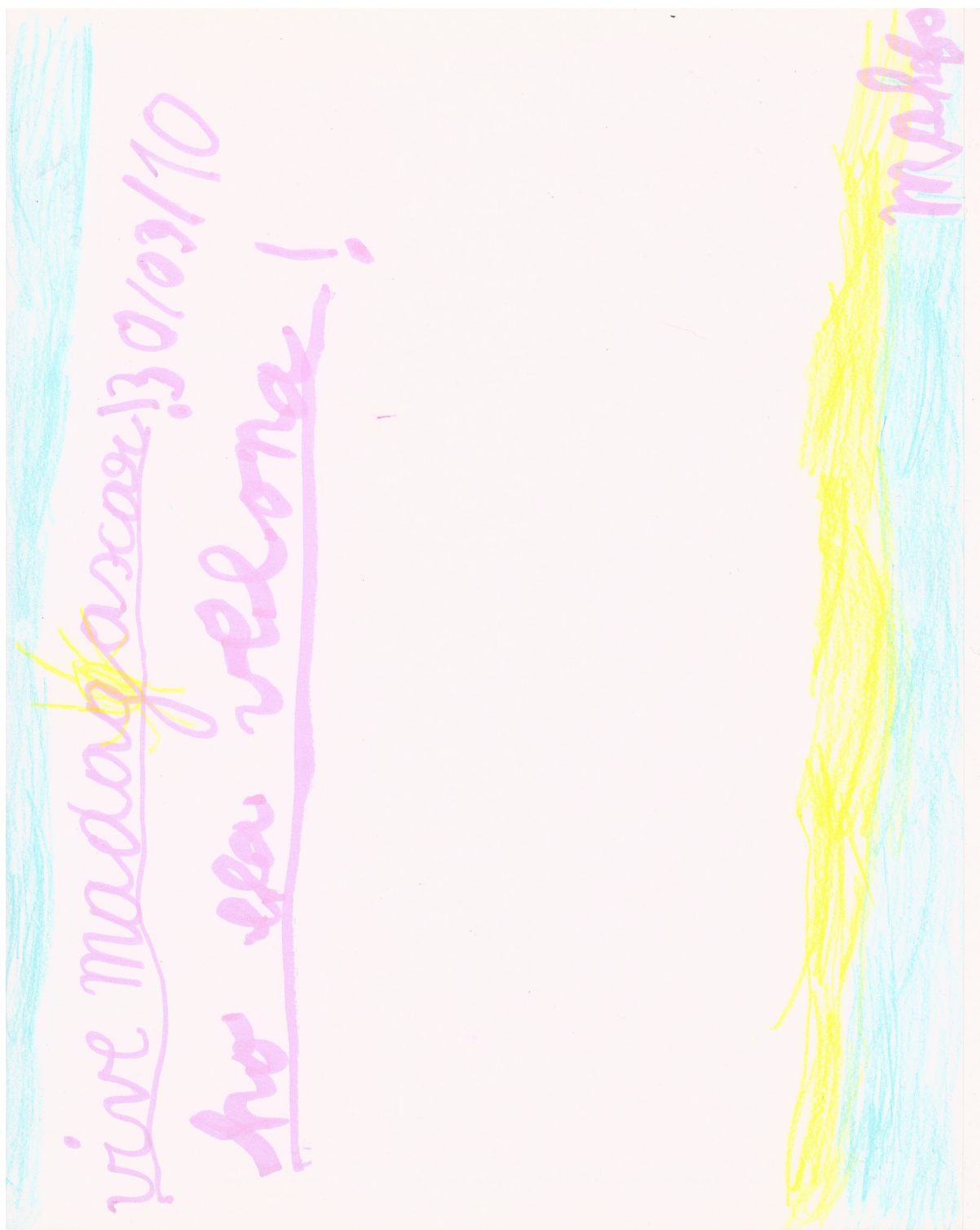
WINNICOTT D. W., *Le monde à petites doses. L'enfant et sa famille.* (Trad. fr.) Paris, Payot, 1979.

ZIROTTI J. P., Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école, Paris, 2006, *Langage et société* n° 116, Maison des Sciences de l'Homme.

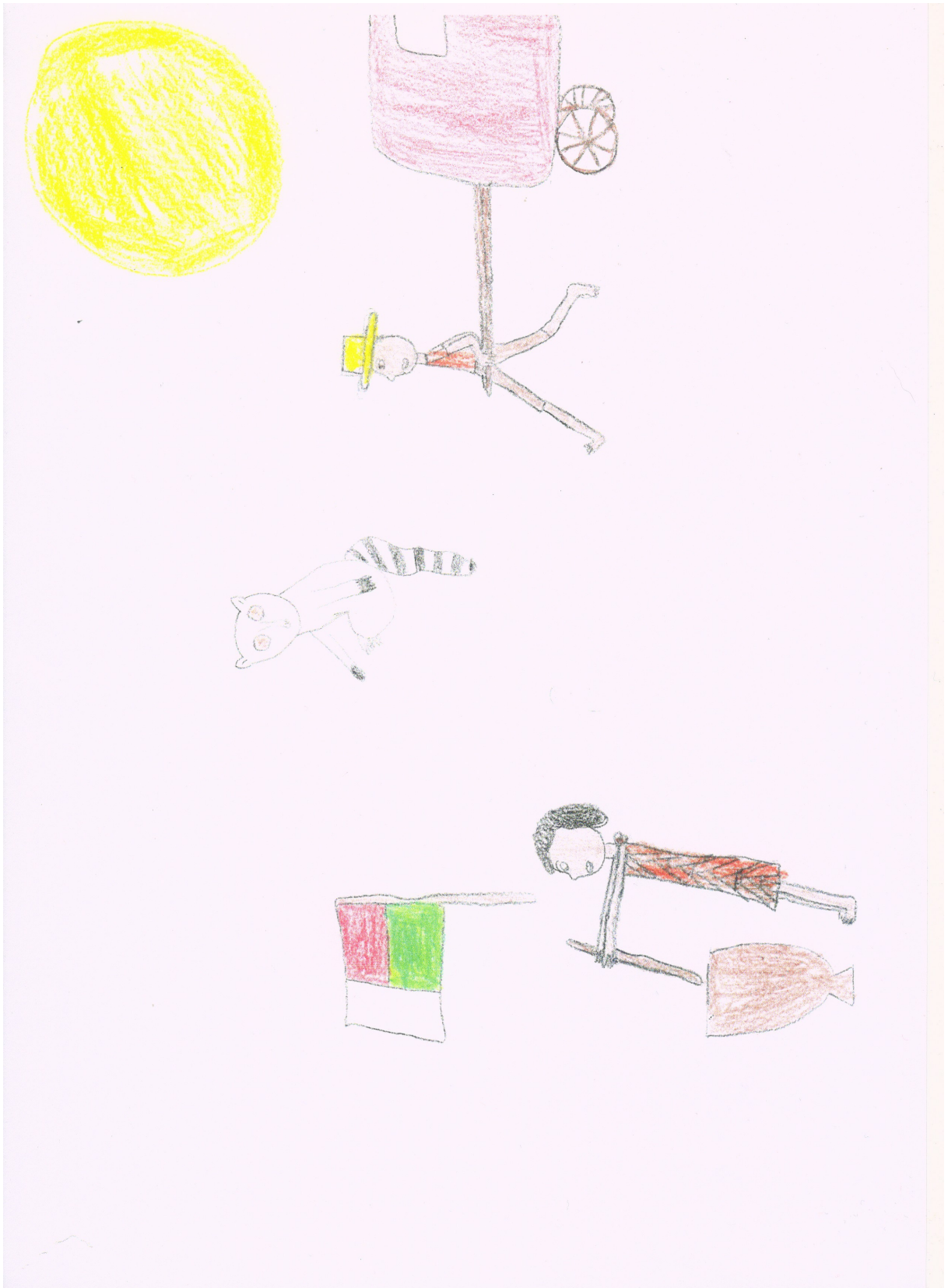
Annexe 1

Les dessins du pays d'origine

Enfant-1 Mahery



Enfant-2 Saholy







Annexe 2

Carte de Madagascar



## Transcription des récits en malgache des enfants bilingues

### Enfant 1- Mahery

#### Récit 1 : La pêche

*'Lay izy 'zany an, tsy maintsy atao amin'ny voalohany ka hatramin'ny farany. Raha itako tsara an, 'ty ny voalohany ? Mmmmm ny hitako an euh euh avy eo 'ty euh oui, 'ty ny farany, 'ty dia 'ty euh oui tac tac tac*

Reformulation de la consigne par le chercheur

*Ay ? Mmh, misy olona anankiroa zany an, andeha haka trondro, dia avy eo an, nisy anankiray an, misy anankiray lasa, dia avy 'zareo an, 'lay trondro nalain'ity an, hohaniny any an-trano.*

#### Récit 2 : Le foot-ball

*'Lay izy zany an, ankizy an... an..an..., olona nilalao baolina an, nilalao foot. Avy eo an, 'lay iray ity (il désigne le personnage) nanao an..., nodakany 'lay baolina dia lasa tany anatin'ny mason'ity iray ity (il désigne l'autre personnage). Narary be ny masonry an, 'lay baolina zany eto, 'ty mandeha mijery an'azy an... Raha hitako tsara avy eo mandeha any amin'ny... tsy any amin'ny opitaly ve izy ?*

Réponse du chercheur à la question adressée

*Any amin'ny opitaly dia misy olona nanome an'azy kado.*

#### Récit 3 : Le sac à main

*'Lay izy 'zany an, vehivavy anankiray an, mipetraka eto (l'enfant montre), eo ambonin'ilay s... zavatra, dia nisy ankizy kely tamy, dia ilay olona, 'lay vehivavy lasa, dia raha hitako tsara « hozizy » hoe « misy zavatra adinonao ! » Dia ilay ankizy kely nanome an'io an'azy an, dia avy eo ameny susety izy.*

Traduction en français :

#### La pêche

Voilà ce que c'est, il faut faire du début jusqu'à la fin, si je comprends bien c'est celle-ci la première ? Mmhmm, ce que je vois hein, euh et puis celle-là puis celle-là euh oui, la dernière c'est celle-là, puis celle-là euh oui, tac tac tac tac.

Ah bon ? Mmh... il y avait donc deux personnes, ils « partent prendre » du poisson, et puis, il y en a un, il y en a un qui s'en va, ensuite tous les deux, le poisson que celui-ci a pris hein, ils le mangent à la maison.

#### Le foot-ball

Voilà ce que c'est, des enfants euh euh, des personnes qui jouaient au ballon hein, qui jouaient au foot. Après hein, celui-ci, il a fait euh.. il a donné un coup de pied dans le ballon et le ballon est allé dans l'oeil de celui-là. Son œil lui a fait très mal hein, le ballon est là, celui-ci va voir ce qui lui arrive hein. Si je vois bien après il part à..., ne va-t-il pas à l'hôpital ? À l'hôpital hein, puis quelqu'un lui donne un cadeau.

#### Le sac à main

Voilà ce que c'est, une femme est assise hein est assise ici, sur une ch.. chose. Puis une petit enfant arrive, et la personne, la femme s'en va. Et si j'ai bien vu il/elle dit « vous avez oublié

quelque chose ! » Puis le petit enfant le lui a donné hein, et elle lui donne une sucette.

### **Enfant 2-Saholy**

Récit 1 : La pêche

*Misy ankizy dia Dada. Dia ilay ankizy an...euh... misy trondro. Dia ilay ankizy sy Dada sy Neny mihinana trondro.*

Récit 2 : Le foot-ball

*Misy ankizy milalao, milalao miaraka amin'ny...euh...*

Relance du chercheur

*Mitomany ilay ankizy, dia mandeha any...*

Relance du chercheur

*Any l'opitaly izy, dia... nandeha nanome i Neny, dia misy kado.*

Récit 3 : Le sac à main

*Misy olona ambony seza, dia nandeha ilay olona, dia misy ankizy...*

Relance du chercheur

*Euh... nalainy ilay poketran'ny olona dia...*

Traduction en français :

La pêche

Il y a un enfant et Papa. Et puis l'enfant hein...euh... il y a un poisson. Puis l'enfant et Papa et Maman mangent du poisson.

Le foot-ball

Il y a des enfants qui jouent, ils jouent avec...euh...

L'enfant pleure, et part à...

L'hôpital, puis... Maman va donner, il y a un cadeau.

Le sac à main

Il y a quelqu'un sur une chaise, et cette personne s'en va, puis il y a un enfant...

Euh il/elle a pris le sac à main de la personne et puis...

### **Enfant 3-Carolina**

Récit 1 : La pêche

*Misy rangaha, ankizy kely efa andeha, mipetraka ambony zavatra, efa ilay ankizy nahazo « akondro », mihinam-bary*

Relance du chercheur

*Ilay trondro, Mama, vehivavy, faly nahazo trondro ngeda be.*

Récit 2 : Le foot-ball

*Nandeha tany amin'ilay « match » ilay baolina.*

Relance du chercheur

*Ilay zazakely roa, tapaka ny maso, marary, nentina tany opitaly, Mama nitondra kado, marary be dia mitomany.*

Récit 3 : Le sac à main

*Vehivay nandeha tany avion, efa lasa, adino ilay « sako », nisy sakosy efa adino, nomen'ilay zazakely.*

Relance du chercheur

*Amena bombô fa marary, nameny azy ilay sakosy.*

Traduction en français :

La pêche

Il y a un monsieur, un petit enfant « déjà » partent, il est assis sur quelque chose. Déjà l'enfant a pris une « banane », ils déjeunent.

Le poisson, Maman, une femme, ils sont contents d'avoir pris un gros poisson.

Le foot-ball

Le ballon est allé dans le « match ».

Les deux « bébés », l'oeil est « coupé », il/elle a mal, on l'a emmené l'hôpital, Maman a apporté un cadeau, il/elle a très mal et pleure.

Le sac à main

Une femme partait à avion, elle déjà s'en va, le « saque » est oublié, un sac déjà oublié, le « bébé » l'a donné.

On lui donne un bonbon parce qu'il/elle a mal, il/elle lui a donné le sac.

## Annexe 4

## Décodage grammatical du récit des enfants monolingues malgaches

## Récit 1

LA PÊCHE	Nom	Pronom	Verbe	Adjectif	Déterminant	Adverbe	Préposition	Conjonction
<b>Ravo</b> 5 ans et demi	Pas de production spontanée							
	<i>Zoky</i> grand(e) frère/ soeur <i>zandry</i> petit(e) frère/ soeur <i>Tsonjo</i> poisson <i>sakafo</i> nourriture		<i>maka</i> prennent <i>nahazo</i> ont eu/attrapé					Sy et
<b>Érica</b> 6 ans	Production après relances							
	<i>Olona</i> quelqu'un <i>trondro</i> poisson <i>sio</i> seuu		<i>Naka</i> a pris <i>ataony</i> a fait		<i>Ilay</i> le/la		<i>Ao</i> <i>anaty</i> dans <i>no</i> (?)	<i>Dia</i> puis, et puis
<b>Sitraka</b> 6 ans 1/2	Production spontanée de Sitraka : « <i>tsy haiko tompoko !</i> » c'est-à-dire « je ne sais pas Madame »							
	<i>Dada</i> papa <i>zanany</i> son enfant <i>trondro</i> poisson <u><i>hanina</i></u> nourriture <i>voninkazo</i> fleur		<i>Andeha</i> <i>hiasa</i> va/vont travailler <i>mitondrak</i> <i>a</i> arrose <i>maka</i> prend <u><i>mihinan-</i></u> <u><i>kanina</i></u> mangent, déjeunent		<i>Ny</i> le/la			<i>Dia</i> puis et puis

Récit 2

LE FOOT	Nom	Pronom	Verbe	Adjectif	Déterminant	Adverbe	Préposition	Conjonction
<b>Ravo</b>	Production spontanée, aucune relance							
	<i>Baolina</i> ballon <i>dokotera</i> docteur <i>tarehany</i> sa figure	<i>Izy</i> il/lui 2	<i>Nanao</i> <i>tsy nahavao</i> <i>lasa</i> <i>nitomany</i> a pleuré <i>nentina</i> a été emmené		<i>Ny</i> le/la		<i>Amin'</i> <i>ny</i> 2 à, chez	<i>Dia</i>
<b>Érica</b>	<i>Lehilahy</i> un homme <i>baolina</i> 2 ballon <i>tarehany</i> sa figure		<i>Milalao</i> joue/jouent <i>nipitika</i> a sauté, bondi		<i>Ilay</i> 2 le/la		<i>Tany</i> <i>amin'n</i> <i>y</i> chez	<i>Dia</i> puis, et, et puis
Relance	<i>Ankizy</i> enfant <i>lehilahy</i> garçon <i>masonry</i> son œil <i>baolina</i> ballon		<i>Sakaiany</i> arrête (a'ête) <i>nentina</i> a été emmené <i>voadona</i> a pris un coup <i>tapenany</i> cache	<i>Lahy</i> garçon <i>marary</i> 2 souffre	<i>Ny</i> le/la <i>ilay</i> 2 id			
<b>Sitraka</b>	<i>Baolina</i> ballon		<i>Milalao</i> joue/jouent					
Relance	<i>Dada</i> papa <i>zanany</i> son enfant - <i>mpandriana</i> au lit <i>jiro</i> lampe,		<i>Voadona</i> a pris un coup <i>mandaka</i> shoote <i>dakany</i> a shooté <i>matory</i> dort	<i>Reraka</i> fatigué <i>maizina</i> obscur, sombre	<i>Ny</i> 2 le/la <i>ilay</i>		<i>Eo</i> <i>am-</i> à, là	<i>Sy</i> et

Récit 3

LE SAC	Nom	Pronom	Verbe	Adjectif	Déterm inant	Adverb e	Prépo sition	Conjonc tion
<b>Ravo</b>	<i>Neny</i> Maman <i>varavarankel</i> y fenêtre <i>seza</i> chaise <i>poketra</i> sac à main		<i>Nitazana</i> regarde« par » <i>nobatainy</i> a soulevé	<i>-Kely</i> petit	<i>I</i> ny le/la		<i>Teo</i> <i>amin'</i> ny sur <i>tao</i> <i>amin'</i> ny à la /au	
Relance	« <i>Tsiomehy</i> » <i>bômbô</i>	<i>Izy</i> lui/elle	<i>Nobatan'</i> <i>Nibata</i> <i>nameny</i>		<i>I</i>			<i>Dia</i> alors et puis
<b>Érica</b>	Production spontanée : <i>Mipetraka</i> est assise							
relance	<i>Mama-</i> <i>maman</i> <i>kopetra</i> sac à main (casse à main)		<i>Nandeha</i> est partie <i>nanao veloma</i> dit aurevoir <i>nanome</i> a donné		<i>-Ny sa</i> <i>Ny</i> le/la			<i>Dia 3</i>
<b>Sitraka</b>								
	<i>Vehivavy 2</i> femme <i>kopetra</i> sac à main (casse à main) <i>zavatra</i> objet, chose		<i>Lasa nandeha</i> s'en est allée <i>nalain' 2</i> a été pris	<i>Boribor</i> y rond <i>kely</i> petit	<i>Ilay 3</i> la			<i>Dia 3</i> et, puis
relance	<i>Seza</i> chaise <i>namana</i> <i>ami</i> <i>vehivavy 3</i> femme				<i>Iray</i> l'une <i>-ny</i> sa/son <i>ilay</i> la		<i>An'ila</i> y au <i>teo</i> <i>ambo</i> ny sur	<i>Satria</i> parce que

## Annexe 5

### Extrait des entretiens parentaux, grille.

	<b>3.16</b> Nous allons maintenant parler de votre histoire : souvent, on migre pour plusieurs raisons, parce que l'on a envie d'aventure, à cause de conflits familiaux, ou du danger ou par besoin de liberté par exemple. Qu'en a-t-il été pour vous ?
	<b>3.17</b> qui voyez-vous de votre famille (parents, grands-parents, frères et sœurs, oncles et tantes, cousins etc...) ? Vous avez du temps pour répondre.
	Si la personne ne parle pas de la famille en France Relance 1 : Voyez-vous de la famille ici ?
	Si la personne ne parle pas de la famille au pays Relance 2 : Voyez-vous de la famille au pays ?
	<b>3.18</b> : Si contact avec la famille : à quelle fréquence ?
	<b>3.19</b> : Si la personne répond qu'elle ne voit personne : avez-vous des nouvelles de votre famille ?
	<b>3.20</b> : Laissez parler puis si la personne a des nouvelles et que la réponse n'est pas informative : à quelle fréquence avez-vous des nouvelles ?
	<b>3.21</b> : Avez-vous des occasions de rencontres et de contact avec d'autres personnes en dehors de la famille ?
	<b>3.22</b> : Comment cela se passe-t-il avec votre famille (parents, grands-parents, frères et sœurs, oncles et tantes, cousins etc ) ? Pouvez-vous me parler de vos relations avec votre famille ?
	<b>3.22</b> : Laissez parler puis, est-ce que cela se passe comme vous le voulez ?
	<b>3.23</b> : Laissez parler puis, est-ce que cela se passe comme vous le voudriez ?
	Laissez parler puis : Si réponse oui/non ou réponse peu informative, faites préciser : Relance : qu'est-ce que vous voulez dire ?
	<b>3.24</b> : Comment se passe la relation avec votre enfant ? Vous avez du temps pour répondre.
	Laissez parler puis si réponse très courte : Relance : qu'est-ce que vous voulez dire ? Pouvez-vous nous parler de cette relation ?



	<b>3.25</b> : Laissez parler puis : Qu'est-ce que votre enfant a pris de ses grands-parents maternels ou paternels ? (physiquement, de caractère, de valeurs...)
	Laissez parler puis : Qu'est ce que vous avez pris de vos parents et que vous avez appris à votre enfant ?
	<b>3.26</b> : Comment avez-vous fait pour choisir son ou ses prénoms ?
	<b>3.27</b> : Pouvez-vous nous dire tout ce à quoi vous êtes attaché(e) de votre pays d'origine ? Vous avez du temps pour répondre.
	<b>3.28</b> : Laissez parler puis, relance : parmi ce que vous venez de dire, qu'est-ce qui est important pour vous ?
	Laissez parler puis : Relance, Vous avez dit : « ... ». Qu'est-ce que vous voulez dire ?
	<b>3.29</b> : qu'est-ce que vous avez envie de transmettre de votre pays d'origine à votre enfant ? Vous avez du temps pour répondre.
	Laissez parler puis si réponse peu informative : Relance : Pouvez-vous préciser ce que vous venez de dire ?
	<b>3.30</b> : Laissez parler puis Relance : Vous avez dit que vous aviez envie de transmettre : « ... », « ... », « ... ». Quelle place donnez-vous à la langue ?
	Laissez parler puis si réponse courte et peu informative : Relance Pouvez-vous préciser ?
	<b>3.31</b> : Avez-vous transmis votre langue à votre enfant ?
	<b>3.32</b> : Qu'est-ce que cela veut dire pour vous ?
	<b>3.33</b> : Comment cela se passe-t-il dans la communauté malgache pour la transmission de la langue maternelle ?
	<b>3.34</b> : Quel est selon vous, l'intérêt du bilinguisme langue maternelle/langue française ?
	<b>3.35</b> : D'après vous, quelle image ont l'école et les professeurs de votre langue maternelle ?

	<b>3.36</b> : D'après vous, que pensent les professeurs du bilinguisme langue maternelle / français ?
	<b>3.37</b> : Avez-vous le projet de retourner un jour dans votre pays d'origine ?
	<b>3.38</b> : Y a-t-il aussi des choses que vous ne souhaitez pas transmettre ?
	<b>3.39</b> : Qu'aviez-vous souhaité trouver en France ?
	<b>3.40</b> : Qu'est-ce qui vous plaît en France ? Vous avez du temps pour répondre.
	<b>3.41</b> Laissez parler, puis Parmi ce que vous venez de dire, qu'est-ce qui est important pour vous ?
	Laissez parler, puis faire préciser les items repris comme importants, relance : vous avez dit « ... ». Qu'est-ce que vous voulez dire ?
	<b>3.42</b> : Qu'est-ce qui a changé depuis que vous êtes arrivé(e) en France ? Vous avez du temps pour répondre.
	<b>3.43</b> : Que pensez-vous du changement qui s'est produit pour vous dans votre vie depuis que vous êtes arrivé(e) en France ?
	Laissez parler, puis faire préciser les items repris comme importants Relance : Vous avez dit « ... » Pouvez-vous préciser ? Pouvez-vous me donner un exemple qui illustre ce que vous venez de dire ?
	<b>3.44</b> : Est-ce que la relation que vous avez avec votre enfant ressemble à celle que vous aviez avec vos parents ?
	<b>Projet d'avenir pour votre enfant :</b>

*Annexe 6 : demande d'autorisation en malagache aux parents des enfants monolingues malgaches.*

Rtoa Rakotomalala Laura  
Doctorante en Psychologie  
Université Paris XIII  
Avenue J. B. Clément  
93430 Villetaneuse

Ry Ray aman-dreny hajaina,

Faly mangataka alalana aminareo ny tenako izay manao sonia etsy ambany, mba ahafahako mifandinika folo minitra eo ho eo amin-janakareo \_\_\_\_\_

Eo ampahefana fikarohana momba ny fitenenana Malagasy miaraka amin'ny fianarana ambaratonga ambony Paris XIII aho no maneho izany fangatahana izany aminareo, ary mila oronam-peo avy amin'ankizy dimy na enin-taona.

Laha-tsary vitsivitsy sady tsotra no asaiko tantarain'ireo ankizy ireo, ary avy amin'izany no hitondrana ny fikarohana momba ny fahaizana miteny ny tenin-drazana.

Tsy ho ampiasaiko velively ny anaran-janakareo, ary tsy mihaotra ity fikarohana ity no ilàna ny valin-teny izay omen'izy ireo.

Mametraka fisaorana sy fankasitrahana lehibe Tompoko,

Faliarivo, faha

Izahay Ray aman-drenin'ny zaza \_\_\_\_\_

dia  manome alalalana

dia  tsy manome alalana hiaonan-janakay amin-drtoa Rakotomalala Laura.

**Ambodifontsy-Faliarivo, faha**