



Università
Ca' Foscari
Venezia

Università Ca' Foscari Venezia

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze del linguaggio

Tesi di Laurea

***Acquisition simultanée de deux langues maternelles :
Faux mythes, avantages et étude de cas.***

Relatore

Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Prof. Yannick Hamon

Laureanda

Mazziotti Rosellina

Matricola 870955

Anno Accademico

2021/2022

Essere bilingui è la possibilità di poter
crescere in due o più culture differenti.

È un modo di vivere,
e non si può che essere fieri di
poter e saper trasmetterne i valori.

Yasmina, franco-arabo-tedesca

| | |
|--|------------|
| Index | |
| Introduction | 4 |
| CHAPITRE 1 | 6 |
| 1.1 Définitions et types de bilinguisme | 6 |
| 1.2 Aspects du bilinguisme | 11 |
| 1.2.1 Niveau biologique, psychologique, social..... | 11 |
| 1.2.2 Plasticité..... | 11 |
| 1.2.3 Prédilection héréditaire | 12 |
| 1.2.4 Période critique | 13 |
| 1.2.5 Motivation..... | 16 |
| 1.2.6 Perception et production du langage..... | 18 |
| 1.2.7 Imitation..... | 20 |
| 1.2.8 Mémoire | 22 |
| 1.2.9 Organisation linguistique | 24 |
| 1.2.10 Bilinguisme et environnement d'acquisition..... | 25 |
| 1.2.11 Bilinguisme et culture | 26 |
| 1.2.12 Inhibition, adaptation de la parole et mélange de codes | 27 |
| CHAPITRE 2 | 31 |
| 2.1 Faux mythes..... | 31 |
| 2.2 Avantages..... | 35 |
| 2.3 Apports sur les plans culturels et comportementaux. | 43 |
| 2.4 Acquisition du langage et du bilinguisme | 45 |
| 2.5 L'éducation bilingue dans la famille | 49 |
| 2.6 L'enseignement bilingue à l'école maternelle | 56 |
| CHAPITRE 3 | 58 |
| 3.1 Le bilinguisme simultané précoce..... | 58 |
| 3.2 Exposition aux langues pendant la vie fœtale..... | 62 |
| 3.3 Conversation : les parents en tant que personnages centraux et l'importance de la contribution. | 62 |
| 3.4 L'approche linguistique précoce à l'école : quelques méthodologies | 65 |
| CHAPITRE 4 | 69 |
| 4.1 Étude de cas | 69 |
| 4.1.1 Environnement..... | 69 |
| 4.1.2 Biographies des langues..... | 72 |
| 4.1.3 Grille d'observation | 75 |
| 4.1.4 Hypothèses de recherche et résultats attendus..... | 79 |
| 4.1.5 Analyse des données..... | 82 |
| 4.1.5.1 Bilingue | 82 |
| 4.1.5.2 Monolingue | 86 |
| 4.1.5.3 Comparaison entre bilingues et monolingues | 88 |
| 4.2 Critiques de la recherche..... | 98 |
| Conclusions | 100 |
| Annexe A: Bilingue | 106 |
| Annexe B: Trilingue | 108 |
| Annexe C: Monolingue | 112 |
| Bibliographie | 118 |
| Sitographie | 121 |

Introduction

L'idée de ce mémoire découle d'un intérêt et d'une curiosité personnelle pour le bilinguisme. Elle fournit des notions générales sur ce phénomène complexe, en se concentrant sur le bilinguisme précoce, et fournit quelques preuves concrètes des nombreux avantages d'un enfant qui grandit dans le bilinguisme.

Lors d'un cours sur l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère, j'ai abordé le sujet du bilinguisme précoce et j'ai réalisé que les enfants grandissent en étant exposés à au moins deux langues dès leur naissance et que c'est un privilège qu'il ne faut pas sous-estimer. Je voulais en savoir plus sur ce phénomène, et j'ai donc pensé qu'écrire sur ce phénomène, serait une excellente occasion d'enquêter et d'en apprendre davantage.

Mon travail repose sur l'hypothèse selon laquelle le bilinguisme apporte des avantages considérables dans de nombreux aspects de la vie. Plutôt que de donner quelques notions générales sur ce phénomène, il m'a semblé essentiel de rassembler des données concrètes pour étayer mon hypothèse et fournir des preuves pratiques.

L'objectif de ce document sera de dissiper tous les mythes sur le bilinguisme qui, malheureusement, sont encore très présents.

Je souhaite également décrire les principaux avantages de ce phénomène, dans l'espoir de convaincre les futurs parents et moi-même d'élever leurs enfants de manière bilingue.

Ce document a également été rendu possible par l'opportunité de séjourner pendant une période à l'Institut El Camino de l'Español à Valladolid.

J'y ai observé trois enfants bilingues et trois monolingues afin de recueillir des données sur leur comportement linguistique, métalinguistique et culturel, en tenant compte de leur biographie linguistique et du contexte éducatif dans lequel ils ont été exposés à l'anglais.

J'ai divisé mon mémoire en quatre parties : les trois premiers chapitres traitent des notions théoriques sur le bilinguisme. Le dernier chapitre porte sur l'analyse des données collectées. Dans cette dernière partie, j'ai inclus une annexe dans laquelle j'ai inséré les grilles d'observation, à travers lesquelles j'ai enregistré toutes les informations recueillies sur les comportements langagiers bilingues et monolingues.

La première partie, comprend une description des caractéristiques fondamentales du bilinguisme, les aspects individuels, psychologiques, sociaux qui influencent ce phénomène.

Dans la deuxième partie, je me suis également concentrée sur les faux mythes biologiques, psychologiques et sociaux qui imprègnent encore le bilinguisme et qui, en raison de la désinformation, semblent décourager les parents d'élever leurs enfants de manière bilingue.

L'utilisation simultanée de deux ou plusieurs langues a toujours été considérée comme la cause potentielle de certains effets néfastes, tels que le retard linguistique et le retard cognitif, au cours du développement des enfants. Les avantages, et l'acquisition qui est le résultat d'une interaction entre ces aspects et constitue un processus qui implique l'ensemble de l'enfant.

Dans la troisième partie, j'ai évoqué certains des avantages du bilinguisme précoce. J'ai essayé de souligner l'importance de ce phénomène, non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur le plan métalinguistique et culturel, qui rend l'enfant plus sensible et plus ouvert d'esprit que les monolingues. Dans la dernière partie, je voulais rapporter toutes les données que j'ai recueillies sur les enfants bilingues et monolingues âgés de deux à trois ans pendant la période d'observation au jardin d'enfants. À partir de ces données, je créerai des graphiques pour les bilingues, pour les monolingues et pour les deux profils en comparaison, afin d'apporter des preuves claires des avantages du bilinguisme.

CHAPITRE 1

1.1 Définitions et types de bilinguisme

Aujourd'hui, au moins la moitié de la population mondiale est bilingue ou multilingue. Le bilinguisme est présent dans presque tous les pays du monde, dans toutes les classes sociales et à tous les âges (McLaughlin 1984). Avec l'augmentation des flux migratoires et l'apprentissage précoce des langues étrangères, le monolinguisme peut être considéré comme presque une exception.

Le bilinguisme est un phénomène aux multiples facettes et, pour cette raison même, il est complexe à définir. La définition la plus connue serait celle d'Uriel Weinreich (1968) qui définit le bilinguisme comme "l'utilisation alternative de deux langues".

Leonard Bloomfield, quant à lui, a défini le bilinguisme comme "la maîtrise de deux langues comme si elles étaient toutes deux natives" (Bloomfield 1974). Néanmoins, cette définition excluait tous ceux qui parlent deux langues sans être aussi compétents que les locuteurs natifs.

Contrairement à Bloomfield, John Macnamara affirme qu'un bilingue est une personne qui possède un minimum de compétences dans chacune des quatre aptitudes linguistiques : compréhension orale, expression orale, lecture et écriture dans une langue autre que sa langue maternelle. À cet égard, nous pourrions également citer John V. Edwards, qui soutient que tout le monde est bilingue, car toute personne dans le monde connaît quelques mots dans une langue autre que sa langue maternelle (Bathia, Ritchie, 2004).

Entre ces deux extrêmes, on trouve de nombreuses autres définitions du phénomène. Ces définitions oscillent entre la compétence dans la langue maternelle et la compétence minimale dans la deuxième langue.

Certains experts se sont donc interrogés sur le niveau de compétence qu'une personne doit avoir pour être classée comme bilingue. Einar Haugen affirme que le bilinguisme commence lorsqu'une personne est capable de produire des énoncés complets et significatifs dans la seconde langue. Selon Richard Diebold, en revanche, le bilinguisme commence lorsqu'une personne commence à comprendre des énoncés dans une deuxième langue sans nécessairement être capable de l'utiliser pour communiquer (Saunders, 1988).

À ce stade, il est possible de dire que le terme de bilinguisme signifie simplement la possession de deux langues, mais chaque individu sera bilingue à différents niveaux. En outre, il est important de se rappeler que le bilinguisme parfait n'existe pas : il existe des cas où les individus montrent une fluctuation continue dans la capacité avec laquelle chaque langue est utilisée, passant souvent par des périodes où une langue devient plus importante que l'autre. Il serait donc plus approprié d'aborder la

question du bilinguisme non pas par la mesure de la compétence d'un individu mais plutôt par la capacité de communication dans la vie quotidienne.

En conclusion, comme on peut le constater, diverses définitions de ce phénomène ont été proposées dans le passé, certaines restreignant le bilinguisme à une compétence égale dans les deux langues, tandis que d'autres admettent la possibilité d'être compétent dans différentes langues à différents niveaux. Toutes les interprétations données jusqu'à présent sont dans une certaine mesure arbitraire, mais pour Baetens Beardsmore, cela ne semble pas être un problème ; au contraire, cela leur permet de choisir la définition qui correspond le mieux à leurs propres expériences linguistiques, démontrant ainsi que chaque bilingue est unique (Hoffman 1991).

Il existe différents types de bilinguismes. L'ampleur du concept de bilinguisme exige de faire une première distinction entre le bilinguisme individuel et le bilinguisme social. Le bilinguisme individuel désigne l'utilisation alternative de deux langues par un locuteur individuel, et représente donc la somme totale des compétences d'un individu dans plusieurs langues. Le bilinguisme social, quant à lui, se produit lorsque l'utilisation de deux langues constitue un phénomène impliquant une communauté entière.

En fonction de l'âge d'acquisition, il est possible de parler de bilinguisme précoce ou infantile, qui comprend tous les enfants de 0 à 3 ans exposés à deux ou plusieurs langues, et de bilinguisme tardif, qui comprend tous les individus exposés à une L2 après la puberté. En ce qui concerne le bilinguisme précoce, l'exposition à deux ou plusieurs langues peut être simultanée si l'enfant acquiert les langues simultanément dès la naissance et de manière naturelle ; cela suppose que l'usage bilingue est interne à la famille de l'enfant où, par exemple, les parents parlent deux langues différentes en parallèle. Franco Fabbro soutient que plus l'exposition aux deux langues est précoce, plus l'acquisition est facile et complète (Fabbro 1996). Au cours des premières années de la vie, les structures du cerveau d'un enfant sont si flexibles qu'il peut apprendre deux langues ou plus avec la même facilité. Chez les nourrissons et les enfants, les deux hémisphères du cerveau peuvent donc soutenir les fonctions du langage. Progressivement, avec la maturation du cerveau, cette équipotentialité diminue au profit d'une représentation unilatérale du langage dans l'hémisphère gauche. Comme l'affirme Fabbro, l'âge de l'apprentissage de la deuxième langue peut influencer le type de représentation de la langue dans le cerveau (Fabbro 1996).

Des études ont montré qu'une langue apprise après l'âge de 8 ans a tendance à être moins représentée dans les systèmes de mémoire procédurale¹, la deuxième langue est acquise avant l'âge de 8 ans, les

¹ *La mémoire procédurale fait référence à la mémoire implicite, c'est-à-dire à cette forme de mémoire qui se développe indépendamment de la prise de conscience. Chez l'homme, il est déjà actif dans le fœtus et dans le nourrisson. Un certain nombre d'études ont montré que les enfants jusqu'à l'âge de 8-10 mois ne possèdent que ce type de mémoire ; à l'âge de 6 ans, la mémoire*

éléments les plus importants d'une langue sont organisés dans les mêmes structures nerveuses que la première langue (Fabbro 1996). Cela signifie que la maturation différenciée de certaines structures de la mémoire empêche une deuxième langue apprise après l'âge de 8 ans d'être "déposée" dans les structures de la mémoire implicite. Ainsi, la compétence phonologique et grammaticale de la deuxième langue sera limitée et l'utilisation de cette langue sera moins automatique et demandera un plus grand effort mental que l'expression dans la langue maternelle.

En relation avec l'organisation cognitive des langues, on peut distinguer trois types de bilinguisme qui se situent sur un continuum dans lequel, d'une part, il y a une étroite dépendance des deux systèmes linguistiques et, d'autre part, l'indépendance absolue des deux langues : le bilinguisme composite, coordonné et subordonné. On parle de bilinguisme composé lorsque le locuteur utilise deux systèmes de signes linguistiques dans un seul système de signification. Ce type d'organisation linguistique est typique des bilingues simultanés, c'est-à-dire de ceux qui apprennent deux langues dans le même contexte et les utilisent ensemble, et qui ont donc une représentation d'ensemble des deux langues. Le bilingue coordonné possède deux systèmes linguistiques indépendants qui permettent au locuteur de les contrôler différemment. Dans ce cas, les deux langues sont apprises avant la puberté, mais pas en même temps, et les contextes L1² et L2³ sont séparés. Le locuteur apprend les langues dans des environnements séparés et les mots de chaque langue sont divisés, chacun ayant un sens spécifique. Ce type de bilinguisme est le cas des personnes bilingues nées dans des familles monolingues, ayant déménagé ou résidant dans des pays où une autre langue est parlée.

Enfin, le bilinguisme subordonné, c'est-à-dire lorsqu'un sujet accède à la L2 par le biais du système linguistique de sa L1. Dans ce cas, le locuteur possède deux signes linguistiques, mais une seule unité de sens, qui appartient normalement à la langue dominante (Weinreich 1968).

La compétence linguistique dans les deux langues permet de parler de bilinguisme équilibré ou de bilinguisme dominant. Un bilingue équilibré est une personne qui a une compétence équivalente dans les deux langues, tandis qu'un bilingue dominant est une personne qui a une plus grande compétence dans l'une des deux langues, généralement la langue maternelle. Un enfant dont les parents ne parlent pas la même langue a plus de chances de développer un bilinguisme équilibré, à condition que les parents parlent la même langue dans la vie quotidienne. Cet équilibre disparaît généralement lorsque l'enfant commence à fréquenter un environnement monolingue, comme l'école

explicite est encore sous-développée. Les enfants peuvent donc acquérir une grande quantité de connaissances implicites avant de développer la conscience, qui semble commencer à se développer très lentement après l'âge de 10 mois.

² L1 : langue maternelle.

³ L2 : deuxième langue.

maternelle. Les parents devraient faire un plus grand effort pour maintenir les compétences linguistiques de leurs enfants dans la langue minoritaire afin de contrecarrer la tendance naturelle des enfants à ne pas garder une langue sans raison valable. Plusieurs études portant sur des enfants bilingues simultanés ont montré que, malgré l'exposition aux deux langues dès la naissance, les deux systèmes peuvent ne pas se développer de manière parfaitement synchronisée. La langue dans laquelle les enfants semblent avoir le plus de compétences est appelée la langue dominante, c'est-à-dire la langue dans laquelle l'enfant s'exprime le plus couramment et possède des connaissances plus approfondies. La cause possible de cette dominance pourrait être un apport plus ou moins important des parents et de l'environnement dans lequel les deux langues sont parlées.

En conclusion, le bilinguisme équilibré est très rare, car dans une société monolingue, il n'y a guère d'occasion d'utiliser indistinctement l'une ou l'autre langue dans toutes les situations de la vie quotidienne. En fait, il existe un déséquilibre général entre les deux langues, puisque chacune d'entre elles est utilisée dans des sphères ou des activités différentes : une à la maison, une à l'école (Grosjean 1982).

En fonction de l'importance linguistique des langues dans une communauté, on peut distinguer le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif. On peut parler de bilinguisme additif lorsque la L2 est considérée par la société comme un avantage et un outil utile pour la communication. Dans ces cas, il y a un développement complémentaire des deux langues (L1 et L2), offrant des possibilités de développement social et apportant des éléments positifs à la croissance des enfants. Cette situation se produit lorsque la famille et la communauté dans laquelle l'enfant grandit attribuent une valeur positive aux deux langues. En revanche, le bilinguisme soustractif n'offre pas de ressources supplémentaires, mais désavantage le locuteur : les deux langues sont en concurrence et ne sont pas complémentaires. La langue considérée comme plus prestigieuse tend à remplacer la L1, qui ne sera utilisée que dans certaines circonstances, par exemple dans l'environnement familial. Les enfants de langue minoritaire apprenant une L2 majoritaire se retrouvent souvent dans des situations de bilinguisme soustractif. Dans ces cas, la L2 affecte souvent la L1 et le résultat final sera un manque de compétence bilingue dû à un manque de compétence dans la L1. Si le bilinguisme de l'enfant n'est pas valorisé, il y a un risque de perte totale de sa L1, avec des effets négatifs sur le bien-être psychologique et social de l'enfant.

Lorsque les enfants ont le sentiment que les langues qu'ils acquièrent sont perçues négativement par les parents ou d'autres membres de la famille et de la communauté, ils perdent leur confiance en eux et la motivation qui les pousse à les acquérir. Sa personnalité risque d'en souffrir, car l'enfant apprend et assimile les langues avec tout son être, en utilisant son intellect, ses émotions et ses sens. Ces deux aspects font davantage référence au champ affectif et social de l'enfant qu'à ses facultés cognitives.

En fonction de l'utilisation de la langue par le bilingue, il est possible de distinguer le bilinguisme passif ou réceptif du bilinguisme actif ou productif. Il peut arriver qu'un sujet comprenne bien une langue mais n'ait jamais appris à la parler. Les personnes qui comprennent et, éventuellement, sont également capables de lire une langue sont définies comme des bilingues passifs ou réceptifs. À l'inverse, les sujets capables de parler et éventuellement d'écrire dans une langue sont appelés bilingues actifs ou productifs. Cette distinction est très utile dans les situations où les enfants acquièrent deux ou plusieurs langues dans un contexte familial. Ils apprennent à comprendre les langues bien avant de commencer à les parler, et parfois ils commencent à s'exprimer dans une seule langue et développent la compréhension des deux. Il est donc très fréquent que les enfants passent par une phase purement réceptive dans l'une des deux langues, mais celle-ci est souvent suivie par l'émergence rapide d'une utilisation active de la langue peu ou pas utilisée jusqu'à présent. Bien entendu, cela n'est possible que si l'enfant est régulièrement exposé à la langue minoritaire, acquérant ainsi des compétences adaptées à son âge. Les parents doivent donc persister à parler cette langue à leur enfant malgré le fait qu'il ne l'utilise pas encore, peut-être en l'encourageant et en attirant son attention par l'utilisation de chansons, ou de jeux inspirants qui l'aident à acquérir les sons les plus difficiles (Moretti, Antonini 2000).

En ce qui concerne l'identité culturelle, il est possible de distinguer les bilingues biculturels, les bilingues monoculturels et les bilingues culturels. Si le bilingue s'identifie positivement au sein de deux groupes culturels parlant leurs langues, et si chaque groupe le considère comme l'un de ses membres, alors il est un bilingue biculturel. Le sujet reconnaît alors les deux cultures comme faisant partie intégrante de son identité. La maîtrise de deux langues ne signifie pas toujours l'existence d'une identité biculturelle : un individu peut devenir compétent dans deux langues, mais rester bilingue monoculturel et s'identifier ainsi à une seule culture. Le développement de la compétence bilingue peut également amener un individu à renoncer à l'identité culturelle du groupe appartenant à sa langue maternelle pour embrasser celle du groupe ayant l'identité culturelle de sa deuxième langue. Dans ce cas, l'individu deviendrait un bilingue culturalisé dans sa deuxième langue (Hamers, Blanc 1989).

Selon le contexte dans lequel l'individu acquiert les deux langues, il est possible de parler de bilinguisme primaire et de bilinguisme secondaire. Dans le premier cas, les deux langues sont présentées au sujet soit dans un contexte fusionné, c'est-à-dire dans une situation où les deux parents parlent les deux langues à l'enfant, soit dans un contexte où les deux langues sont parlées dans le même lieu où l'enfant commence à les utiliser, soit dans des contextes séparés. On parle de bilinguisme secondaire lorsque le bilingue a appris les langues dans un contexte formel, c'est-à-dire de manière déductive (Krashen, Scarcella, Long 1982).

Une distinction peut être faite entre le bilinguisme spontané et le bilinguisme conscient. Alors que pour les bilingues spontanés, le bilinguisme est une nécessité pour la communication, pour les bilingues conscients, l'apprentissage d'une seconde langue signifie un élargissement de leurs horizons culturels et intellectuels. Tous deux, bien qu'à des degrés différents, subissent la pression d'une demande sociale qui exige l'utilisation de langues différentes, dans le premier cas pour la communication immédiate, dans le second cas pour la communication indirecte.

En conclusion, on peut dire que le bilinguisme est un phénomène en mouvement car il change et se modifie au fil du temps. Au cours de la vie d'un bilingue, il est très difficile que toutes les compétences soient toujours au même niveau dans les deux langues. Cela est dû à la forte influence des facteurs développementaux, cognitifs, linguistiques et sociaux. Les nouvelles situations peuvent conduire au développement de nouvelles compétences dans une langue, ou à l'abandon d'autres compétences dans l'autre, voire à leur oubli si leur utilisation ne correspond pas à des besoins réels.

1.2 Aspects du bilinguisme

1.2.1 Niveau biologique, psychologique, social

L'acquisition d'une langue révèle la participation active de divers aspects incluant les aspects biologiques, psychologiques et sociaux, car il s'agit d'un processus qui implique complètement l'individu immergé dans la totalité de la situation. Ce point de vue souligne l'idée que l'acquisition d'une langue n'est pas à concevoir comme une fonction d'un ou plusieurs facteurs biologiques, psychologiques ou sociaux mais plutôt le résultat de l'interaction de tous ces aspects. Le phénomène du bilinguisme comprend ces trois composantes en raison de la coexistence de différents systèmes linguistiques, qui déterminent une nouvelle composition des structures linguistiques et provoquent des résultats particuliers dans le comportement individuel et collectif.

1.2.2 Plasticité

Parmi les aspects biologiques, l'un des plus importants est celui de la plasticité du cerveau⁴. Il existe un état particulier de plasticité cérébrale qui, selon divers spécialistes, est circonscrit à une

⁴ *La plasticité cérébrale désigne la capacité du cerveau à modifier sa structure et sa fonctionnalité en fonction des activités de ses neurones ou en relation avec le processus de développement de l'individu.*

certaine période du développement biologique individuel, favorisant ainsi l'apprentissage et le développement du langage. Au-delà de cette période, ces processus deviennent plus difficiles et plus exigeants. La plasticité cérébrale désigne la capacité du cerveau à modifier sa structure et sa fonctionnalité en fonction des activités de ses neurones ou en relation avec le processus de développement de l'individu.

L'une des principales caractéristiques du cerveau est qu'il s'agit d'un organe en constante évolution, notamment au cours des premières années de la vie.

Comme on le sait, le cerveau est constitué de milliards de cellules nerveuses appelées neurones, qui sont en communication constante les unes avec les autres grâce aux dendrites, c'est-à-dire les prolongements ramifiés des neurones par lesquels les cellules nerveuses reçoivent des informations en provenance d'autres neurones, et l'axone, qui est le segment de sortie de l'information traitée. L'information traitée voyage le long de l'axone sous forme de petites impulsions électriques.

Au cours du développement, le nombre de neurones n'est pas constant, mais il est fortement réduit en raison de la mort progressive des neurones. Par la suite, ce nombre reste assez stable.

Selon Lenneberg (Titone 1972), après le début de l'adolescence, l'acquisition du langage deviendrait progressivement plus difficile en raison de la latéralisation, c'est-à-dire la spécialisation d'un des hémisphères du cerveau (généralement le gauche) par rapport au langage. Après la puberté, le cerveau perdrait sa plasticité et deviendrait donc moins réceptif aux langues. La réceptivité est une fonction de la plasticité cellulaire contrôlée par une horloge biologique, qui, avec l'âge modifie la plasticité du cerveau, réduisant ainsi la capacité à acquérir une langue.

Un autre chercheur, qui a traité plus spécifiquement de l'apprentissage d'une deuxième langue, est Wilder Penfield (Titone 1972). Son opinion a contribué à soutenir la croyance en l'utilité d'un début précoce de l'apprentissage bilingue. Penfield confirme la thèse de Lenneberg selon laquelle le cerveau suit une horloge biologique en ce qui concerne l'apprentissage des langues.

« Les mécanismes complexes du langage situés dans l'hémisphère dominant du cortex cérébral se développent pendant la petite enfance et l'enfance, avant l'apparition de la puberté. Il faut donc accepter le fait que le jeune organisme possède une capacité d'acquisition de nouveaux mécanismes langagiers que l'adulte ne possède plus au même degré. Il convient donc d'utiliser cette "plasticité" inhérente au cerveau dans les premières années de la vie, car il n'est pas plus difficile pour un jeune cerveau d'apprendre deux ou trois langues que d'en apprendre une ».

1.2.3 Prédilection héréditaire

L'une des questions que se posent les chercheurs est de savoir s'il existe une prédisposition héréditaire particulière à l'acquisition d'une langue (celle de la race à laquelle l'individu appartient), de sorte qu'il n'y a pas de place pour l'apprentissage d'une autre langue. La croyance en l'hérédité de la langue est démentie par le fait que les enfants d'immigrants dans un nouveau pays apprennent parfaitement la nouvelle langue, en oubliant même dans certains cas la langue de leurs parents. Ven Ginneken (1972) ne croit pas que les facteurs d'hérédité raciale influencent le développement phonétique du langage des enfants. Pour preuve, le linguiste a observé qu'aux États-Unis, les enfants de parents anglophones, quelle que soit leur origine ethnique, non seulement se comportent de la même manière, mais ont les mêmes difficultés à apprendre une langue étrangère. À ce jour, aucune preuve d'une influence raciale sur la formation du langage phonétique ne semble avoir été découverte. La radiographie et la radioscopie ont montré que la morphologie de l'appareil phonatoire est identique pour tous les humains sur terre. En faveur de cette thèse, Meillet fait remarquer que « Tout enfant, quelle que soit son origine, semble apte à parler n'importe quelle langue » (Titone 1972). À cet égard, la théorie de l'omni potentialité linguistique du nourrisson est confirmée par l'observation que, dans la période du babillage, on constate que les nourrissons produisent de nombreux sons typiques de langues autres que leur langue maternelle. Selon A. Grégoire, certaines structures phoniques, présentes dans les babillages d'enfants de différentes nations, sont probablement universelles. Le babillage serait donc une sorte de langue universelle à partir de laquelle, sous l'influence de l'environnement, se développe la langue de la communauté dans laquelle ils vivent. Ainsi, beaucoup des premiers mots prononcés par les enfants, bien que de nationalités différentes, semblent être identiques d'une langue à l'autre, comme 'pa' ou 'ba' et 'ma' pour désigner les parents ou la nourriture.

1.2.4 Période critique

Certains psychologues pensent que les premières années, en particulier celles avant l'âge de 8 ans, sont plus favorables à l'acquisition d'une langue et particulièrement à l'assimilation de la prononciation. Ceci nous amène à la question de l'âge optimal auquel un individu devrait acquérir une langue. De nombreux spécialistes, dont Leopold, Lenneberg et Penfield (1982), estiment que l'âge idéal pour initier un enfant à une ou plusieurs langues est le même. Sur cette base, Penfield et Lamar Roberts formulent l'hypothèse de la période critique, selon laquelle il existe une période de développement limitée pendant laquelle il est possible d'acquérir une langue au niveau d'un locuteur natif. Lorsque cette période se termine, cette possibilité est réduite en raison de la perte de plasticité cérébrale et donc de la latéralisation complète des hémisphères cérébraux.

La période critique devrait commencer à l'âge de 2 ans et durer jusqu'à la puberté. Pour confirmer cette thèse, Penfield et Roberts, après avoir observé des personnes souffrant d'aphasie due à une lésion de l'hémisphère gauche, ont constaté que les enfants, et non les adultes, étaient capables de récupérer la faculté de parler en raison d'un déplacement de l'aire réservée à la capacité de parler.

Après avoir observé et étudié différents cas cliniques de patients souffrant de lésions cérébrales de différentes natures, Lenneberg en déduit que la possibilité de retrouver la capacité de parler ne peut se produire qu'au cours d'une certaine période, qui correspond à la plasticité cérébrale et à la latéralisation des hémisphères cérébraux, ajoutant une limite d'âge à la théorie de Penfield et Roberts.

En effet, en dessous de 10-13 ans, les enfants peuvent recommencer à parler sans avoir de symptômes permanents d'aphasie, alors qu'au-delà de la puberté, des effets irréversibles sont présents. Les adultes sont souvent incapables de récupérer la faculté de parole malgré la rééducation. Sur la base de ces observations, Lenneberg a conclu que la récupération de la capacité de parler peut se produire pour l'hémisphère droit chez des sujets âgés de 13 ans au maximum.

L'hypothèse de la période critique a ensuite été revisitée par certains psycholinguistes, qui ont discuté des limites d'âge de cette théorie. L'un d'entre eux est Stephen Krashen, qui a identifié l'âge de 5 ans comme le seuil maximal, période durant laquelle, selon le linguiste américain, la latéralisation serait complète et au-delà de laquelle il ne serait pas possible de retrouver la faculté de parler suite à une aphasie cérébrale. En revanche, Selinger propose de diviser la période critique en plusieurs périodes critiques en fonction des différentes capacités. Avec cette théorie, Selinger a essayé de clarifier pourquoi divers aspects des langues sont acquis à des âges différents. L'un d'entre eux est précisément la prononciation : pendant l'enfance, l'enfant est doté d'une prédisposition biologique qui lui permet d'acquérir la prononciation parfaite de n'importe quelle langue, une capacité qui n'est plus présente à l'âge adulte (Krashen, Scarcella, Long 1982).

L'acquisition de la prononciation native est facilitée par d'autres qualités propres aux enfants comme, par exemple, la capacité d'imiter les sons, et par la suite les mots, présents dans l'environnement dans lequel ils grandissent ; la capacité de ne pas avoir d'inhibitions en parlant et la faculté de ne pas avoir peur de faire des erreurs en s'exprimant ; la capacité d'apprendre la langue par le jeu et les mouvements et la possibilité d'acquérir la prononciation naturellement et sans aucun effort. Toutes ces caractéristiques peuvent influencer positivement à la fois la prononciation et la fluidité de la parole.

À cet égard, Krashen (dans Krashen, Scarcella, Long 1982) a mené une étude dans laquelle il a examiné la prononciation en fonction de l'âge. En faisant appel à 400 personnes de deux pays différents et d'âges différents, Krashen a pu conclure que si l'acquisition du langage commence avant

l'âge de 11 ans environ, il est très rare qu'un accent étranger soit présent ; de 11 à 15 ans, il peut être présent, et après 15 ans, il est définitivement présent. Si pendant l'enfance, un enfant est capable d'acquérir une prononciation parfaite, cela n'est pas garanti plus tard dans la vie.

Eric I. Knudsen a avancé le concept de périodes critiques multiples. La période critique n'est pas considérée comme un bloc temporel uniforme, mais comme un continuum d'arcs temporels au cours desquels les zones du cerveau destinées à certaines fonctions linguistico-cognitives arrivent progressivement à maturité (Daloiso 2009). Michele Daloiso propose une synthèse de ces périodes critiques en tentant d'esquisser trois périodes critiques pour l'acquisition du langage. La première et la deuxième période jouent un rôle clé dans l'acquisition d'un ou plusieurs codes linguistiques en tant que langue maternelle, et constituent donc les fenêtres temporelles les plus fertiles pour l'initiation des enfants au bilinguisme ou au multilinguisme. Si l'on analyse la compétence linguistique qu'un individu peut développer lorsqu'il est exposé à deux langues pendant la première, la deuxième ou la troisième période, il apparaît clairement que les difficultés progressives ne concernent pas toutes les composantes de la langue. Ceux qui se retrouvent à apprendre une langue après l'âge de 9 ans rencontreront plus de difficultés sur les plans phonétique et morphosyntaxique, plutôt que lexical et sémantique.

Chaque enfant est capable d'acquérir le langage aussi naturellement, tout comme il apprend à marcher ou à manipuler de petits objets.

L'acquisition de ces compétences dépend d'un développement neurologique normal et d'une exposition adéquate à des stimuli affectifs et sociaux. Les enfants élevés dans l'isolement, à la suite de sévères maltraitances ou parce qu'ils sont perdus dans des environnements sauvages, sont incapables d'acquérir le langage. On a décrit de nombreux cas d'enfants sauvages ou d'enfants-loups qui, une fois retrouvés, n'étaient pas capables de parler mais s'exprimaient uniquement par des gémissements ou des hurlements. Réintroduits dans un environnement humain, ils n'étaient plus capables d'apprendre le langage, de marcher et de manipuler des objets. Une telle récupération n'était possible que lorsque la réintroduction avait lieu avant l'âge de huit ans.

L'acquisition du langage n'est possible que si l'enfant grandit dès son plus jeune âge dans un environnement communicatif normal. Si cela ne se produit pas, il présentera des déficits plus ou moins sévères dans le développement phonologique et morphosyntaxique. L'existence de différentes périodes critiques dépend de la maturation des structures cérébrales qui sont responsables de la représentation cérébrale de certaines composantes du langage (Fabbro 1996).

1.2.5 Motivation

Le processus d'apprentissage d'une langue révèle la présence d'un certain nombre de facteurs importants qui déterminent le succès de l'acquisition d'une langue, dont la motivation. La motivation est un facteur affectif et motivationnel, c'est-à-dire une composante du monde psychologique et représentant l'attitude et l'état d'esprit de l'individu vis-à-vis de l'acquisition d'une langue.

La motivation se réfère à l'effort que l'individu fournit afin d'atteindre un bon niveau linguistique. L'acquisition d'une langue implique donc un effort (puisque l'esprit doit accueillir de nouvelles informations) et la motivation est cet élément fondamental qui pousse l'individu à soutenir l'effort, à surmonter les obstacles et à ne pas abandonner. Sans motivation, il n'y a donc pas d'acquisition. Deux modèles peuvent être utilisés pour expliquer les facteurs qui peuvent influencer la motivation : le modèle égodynamique de Renzo Titone (1976) et le modèle tripolaire de Paolo E. Balboni (1994).

En ce qui concerne le premier modèle, Titone affirme que chaque individu, c'est-à-dire son ego, a un projet de soi plus ou moins conscient. Si ce projet nécessite, par exemple, la connaissance d'une langue, la personne identifie une stratégie, décide de s'inscrire à un cours, d'acheter un CD-Rom, de partir à l'étranger pour des vacances d'étude, etc. C'est alors que vient le moment où la personne prend réellement contact avec le cours de langue. Si cette personne obtient des résultats qui ne sont pas trop éloignés de ceux qu'elle s'était fixée au départ, alors sa stratégie se renforce en envoyant des retours positifs, qui à son tour maintiennent tout ce processus en mouvement, c'est-à-dire générer une nouvelle motivation. Dans le cas d'un feedback négatif, le projet d'apprendre une langue disparaît.

Dans le modèle tripolaire, composé du devoir, du besoin et du plaisir, Balboni affirme que si un individu se sent obligé d'apprendre une langue, il ne l'acquerra jamais, mais une situation d'apprentissage se produira plutôt dans la mémoire à court terme. En outre, ce qui se passe généralement, c'est que la personne lève une barrière défensive connue sous le nom de filtre affectif⁵, qui ne lui permet pas de continuer à étudier. Le besoin, quant à lui, est une motivation liée à l'hémisphère gauche, c'est-à-dire l'hémisphère rationnel et conscient. C'est une motivation qui a ses effets positifs, mais qui a deux limites : il est nécessaire que l'individu perçoive le besoin, et elle ne fonctionne que jusqu'à ce que le sujet décide qu'il a satisfait son besoin. La dernière et troisième composante est le plaisir, une motivation liée à l'hémisphère droit, mais qui peut aussi impliquer l'hémisphère gauche et qui s'avère donc la plus efficace.

⁵ Par filtre affectif, nous entendons une défense psychologique, un mur émotionnel que l'esprit érige lorsqu'il est appelé à agir dans un état d'anxiété, lorsqu'il craint de se tromper, lorsqu'il craint de mettre son image en danger et donc que son image soit compromise. En présence d'un filtre affectif activé, il ne peut y avoir d'acquisition, seulement de l'apprentissage.

Ce modèle triangulaire, dans lequel le plaisir se trouve au sommet, propose une vision de continuum entre les trois facteurs constitutifs, où le devoir peut évoluer vers un sentiment de devoir et devenir motivant à mesure que les besoins linguistiques et communicatifs nouveaux pour l'individu sont satisfaits, tandis que le besoin, une fois satisfait, produit du plaisir. De cette façon, chacun des trois pôles peut générer l'autre et conduire à une expérience d'acquisition plaisante.

Le modèle tripolaire complète le modèle ego-dynamique en ce qu'il observe comment un individu décide si les actions qu'il a entreprises confirment sa stratégie à long terme et renforce l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère est utile (besoin) et stimulant (plaisir) même dans les cas où il est imposé (sens du devoir).

Selon Robert Gardner (Ferrari, Palladino 2007) :

« La motivation se compose de quatre aspects : la présence d'un objectif, le désir d'atteindre cet objectif, l'engagement envers cet objectif et l'attitude envers l'activité en question. L'engagement que nous mettons dans l'exécution d'une tâche dépend en fait de plusieurs facteurs, et augmente au fur et à mesure que nous nous efforçons d'atteindre le but. [...] le concept de motivation doit être compris comme un facteur complexe qui conduit au succès dans une tâche d'apprentissage ».

Gardner distingue deux types de motivation : la motivation instrumentale et la motivation intégrative. Le premier type implique de vouloir apprendre une langue étrangère dans un but ou pour une raison spécifique. Le second type, en revanche, implique de vouloir apprendre une langue étrangère afin de connaître une nouvelle culture et ses coutumes, et de mieux s'y intégrer. La motivation instrumentale a tendance à être la plus fragile ; celui qui apprend une langue avec un objectif utilitaire risque fort de se décourager très facilement et d'arrêter d'étudier. En revanche, celui qui possède une motivation intégrative est plus persévérant et résiste face aux obstacles qu'il peut rencontrer dans son apprentissage de la langue. De plus, ce type de motivation garantit des progrès à long terme et conduit à une bonne compétence linguistique.

Quant aux enfants, ils seraient dotés d'une motivation pour tout type d'acquisition. Les enfants ont tendance à être très curieux, ce qui les pousse à explorer le monde, à vouloir se socialiser et, surtout, à utiliser la communication pour obtenir ce qu'ils veulent.

Selon Arnold Gesell et Frances L., l'enfant de 4 à 8 ans non seulement s'ouvre au contact avec les adultes et les pairs, mais prend aussi un plaisir particulier à manipuler les mots, les rimes et les phrases. A 5 ans, il veut définir précisément le sens des mots qu'il entend autour de lui et se réjouit lorsqu'il nomme des objets. À 6 ans, il aime les jeux collectifs et le langage devient le support de ses activités ludiques. À l'âge de 7 ans, l'enfant s'intéresse à l'orthographe des mots. Enfin, à l'âge de 8 ans, il montre une capacité expressive très avancée, à tel point qu'il commence aussi à utiliser des

langages codés : ce changement peut nous amener à penser qu'il ressent une forte motivation linguistique à vouloir partager des secrets et des informations privées. Au cours de cette période, l'enfant réussit et fait sienne la langue ou les langues auxquelles il est exposé (Titone 1972).

1.2.6 Perception et production du langage

En plus d'une maturation des fonctions physiologiques, chez l'enfant une maturation des capacités psychiques a lieu en même temps, ce qui inclut le développement de la capacité linguistique. Dès les premiers stades de ce développement, il faut faire la distinction entre le fonctionnement passif et le fonctionnement actif. Avec l'opération passive désigne la fonction assurée par les organes qui permettent la perception (surtout l'ouïe) ; par opération active, on entend celle des organes qui permettent la production (surtout les organes d'articulation).

Au cours de l'acquisition de plusieurs langues, la perception est le premier processus qui est activé car la première tâche est la discrimination acoustique attentive des sons.

Pour explorer les capacités perceptives du tout-petit, la recherche a utilisé une certaine méthode : en partant de son besoin de succion, on a développé la méthode de la succion non nutritive, c'est-à-dire qu'il est donné un mannequin relié à un compteur, il faut lui faire écouter des sons et on mesure l'intensité de la succion à chaque changement de son. C'est ainsi qu'il a été possible de démontrer que les nourrissons âgés de quelques jours seulement possèdent une perception très fine qui leur permet de distinguer les changements de phonèmes⁶.

L'activité perceptive est plus facile pour l'enfant que pour l'adolescent ou l'adulte, car ses habitudes auditives ne sont pas encore rigide­ment fixées sur une seule ligne de modèles phonétiques, mais son psychisme est encore largement réceptif. Par conséquent, il est capable de discerner de nouveaux sons sans risquer de les confondre avec des phonèmes qu'il connaît déjà (Fabbro 1996). À cet égard, Santipolo (Santipolo 2012) propose la métaphore de l'arbre⁷, une théorie qui explique le fonctionnement de cette capacité discriminatoire : au moment de la naissance, toutes les feuilles de l'arbre dont l'enfant est doté sont luxuriantes. Au fur et à mesure qu'il apprend ce qui devient sa langue maternelle, il "désactive" les feuilles qui ne correspondent pas aux structures présentes dans sa L1. Lorsqu'il acquerra plus tard une ou plusieurs langues, il sera nécessaire de réactiver les " feuilles " (partiellement) atrophiées correspondant aux structures présentes dans les nouvelles langues mais pas

⁶ Un phonème est la plus petite unité sonore audible qui permet de distinguer un mot d'un autre.

⁷ Métaphore faisant référence au système phonologique.

dans sa L1. C'est pourquoi, métaphoriquement parlant, plus tôt cette réactivation aura lieu, moins le processus d'acquisition sera fatigant.

La capacité de l'enfant à différencier les sons des différentes langues diminue en fait dès 10-12 mois environ. Les capacités perceptives se réorganisent, jusqu'à se concentrer exclusivement sur les sons de la langue maternelle.

Les recherches de Mehler et Christopher (Contento 2015) sur les capacités des très jeunes enfants à percevoir la parole ont révélé que quelques jours après la naissance, les enfants montrent une préférence pour la voix de leur mère par rapport à celle des étrangers et sont capables d'identifier deux langues différentes appartenant au contexte familial.

Après seulement 12 heures de contact postnatal avec la mère, l'enfant est capable de distinguer la voix de sa mère, ce qui laisse supposer que l'enfant est capable de discriminer sa voix, ce qui suggère un apprentissage très rapide ou une forme d'apprentissage intra-utérin.

Linda Polka (Contento 2015) a mené diverses observations sur des nourrissons canadiens, montrant comment, dès sept mois et demi, lorsqu'ils sont exposés simultanément au français et à l'anglais dès la naissance, ils sont capables de reconnaître des mots connus des deux langues dans un discours continu.

Les enfants montrent qu'ils sont capables de comprendre dès l'âge de 8-10 mois, c'est-à-dire environ quatre à cinq mois avant la production du premier mot. Cela semble s'expliquer par le fait que la compréhension et la production feraient appel à des mécanismes cognitifs différents : alors que la compréhension lexicale reposerait sur une activité cérébrale plus globale, impliquant les deux hémisphères, la production lexicale ne ferait intervenir que l'hémisphère gauche, celui réservé au langage.

L'apprentissage du langage se fait grâce au renforcement apporté par les parents, qui interviennent pour corriger leurs réponses initialement incorrectes jusqu'à ce qu'elles deviennent similaires aux expressions utilisées par les adultes. Il s'agit donc d'un processus graduel et prolongé dans le temps.

D'un point de vue innéiste, Chomsky soutient que l'acquisition du langage est un processus actif de découverte de règles et de vérification d'hypothèses. Les règles et les hypothèses découlent toutes deux d'une connaissance innée de la nature du langage et de son fonctionnement, qui est inscrite dans le patrimoine génétique de l'espèce humaine. Il estime que la compétence linguistique, comprise comme la maîtrise des règles grammaticales et la capacité d'analyser le matériel linguistique, précède l'exécution, c'est-à-dire l'utilisation effective de ces règles par l'enfant. Chomsky fait l'hypothèse de

l'existence d'un dispositif inné d'acquisition du langage appelé Language Acquisition Device (LAD), qui correspond à une grammaire universelle (GU) contenant la description des aspects structurels de toutes les langues naturelles. Selon cette théorie, le langage est autonome et indépendant du développement cognitif et social de l'individu.

D'autre part, Piaget propose une position qui va à l'encontre de celle de Chomsky, en défendant l'interdépendance, plutôt que l'indépendance, entre le langage et la cognition. Selon Piaget, le langage naît et se développe comme un complément naturel aux processus cognitifs qui caractérisent le développement sensorimoteur. Conformément à cette thèse, le développement cognitif, qui précède l'apparition du langage, est autonome par rapport à celui-ci, alors que le développement du langage qui dérive du développement cognitif en dépend.

En ce qui concerne la relation entre compétence et exécution, Piaget adopte une position très différente de celle de Chomsky : il soutient que l'exécution précède la compétence et non l'inverse. L'enfant apprend en faisant, en agissant sur la réalité, et ce n'est qu'ensuite qu'il comprend ce qu'il fait.

Vygotsky est un autre spécialiste qui défend l'interdépendance du langage et de la pensée. Contrairement à Piaget, Vygotsky pense qu'il existe des interactions continues entre le langage et le développement cognitif, de sorte que la pensée n'est pas autonome par rapport au langage et ne le précède pas non plus. Selon Vygotsky, la participation de l'enfant à un vaste réseau d'interactions sociales, tant avec les adultes qu'avec ses pairs, est un facteur essentiel de la réussite du développement cognitif et linguistique de l'enfant.

Jérôme Bruner émet l'hypothèse que tous les processus mentaux, y compris le langage, ont une origine sociale et que la structure de la cognition humaine est influencée par la culture. En particulier, l'interaction précoce entre l'adulte (parent ou éducateur) et l'enfant représenterait une opportunité qui sert de support à l'acquisition du langage.

Bruner n'exclut pas la présence d'une base innée pour le langage, mais considère que l'intervention d'un système de soutien à l'acquisition du langage est nécessaire, système qu'il appelle le Language Acquisition Support System (LASS). Ce système correspond au rôle joué par les adultes et le contexte social pour faciliter l'entrée de l'enfant dans le monde du langage et de la culture à laquelle il appartient.

1.2.7 Imitation

L'opinion la plus courante est que l'enfant acquiert toute langue par pure imitation. Albert Bandura affirme que la majeure partie du langage que l'enfant apprend est le résultat de ce qu'il observe et imite, car il s'efforce de reproduire les sons émis par les adultes, ou du moins leur mélodie (Arnberg 1987). Le langage des adultes constitue donc le modèle vers lequel l'enfant tend.

Selon Titone, le comportement d'imitation apparaît le plus souvent après le neuvième mois de la première année et au début de la deuxième, lorsque le langage réel commence à peine à émerger (Titone 1972).

Bien que certains chercheurs, dont Chomsky, aient tenté de réfuter le rôle des processus d'imitation dans l'acquisition du langage, il semble confirmé que les enfants ne peuvent acquérir un nouveau vocabulaire et la grammaire d'une langue sans être exposés aux modèles sous-jacents.

Les enfants ont souvent l'occasion d'entendre des adultes parler une langue autour d'eux et même s'ils ne l'imitent pas immédiatement, ils acquièrent continuellement des informations à son sujet, qu'ils seront un jour en mesure d'activer par le processus d'imitation tardive.

Dans le même ordre d'idées, Clark (McLaughlin 1984) affirme que l'imitation est un processus décisif lors de l'acquisition du langage. Selon l'universitaire, l'enfant ne développe pas la compétence syntaxique par l'interprétation ou l'analyse des expressions linguistiques des adultes, mais il la développe par l'imitation de phrases qu'il ne comprend pas encore complètement.

Lors de l'imitation d'une ou plusieurs langues maternelles, on peut parler d'une imitation avec réduction, car l'enfant ne reproduit pas mot à mot les expressions de l'adulte, mais les réduit à des constructions essentielles. Par exemple, en imitant la phrase "Ce n'est pas le même chien qu'Atlas", l'enfant en question a répondu par "Chien, Atlas" (Arnberg 1987). Une explication possible pourrait être la capacité de mémoire limitée de l'enfant ; parce que le processus d'imitation graduelle n'est pas lié à l'apprentissage de l'imitation des actions ou leur système de contrôle serait inefficace en raison de la faible myélinisation du lobe frontal.

Selon Braine, les enfants ne possédant pas la même maîtrise que les adultes de la grammaire d'une langue, isolent et sélectionnent certaines unités de phrases qui leur semblent saillantes dans cette situation linguistique (McLaughlin 1984). Leurs constructions seraient donc plus courtes car ils n'utilisent que les unités essentielles dont ils ont besoin pour communiquer leurs intentions.

D'autre part, croire que l'acquisition d'une langue est le résultat purement de l'imitation implique de ne considérer que certains aspects psycho-physiologiques de celle-ci, en négligeant les aspects linguistiques. L'imitation ne se déroule pas selon une procédure simplement quantitative, car sinon il ne serait pas possible d'expliquer non seulement comment l'enfant peut apporter au processus d'apprentissage la contribution de sa propre personnalité, mais même comment ce processus arrive à

un résultat qui peut dépasser les limites fournies par l'imitation elle-même. Néanmoins, il est crucial de se rappeler que l'une des motivations les plus fortes de l'enfant est la motivation imitative. Parler, lire ou écrire comme un adulte est perçu par le sujet comme quelque chose de fascinant et c'est cette fascination qui le pousse à imiter la langue parlée par l'adulte.

1.2.8 Mémoire

Un autre facteur considéré comme pertinent dans la formation de certaines compétences et dans tout type d'apprentissage est la mémoire. La mémoire et l'apprentissage vont de pair : d'une part, l'apprentissage ne pourrait conduire à des résultats stables sans la mémoire, d'autre part, la mémoire n'aurait rien à « se mettre sous la dent » sans l'apprentissage.

Pour un enseignement conscient des langues, il est nécessaire de connaître chaque type de mémoire, afin de respecter ses caractéristiques et son fonctionnement.

Avant même la naissance, un certain nombre de structures sous-corticales sont déjà actives chez le fœtus et permettent des formes, certes élémentaires, de mémorisation linguistique telles que l'écoute, la reconnaissance et l'intériorisation des sons linguistiques en les distinguant du bruit ambiant. Dans les mois qui suivent la naissance, on assiste à la maturation de systèmes de mémoire plus complexes qui impliquent des zones cérébrales et des circuits nerveux distincts et qui permettent une mémorisation différenciée en fonction de l'entrée, de la tâche (verbale, procédurale, etc.) et du type de résultat à obtenir pour atteindre un objectif (apprentissage temporaire ou durable).

La mémoire sensorielle comprend les registres visuel et auditif et permet un premier traitement de l'entrée en fonction de ses propriétés perceptives. La mémoire sensorielle n'est capable de retenir que 25% des informations de l'environnement pour une période très limitée.

La mémoire de travail se compose de la mémoire à court terme, c'est-à-dire un type particulier de mémoire dans laquelle les informations sont enregistrées temporairement. Elle présente les caractéristiques suivantes :

1. pour mettre en mouvement la mémoire de travail, il est nécessaire d'activer l'attention sélective, en identifiant les aspects pertinents de l'entrée et en inhibant les stimuli destructeurs ;
2. il n'est pas possible de conserver plus de 8/9 éléments⁸ en mémoire de travail ;

⁸ Comme un numéro de téléphone ou des codes.

3. les données ne peuvent être retenues plus de 30 secondes ;

4. les informations sont retenues dans cette mémoire par simple répétition.

En résumé, la mémoire de travail manifeste certaines limites quant à la quantité de souvenirs pouvant être retenus. De plus, les traces mnésiques peuvent facilement être effacées. Un mot, pour être stocké dans la mémoire à court terme doit d'abord être déposé dans la réserve phonologique (où il est retenu pendant 1 à 2 secondes). Ensuite, pour être retenu dans la mémoire à court terme, il doit être répété intérieurement par le système de répétition articulatoire.

La mémoire à long terme contient toutes les données que l'on ne veut pas perdre.

Les premières formes de traitement qui se produisent dans la mémoire de travail ne sont pas suffisantes pour l'internalisation profonde des informations.

Pour ne pas être perdues, les traces mnésiques doivent être transférées de façon permanente dans les réserves de la mémoire à long terme où, grâce à conditions plus stables, elles peuvent être conservées pendant de longues périodes ou, dans certains cas, pour toujours.

À l'intérieur de la mémoire à long terme, il est possible d'identifier deux autres types de mémoire qui constituent deux aires différenciées qui traitent différents types d'entrées : la mémoire implicite et la mémoire explicite.

La mémoire implicite, également appelée mémoire procédurale ou mémoire non déclarative (Squire 1992 ; Schacter 1995), permet la mémorisation des procédures, des séquences motrices comportementales d'action et de réaction complexes que le corps a appris à mettre en œuvre sous une forme de plus en plus automatique et inconsciente.

L'acquisition de connaissances implicites se fait de manière informelle, c'est-à-dire sans qu'il soit nécessaire de prêter attention ou de se concentrer. Les connaissances stockées sont acquises par l'expérience et progressent avec la pratique. Les connaissances acquises sont utilisées automatiquement, c'est-à-dire que l'individu ne réfléchit pas aux procédures qu'il doit effectuer, mais les exécute inconsciemment.

Dans l'acquisition du langage, ce type de mémoire joue un rôle fondamental, c'est-à-dire qu'elle permet la mémorisation des aspects phonologiques et morphosyntaxiques de la langue sous forme d'automatismes inconscients. Elle permet également intériorisation automatique des routines linguistiques, c'est-à-dire l'ensemble des actes linguistiques associés à une action fréquente et répétée dans un contexte communicatif spécifique.

Les enfants peuvent donc acquérir une grande quantité de connaissances implicites avant de développer leur conscience. La conscience commencerait à se développer très lentement après 10

mois, cependant, au moins jusqu'à l'âge de 3 ans, l'acquisition de connaissances implicites prévaut chez les enfants qui possèdent de bonnes capacités d'expression verbale et des capacités de mémoire explicite limitées.

La mémoire explicite, également appelée mémoire déclarative, est activée lorsque le stockage volontaire d'informations de nature conceptuelle et factuelle est requis. Ce type de mémoire à long terme permet de stocker des événements, des épisodes de vie, des connaissances déclaratives, des notions et des informations.

La mémoire explicite comporte un ensemble de sous-composantes indépendantes :

1. la mémoire épisodique : elle concerne les expériences passées que nous sommes capables de retrouver volontairement et de raconter.
2. La mémoire sémantique : elle concerne notre connaissance encyclopédique du monde.

Dans la mémoire explicite sont déposées toutes les connaissances apprises de manière consciente et contrôlée à travers l'étude, la répétition et le retravail des connaissances.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, la mémoire explicite joue un rôle central dans la mémorisation du vocabulaire. En effet, si certaines composantes sont stockées dans la mémoire implicite (aspects phonologiques et morphosyntaxiques), les mots et leur sens sont stockés de manière prédominante dans les systèmes de mémoire explicite.

Il existe différentes stratégies d'apprentissage des langues étrangères : la plus répandue et la plus naturelle est l'acquisition implicite. Ce mode permet de comprendre et de parler une langue de manière automatique et fluide.

Un autre mode d'apprentissage des langues consiste en l'apprentissage conscient des règles grammaticales : ce deuxième mode est basé sur la mémoire explicite.

1.2.9 Organisation linguistique

En ce qui concerne l'organisation cérébrale des langues dans le cerveau des personnes bilingues, la question que beaucoup se posent est de savoir si les deux langues sont localisées dans les mêmes ou différentes zones du cerveau.

Une première réponse à cette question a été donnée en fonction de l'avancement de trois hypothèses. La première hypothèse suggérée par de nombreux neurologues dans le passé est que les deux langues sont situées dans la même zone du cerveau. Selon cette thèse, les éléments des

différentes langues seraient organisés dans une seule grande mémoire partagée. À cet égard, Sigmund Freud (Fabro 1996) soutient que les langues qui diffèrent de la langue maternelle sont manifestement localisées dans les mêmes zones que nous connaissons pour être que les centres de la première langue.

La seconde hypothèse avancée par Scoresby-Jackson, en revanche, prédit que chaque nouvelle langue apprise par le locuteur implique la formation d'un nouveau centre qui se serait développé par adaptation fonctionnelle. Les langues sont donc stockées dans des zones différentes du cerveau, ce qui permet de maintenir les informations de chaque langue, séparées les unes des autres. Suite à diverses études, dont celles de McLaughlin (1978), il a été prouvé que les unités linguistiques apprises ne sont pas stockées en fonction de la langue à laquelle elles appartiennent, mais que le bilingue a tendance à les organiser selon d'autres critères (comme le sens des mots) qui lui permettent ensuite de les retrouver dans les deux langues.

Pour donner suite à leur expérimentation, Ojemann et Whitaker ont conclu qu'au sein de la zone du cerveau allouée au langage, il existe des zones communes aux deux langues (soutenant ainsi la première hypothèse) mais aussi des zones spécifiques à chaque langue (soutenant la seconde hypothèse). La chose la plus intéressante que les deux chercheurs ont découverte est qu'au début de l'apprentissage d'une deuxième langue, une très grande zone du cerveau est engagée, et qu'au fur et à mesure que la compétence linguistique de l'individu augmente, cette zone se rétrécit (Grosjean 1982).

En conclusion, Paradis a proposé une solution qui comprend à la fois les première et troisième hypothèses. Il soutient que les deux langues sont stockées dans une seule aire cérébrale, mais aussi que certains éléments linguistiques des deux codes sont situés dans des sous-systèmes différents qui dépendent de l'aire principale réservée au langage.

Selon l'hypothèse des sous-systèmes, les bilingues possèdent deux sous-ensembles de connexions neuronales, un par langue (chacun pouvant être activé ou inhibé de manière indépendante) et un grand ensemble à partir duquel les bilingues peuvent récupérer des éléments des deux langues à tout moment.

1.2.10 Bilinguisme et environnement d'acquisition

L'environnement joue un rôle fondamental dans le développement linguistique de l'enfant.

Selon la psychologue allemande Charlotte Bühler, l'enfant apprend à connaître notre monde à travers les choses et les personnes qui composent son environnement.

En ce qui concerne l'aspect linguistique et social, il existe différentes conditions environnementales qui favorisent l'acquisition du langage. La première est représentée par les parents, qui déterminent

avec leur influence sur le choix linguistique de l'enfant et le temps qu'il passera en contact avec ces langues.

La deuxième condition est la présence d'autres enfants, y compris des frères et sœurs, des pairs ou des enfants d'autres âges, dans l'environnement de l'individu. À un moment donné, l'individu se liera naturellement avec d'autres enfants, ce qui entraînera un élargissement de son environnement social. Selon McCarthy, les enfants uniques sont clairement favorisés, tandis que la présence de frères et sœurs plus âgés semble donner lieu à des résultats contradictoires. Dans certains cas, la rivalité naturelle entre frères et sœurs s'exprime également dans le choix des langues : de même que le plus jeune des deux peut refuser de parler une des langues de son frère aîné de peur d'être moins bon, le frère aîné peut se poser en professeur de langue et corriger son cadet. Au contraire, selon Engel, les enfants ayant des frères et sœurs plus âgés parlent généralement plus tôt que les enfants uniques, précisément parce qu'ils profitent des capacités linguistiques de leurs frères et sœurs pour apprendre la structure des langues et construire et élargir leur vocabulaire (Francescato 1981).

Une autre condition est représentée par l'école : à l'âge scolaire, l'enfant quitte le stade linguistique limité à la langue locale et familière pour se diriger vers le stade de l'apprentissage de la langue nationale dans laquelle, souvent, tout son développement linguistique ultérieur a lieu. Tout le monde expressif de l'enfant est contrôlé et reflété dans les mots qu'il maîtrise. Par conséquent, devenir un adulte n'est pas seulement un processus physiologique et intellectuel, mais aussi un phénomène linguistique.

1.2.11 Bilinguisme et culture

La langue est un élément constitutif de la culture et, en même temps, un vecteur de celle-ci. Pour définir la culture, deux hypothèses ont été proposées : l'hypothèse environnementale soutient que la langue est influencée par le contexte et l'environnement dans lequel elle est parlée. L'hypothèse Sapir-Whorf, quant à elle, soutient que c'est la façon dont nous observons le monde qui est déterminée par la structure de notre langue maternelle. Participer et se reconnaître dans une culture nécessite donc la connaissance de la langue correspondante.

Une langue ne peut exister par elle-même, mais est liée à la dimension sociale. Parler une langue, se référer à une vision du monde, puiser dans un fonds commun de significations de la communauté linguistique. S'approprier plusieurs codes linguistiques donne accès à diverses visions du monde, à diverses cultures. Une langue, en fait, fait partie de l'identité d'une personne et constitue le noyau de son identité culturelle. La langue est un outil permettant d'exprimer la culture et a une

fonction sociale en ce sens qu'elle permet d'entrer en contact avec d'autres membres de la société et d'être reconnu comme l'un d'entre eux.

Le contexte est riche en stimuli culturels qui permettent à l'enfant de devenir un élément actif de la société dans laquelle il vit. Au fur et à mesure qu'il grandit, il acquiert les normes et les valeurs de son environnement et, avec le langage, s'approprie les pratiques culturelles.

Le comportement à adopter en compagnie d'autres personnes fait partie de la socialisation initiale de l'enfant. En effet, le bilingue saura comment se comporter par exemple, "comme un Anglais" avec les Anglais et "comme un Italien" avec les Italiens.

L'enfant qui grandit avec plusieurs langues et au contact des différentes communautés linguistiques correspondantes découvre rapidement que les visions du monde sont toutes relatives et a une conscience des différences culturelles que le monolingue ne possède pas nécessairement.

L'une des principales craintes des parents est que l'enfant se sente déchiré entre deux ou plusieurs cultures et qu'il ne reconnaisse pas son appartenance culturelle. En réalité, toute personne qui vit au contact de cultures multiples passe par un processus d'adaptation, que l'anthropologue Claude Lévi-Strauss (Abdelilah-Bauer 2008) a appelé bricolage culturel. L'individu se constitue une culture en abandonnant certaines pratiques, en adoptant d'autres de la nouvelle culture ou encore en transformant certaines de ses anciennes pratiques. Les enfants ont accès aux pratiques culturelles de leur société, ainsi qu'à celles de leurs parents, et construisent une identité culturelle différente à la fois de celle de leurs parents et de la société dans laquelle ils grandissent, ce qui est le produit d'un "bricolage" des deux cultures.

1.2.12 Inhibition, adaptation de la parole et mélange de codes

L'attention, activité étroitement liée à la mémoire de travail, a pour tâche de contrôler divers processus primaires tels que l'inhibition, la mise à jour des informations dans la mémoire à court terme et la gestion des schémas mentaux changeants. L'une des composantes les plus importantes du processus attentionnel est précisément celle de l'inhibition des informations non pertinentes, empêchant ainsi les stimuli moins importants de distraire le sujet et de l'empêcher de terminer la tâche en cours.

Une étape importante dans l'étude des processus inhibiteurs a été franchie par Green, qui a proposé le modèle de "l'hypothèse inhibitrice". Selon ce modèle, les sujets bilingues font un entraînement constant à l'inhibition du langage non pertinent et les mêmes fonctions exécutives généralement utilisées pour contrôler l'attention et l'inhibition sont impliquées dans cette tâche (Contento 2015).

Chez les locuteurs bilingues, les deux langues sont toujours actives simultanément dans l'esprit : ils doivent donc développer un système d'inhibition automatique qui leur permet de les séparer, afin de limiter l'interférence de la langue non utilisée sur celle utilisée. Par exemple, lorsque le bilingue choisit un mot comme "mela", les mots sémantiquement proches (comme pera, arancia, banana, etc.) et phonologiquement proches (vela, tela, pela, etc.) sont simultanément inhibés au sein de la même langue.

Néanmoins, les bilingues sont capables d'alterner entre deux langues dans le même discours ou dans la même phrase, parfois sans qu'ils en aient pleinement conscience (Contento 2015).

La possibilité d'inhiber un système est démontrée par la capacité du bilingue à produire des énoncés exclusivement monolingues lorsqu'il interagit avec un monolingue, et n'inhibe aucun de ses systèmes lorsqu'il est confronté à un bilingue qui parle ses propres langues.

L'adaptation de la parole à l'interlocuteur est l'une des caractéristiques de toute interaction entre personnes. Cette adaptation peut être observée dans tous les types d'interaction et à tous les niveaux de langue, et est particulièrement évidente lorsqu'un parent parle à un enfant, ou lorsqu'il s'adresse à un étranger.

Les enfants bilingues possèdent ce que Baker appelle une sensibilité communicative accrue (Abdelilah-Bauer 2008). Dans une situation d'interaction, le bilingue a la capacité d'identifier quelle langue parler avec qui, et quand il est possible de changer de langue.

Le choix du mode de communication (bilingue ou monolingue) est mis en relation en fonction de la situation. Le changement de code est un mode d'interaction du locuteur bilingue avec la définition de la situation. Grosjean a proposé une définition du changement de code, qui décrit ce processus comme une utilisation alternée de deux ou plusieurs langues dans la même conversation (Titone 1996). Souvent, ils utilisent inconsciemment ce mode d'expression, car ils se concentrent sur leur objectif principal, qui est de communiquer un message à l'autre interlocuteur, conscients du fait que l'autre personne les comprendra quelle que soit la langue qu'ils utilisent.

Le passage d'un code à l'autre est lié à des motivations internes (individuelles et psychologiques) mais aussi à des composantes sociales, telles que la situation de communication, la fonction et l'interlocuteur.

Parmi les motivations les plus importantes qui poussent le bilingue à utiliser cette stratégie, nous trouvons le besoin de satisfaire un besoin linguistique d'un terme, d'une phrase, d'un discours ; les bilingues changent de code lorsqu'ils ont besoin d'un mot ou d'une structure pour exprimer fidèlement leur pensée. Parfois, certaines notions sont mieux exprimées dans une langue plutôt que dans une

autre, ou une langue semble ne pas avoir de véritable équivalent pour exprimer ce que le locuteur veut dire.

D'autres utilisations sont liées à la volonté de spécifier le destinataire dans une situation de communication avec plusieurs personnes ; pour accentuer un message ou le personnaliser pour un interlocuteur spécifique. Grâce à ce phénomène, il est possible de marquer l'identité d'un groupe, d'exclure quelqu'un de la conversation ou de se mettre en valeur pour obtenir une plus grande considération sociale.

Enfin, ce phénomène est exploité à des fins ludiques ou pour susciter des effets comiques, par exemple : les enfants l'utilisent parce qu'ils pensent que c'est un phénomène amusant ou pour impressionner ou "se moquer" des adultes.

Comme l'affirme Shana Poplack, l'alternance codique est une compétence qui nécessite la maîtrise de plusieurs langues et non un défaut qui résulte d'une connaissance insuffisante des langues en question (Grosjean 1982).

La commutation peut concerner un seul mot, une proposition ou une ou plusieurs phrases. La commutation qui se produit au niveau lexical dans une phrase s'appelle l'alternance codique.

Un exemple d'alternance codique entre l'anglais et l'espagnol est offert par Valdés Fallis: "And all of a sudden, I started acting real *curiosa* (strange), you know, I started going like this" (Hoffman 1991).

D'autre part, lorsque le changement se produit en marge d'une phrase, on parle de code-switching. Un exemple de ce phénomène peut être celui signalé par Jeff Macswan : "The student brought the homework *para la profesora* (pour la professeure)" (Bathia, Ritchie 2004).

La différence entre les deux phénomènes est la suivante : alors que l'alternance codique implique la capacité de changer de code en fonction de la situation, de la fonction et de l'interlocuteur, l'alternance codique implique le transfert d'éléments linguistiques d'une langue à l'autre non seulement en termes de vocabulaire, mais aussi au niveau grammatical. Il est donc possible d'assister à l'émergence d'un troisième système linguistique résultant du mélange équilibré des deux langues (comme le spanglish), qui à terme peut donner naissance à une véritable langue hybride. Dans la phrase "Papi, posso tirare giù il fensterino ?" prononcée par un enfant appartenant à une situation familiale bilingue (père italien et mère allemande) on peut voir comment le mélange des codes peut donner lieu à la naissance d'un nouveau vocabulaire ; dans ce cas le terme est composé de l'allemand Fenster (fenêtre) et du diminutif italien -ino (Carli 1996).

La permutation est un phénomène qui se produit aussi bien chez les adultes que chez les enfants. En général, l'alternance codique se produit naturellement chez les enfants qui grandissent dans un environnement où les deux parents se réfèrent à leur enfant avec deux langues différentes.

Cela témoigne du fait que le mélange est influencé principalement par les pratiques linguistiques que l'enfant rencontre autour de lui.

De nombreux parents interprètent le mécanisme de commutation comme l'indication d'un processus de développement défectueux. Dans ce cas, il est très important de rappeler que les enfants qui changent de code sont parfaitement capables de parler une langue "pure" et le démontrent lorsqu'ils l'utilisent avec des interlocuteurs monolingues, et qu'ils acquièrent tout de même une compétence communicative effective dans les deux langues. Au cours de sa croissance, l'enfant développe la capacité d'utiliser cette ressource de manière de plus en plus raffinée et précise pour atteindre un objectif spécifique, pour souligner une relation de confiance ou de distance avec l'interlocuteur ou pour indiquer qu'il appartient ou se dissocie d'un certain groupe. Comme le passage d'une langue à l'autre nécessite une bonne connaissance des deux langues, tant sur le plan structurel que lexical, on estime que ce phénomène ne peut apparaître chez l'enfant qu'à partir du moment où il est conscient de parler deux langues différentes, ce qui se produit généralement vers l'âge de trois ans. L'enfant peut également utiliser ce processus lorsqu'il estime qu'un mot est plus facile à prononcer dans une langue que dans une autre (Abdelilah-Bauer 2008).

En guise de conclusion, dans ce premier chapitre, nous avons donc analysé le terme de bilinguisme et ses différents aspects aux niveaux biologiques, psychologique et social.

Parmi les aspects biologiques, nous trouvons la plasticité et la prédisposition héréditaire.

Parmi les aspects psychologiques, nous trouvons la période critique pour l'apprentissage des langues et pour une acquisition réussie des langues, nous trouvons la motivation.

Au cours de l'acquisition de plusieurs langues, la perception est le premier processus qui est activé, suivi de la production linguistique.

Sans aucun doute, l'enfant acquiert toute langue par pure imitation.

Un autre facteur considéré comme pertinent dans la formation de certaines compétences et dans tout type d'apprentissage est la mémoire.

En outre, nous avons abordé la question de l'organisation linguistique et souligné le fait que d'une part l'environnement joue un rôle fondamental pour le développement linguistique de l'enfant et que d'autre part, au niveau social, la langue est un élément constitutif de la culture.

Enfin, nous avons observé que l'adaptation de la parole et le mélange de codes constituent une étape importante dans l'étude des processus inhibiteurs,

Dans le deuxième chapitre, nous examinerons les différents préjugés et avantages du bilinguisme. Ensuite, l'acquisition du langage et enfin l'éducation bilingue dans la famille et à l'école dès l'âge préscolaire.

CHAPITRE 2

2.1 Faux mythes

Le bilinguisme précoce fait souvent l'objet de préjugés et de faux mythes résultant d'un manque d'information. Pour cette raison, il est très important de savoir quels sont les préjugés les plus répandus sur le plan biologique, psychologique et social afin qu'ils ne nous influencent pas dans notre décision d'élever et d'éduquer les enfants en utilisant plus de langues.

- Préjugé n° 1 : En apprenant deux langues simultanément, l'enfant risque de mal les apprendre.

De nombreux parents craignent que leur enfant, en acquérant deux langues, les apprenne mal toutes les deux.

Inexact : Les recherches ont cependant montré que plus on tend à entraîner le cerveau, plus il se développe. L'acquisition de plusieurs langues n'entrave le développement d'aucune d'entre elles. Tous les enfants sont capables d'acquérir plusieurs langues sans grande difficulté.

- Préjugé n° 2 : Les enfants qui acquièrent plusieurs langues présentent un retard de langage.

Il peut arriver que des enfants bilingues, mais aussi monolingues, présentent un retard de langage (par exemple la dyslexie). Cela se produit parce que, pour l'enfant qui acquiert deux langues, la phase pendant laquelle il écoute et mémorise mais ne produit pas pourrait être prolongée.

Inexact : néanmoins, tous les enfants bilingues ne présentent pas de retard dans l'acquisition du langage, certains atteignent même les stades du langage plus tôt que les monolingues. Le fait qu'un enfant bilingue puisse présenter un trouble de la parole n'implique pas que tous les bilingues présentent le même retard de langage et, encore moins, que le bilinguisme lui-même en est la cause. Si les enfants bilingues connaissent moins de mots dans leur langue qu'un enfant monolingue dans son unique langue, cette différence apparente est sans fondement si l'on calcule le vocabulaire conceptuel qu'un bilingue possède dans les deux codes linguistiques. Si on additionne les mots qu'il/elle a acquis dans chaque langue, en laissant de côté les synonymes dans les deux codes linguistiques (par exemple, *chien et perro*), il en résultera que le bilingue a la connaissance du même nombre de mots que le monolingue (Byers-Heinlein, Lew-Williams 2013).

- Préjugé n° 3 : L'acquisition de deux langues pendant l'enfance est susceptible de désorienter l'enfant et d'entraîner un phénomène de surcharge cognitive.

Inexact : Des études récentes sur l'impact de deux langues chez l'enfant ont mis l'accent sur la capacité du cerveau humain à acquérir plusieurs langues, ainsi que sur la capacité de l'enfant à séparer chaque langue et à interpréter les signaux en contexte pour distinguer quelle langue est la plus appropriée dans cette situation de communication. Les enfants sont donc capables d'acquérir deux langues ou plus dès la naissance et cela ne provoquerait pas de retard de langage chez l'un ou l'autre.

Dans les années 1950, George Thomson a exprimé l'idée que les enfants élevés dans un environnement bilingue sont désavantagés dans leur développement linguistique, une opinion qui était partagée par la plupart des chercheurs de l'époque. En réponse à cette affirmation, une décennie plus tard, Peal et Lambert ont publié leur célèbre étude dans laquelle ils décrivaient l'enfant bilingue comme étant :

« Un enfant dont la vaste expérience dans deux cultures lui a donné des avantages considérables par rapport à ses pairs monolingues » (in Balboni 1996).

- Préjugé n° 4 : Le bilinguisme entraîne des retards dans le développement cognitif de l'enfant.

Dans le passé, on pensait que le fait d'avoir deux répertoires linguistiques différents rendait le cerveau de l'enfant plus lent à assimiler les informations.

Inexact : Cependant, des recherches récentes ont montré le contraire : les enfants bilingues obtiennent de meilleurs résultats cognitifs dans certaines tâches que les enfants monolingues du même âge.

Ce faux mythe a également été réfuté par Jacques Mehler, qui s'occupe de la plasticité du cerveau. Il explique que :

« Le cerveau humain possède, dans certaines limites, une énorme plasticité et ne devient pas confus lorsqu'il est confronté à différents stimuli. De 7 à 12 mois, il y a des progrès et l'enfant bilingue apprend à gérer avec succès des tâches plus complexes, à acquérir et distinguer différentes structures linguistiques et à les suivre simultanément plus efficacement que son camarade monolingue ».

- Préjugé n° 5 : Le bilinguisme nuit au cerveau.

Dans le passé, on soupçonnait que l'acquisition de plus d'une langue pouvait nuire à divers aspects du développement et entraîner une baisse du QI.

Inexact : Pour dissiper ce préjugé, diverses études ont montré que parler plusieurs langues augmente la capacité d'apprentissage et la vitesse de compréhension ; stimule le système nerveux et donc l'activité cérébrale ; aiguise l'ouïe et l'attention ; et peut même retarder, voire éviter, des maladies comme Alzheimer et la démence (Bonifacci, Cappello, Bellocchi, 2012).

- Préjugé n° 6 : Le cerveau dispose d'un "espace limité" pour le langage.

Le mythe de l'espace neurologique, qui s'est formé dans la première moitié du siècle dernier, repose sur l'idée qu'il existe un espace limité dans le cerveau dédié au langage. Il s'agit de penser que la présence du langage dans le cerveau de l'enfant constituait un obstacle neurologique au développement d'une autre langue.

Inexact : Cependant, des études plus récentes ont montré que cette notion n'était pas fondée : Albert et Obler, puis Danesi, ont prouvé que la présence de deux codes verbaux dans le cerveau entraîne un enrichissement cérébral. Les deux codes bilingues sont complémentaires et coopèrent dans le traitement de l'entrée verbale. Cela signifie que de nombreuses régions du cerveau sont activées lors du traitement de l'entrée verbale et que, plutôt que de rétrécir l'espace neurologique, la présence de plus d'une langue dans le cerveau enrichit ses capacités neurofonctionnelles (Balboni 1996).

- Préjugé n° 7 : Pour faciliter l'apprentissage d'une autre langue, l'enfant doit être exposé de manière intensive à cette langue.

Inexact : La recherche a montré que le développement d'une langue profite à toutes les langues que le sujet acquiert, c'est-à-dire que chaque langue enrichit l'autre. L'enfant est amené à réfléchir consciemment à la langue en tant qu'outil abstrait pour penser et communiquer, devenant ainsi capable de comparer les deux langues, en extrapolant les aspects appropriés de celles-ci pour les utiliser dans des tâches langagières quelle que soit la langue qu'ils requièrent.

Il est bon de se rappeler que l'exposition à toute langue ne doit pas être inférieure à une certaine quantité d'apports et que la qualité de ces apports joue un rôle très important. Pour que l'acquisition soit dite complète, il est nécessaire que les enfants bénéficient d'une exposition adéquate, c'est-à-dire, le plus tôt possible régulière et de haute qualité.

- Préjugé n° 8 : Les enfants bilingues ne séparent pas les deux systèmes linguistiques, ce qui entraîne de la confusion.

Inexact : En fait, il a été prouvé que les enfants bilingues ont une plus grande capacité à distinguer la forme et le sens des mots. Cela est dû en partie au fait qu'ils ont deux termes pour le même référent et deux façons d'exprimer le même concept (Fabbro 1996). Dans le passé, le phénomène de commutation était considéré comme une sorte de "salade verbale", alors qu'aujourd'hui, grâce à des

recherches approfondies, il a été établi que ce phénomène tout à fait naturel est surmonté spontanément vers l'âge de 4-5 ans.

Au fur et à mesure que le vocabulaire dont dispose l'enfant augmente, la nécessité de recourir au support de l'autre langue disparaît et le phénomène du *code-switching* diminue jusqu'à disparaître. Il ne faut pas oublier que les enfants qui parlent deux langues doivent acquérir deux fois plus de mots de vocabulaire que les enfants monolingues. Les enfants qui grandissent dans un environnement bilingue changent souvent de code en fonction des besoins, du contexte et du but recherché.

Quant aux nourrissons, il a été prouvé qu'ils distinguent sans confusion les deux langues qu'ils entendent autour d'eux. Ils sont sensibles aux différences entre les langues, notamment à leur rythme; en fait, ils sont capables de discriminer différentes langues, comme l'anglais et le français, dès la naissance. Des études récentes ont montré que les enfants de 4 mois sont capables de distinguer les expressions faciales des personnes qui leur parlent dans des langues différentes ; cependant, à l'âge de 8 mois, seuls les bilingues continuent à montrer cette sensibilité, tandis que les monolingues ne prêtent plus attention aux variations expressives.

- Préjugé n° 9 : La majorité de la population mondiale est monolingue.

Inexact : aujourd'hui, on estime qu'au moins la moitié de la population mondiale parle plus d'une langue.

Dans les pays européens, 56% de la population est bilingue et 28% trilingue. La présence de l'espagnol comme L1 ou L2, ainsi que d'autres langues d'immigration, font des États-Unis un pays comptant plus de 55 millions de bilingues, tandis que l'Asie et l'Afrique sont les deux continents où la densité linguistique est la plus élevée. Ces données montrent que le bilinguisme est le statut linguistique le plus répandu aujourd'hui (Grosjean 1982).

- Préjugé n° 10 : Les bilingues ont une connaissance équilibrée et parfaite de leurs langues.

Inexact : en réalité, le degré de compétence linguistique des bilingues est relatif à leurs besoins et à leur champ d'utilisation, car ils acquièrent et utilisent les langues à des fins différentes, dans des sphères de vie différentes et avec des personnes différentes. Certains bilingues maîtrisant une langue plus que l'autre, d'autres ne peuvent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre langue mais peuvent la parler. Peu de bilingues possèdent une compétence équilibrée dans leurs langues acquises. À cet égard, Grosjean affirme que "les bilingues ne sont pas la somme de deux "monolingues" en ce sens qu'ils

possèdent un système linguistique complet, mais différent de celui des monolingues en raison de la coexistence et de l'interaction constante de deux langues (Saunders 1988).

- Préjugé n° 11 : Les bilingues ont une double personnalité.

Inexact : les bilingues qui sont également biculturels adaptent leur comportement au contexte dans lequel ils se trouvent et ce sont donc les situations et les environnements changeants qui induisent un comportement différent, ce n'est pas le fait d'être bilingue (Grosjean 1982).

- Préjugé n° 12 : Le bilinguisme est le même pour tous.

Inexact : À cet égard, Piva a identifié une liste de différences individuelles entre les bilingues. *Le facteur linguistique*, c'est-à-dire l'histoire de l'individu dans l'apprentissage de différentes langues et les relations entre les langues ; *la stabilité linguistique*, c'est-à-dire si le bilingue continue à apprendre des langues ou s'il restructure (et éventuellement perd) ses connaissances ou compétences linguistiques ; *la fonctionnalité linguistique*, c'est-à-dire quelles langues et compétences sont utilisées couramment, dans quel contexte et dans quel but ; *la compétence*, c'est-à-dire le degré de compétence du bilingue dans les différentes aptitudes pour chacune des langues qu'il connaît ; *l'état d'activation linguistique* (mode linguistique), c'est-à-dire la fréquence et la durée pendant lesquelles le bilingue se trouve dans un état monolingue ou bilingue ; et enfin et surtout, *les données biographiques*, c'est-à-dire l'âge, le sexe, la situation socio-économique et éducative de l'individu (Piva 2012).

En conclusion, toutes ces réfutations montrent qu'il est nécessaire de changer la vision générale que l'on a du bilinguisme précoce.

Les enfants naissent avec la capacité d'acquérir naturellement une ou plusieurs langues sans confusion et sans retard linguistique ou cognitif. L'important est que les parents veillent à ce que leurs enfants aient de nombreuses occasions d'entendre et de parler les deux langues, sans confusion ni retard linguistique ou cognitif. Les faux mythes et les préjugés sont encore très répandus. Il est donc essentiel que les enseignants, les pédiatres et les orthophonistes les réfutent en fournissant aux familles des réponses à leurs doutes et des informations scientifiques en faveur du bilinguisme.

2.2 Avantages

Le terme avantage bilingue fait référence à l'étude de l'effet du bilinguisme sur les fonctions générales du système cognitif nécessaires à l'intégration des informations, c'est-à-dire celles qui opèrent et contrôlent des activités spécifiques telles que les processus d'attention, d'inhibition, de mémoire et de fonctionnement cognitif général.

D'un point de vue cognitif, de nombreux avantages ont été soulignés, dont la flexibilité cognitive. L'étude d'Anita Ianco-Worrall portant sur trois groupes d'enfants en Afrique du Sud, à savoir un groupe d'enfants bilingues en anglais et en afrikaans âgés de 4 à 9 ans, et deux groupes monolingues parlant leurs langues respectives, a confirmé les résultats de Léopold concernant la séparation précoce que les enfants font entre le son et le sens des mots (Nelson 1985). Cette recherche a montré comment les bilingues analysent la langue de manière plus détaillée que les monolingues et comment ils sont meilleurs pour l'analyser en tant que système abstrait, montrant que les enfants bilingues comprennent beaucoup plus tôt que les monolingues que les noms sont associés aux objets et aux événements de manière arbitraire et que ceux-ci peuvent être modifiés. Cela signifie qu'il n'y a pas de lien intrinsèque entre, par exemple, le mot chien et l'animal qu'il représente, mais qu'un tel mot est simplement ce que les gens utilisent pour désigner cet animal sans qu'il s'agisse d'un lien intrinsèque.

Dans son étude, Ianco-Worrall a posé aux enfants des questions telles que : si tu devais inventer un terme pour nommer quelque chose, nommerais-tu un "chien" après le mot "vache" et une "vache" après le terme "chien" ? Les monolingues ont généralement répondu que le nom des objets ne peut être modifié, alors que la plupart des bilingues étaient d'accord pour dire qu'ils peuvent être changés (Baker 1988).

Cela montre comment l'expérience directe avec deux ou plusieurs langues rend les enfants bilingues conscients du fait qu'il est possible de se référer à chaque objet avec au moins deux termes et non un seul comme c'est le cas pour les monolingues. Une analyse par âge a également révélé que les bilingues élevés dans un environnement linguistiquement riche atteignent un bon niveau de langue jusqu'à deux ou trois ans plus tôt que leurs pairs monolingues.

Ces observations ont également été confirmées par l'étude de Sandra Ben-Zeev sur les enfants bilingues hébreu-anglais, grâce à laquelle elle a pu conclure que :

« Un bilingue qui entend constamment deux mots pour une même chose est obligé de prêter beaucoup plus d'attention à la signification exprimée par le mot, plutôt que le mot utilisé pour l'exprimer. A l'inverse, le monolingue se contente d'une définition vague d'un terme précis et l'utilisera sans en comprendre pleinement le sens » (Saunders 1988).

Liée à la flexibilité cognitive, on trouve la pensée divergente. Des études ont montré que les enfants ont une pensée plus créative, plus flexible et plus ouverte. Cette pensée divergente s'oppose à la pensée convergente. La différence entre les deux réside dans le nombre de solutions qu'une personne est capable d'apporter à un problème. Si nous demandions à des personnes d'imaginer les différentes utilisations possibles d'une brique, les individus au style de pensée convergent énuméreraient des utilisations conventionnelles et évidentes en plus petites quantités, comme la construction d'un mur, d'une maison, d'une cheminée, etc. Les individus au style de pensée divergent trouveront, en revanche, des utilisations originales comme boucher un trou où vivent des souris, briser un verre, rendre une table stable, etc. (Abdelilah-Bauer 2008). De ce point de vue, les bilingues montrent une plus grande capacité de "pensée créative", car la possession de deux langues influence la flexibilité et l'originalité de la pensée, dérivées d'une expérience considérable avec les deux systèmes linguistiques. Le bilingue possède deux mots pour un objet, son champ sémantique pour le même objet est donc plus large que celui du monolingue.

À cet égard, les bilingues ont un avantage dans la capacité à penser en dehors des sentiers battus. Cette capacité est connue sous le nom de pensée créative qui est étroitement liée aux deux avantages mentionnés ci-dessus. Carringer a mesuré la créativité de jeunes bilingues équilibrés de 15 ans en les comparant à des monolingues du même âge.

Les bilingues ont obtenu de meilleurs résultats que les monolingues dans tous les domaines (fluidité verbale, flexibilité et originalité). À la fin de l'expérience, Carringer a déclaré :

« Cette étude prouve que le bilinguisme favorise la pensée créative et permet de libérer l'esprit de la "tyrannie" des mots. Puisque le bilingue dispose de deux mots pour un référent, il concentre son attention sur l'idée et non sur le mot lui-même, sur le contenu et non sur la forme du mot, sur le sens et non sur le symbole, ce qui est très important au cours du processus intellectuel qui permet de développer une plus grande flexibilité cognitive » (Saunders 1988).

En ce qui concerne les enfants bilingues, Carolyn Kessler et Mary Quinn ont réalisé une série de recherches sur les effets du bilinguisme sur la créativité linguistique et cognitive des enfants. Ces recherches ont confirmé les conclusions de Carringer et ont en outre révélé d'autres avantages cognitifs résultant du bilinguisme.

Dans l'une de leurs études, des enfants bilingues espagnol-anglais fréquentant la sixième année aux États-Unis et appartenant à une classe socio-économique basse ont été comparés à un groupe d'anglophones monolingues fréquentant la même classe mais appartenant à une classe socio-économique plus élevée.

L'objectif était de comprendre leur capacité à résoudre des problèmes scientifiques et à proposer des hypothèses après un programme scientifique d'une durée de cinq semaines. Les résultats ont montré que les bilingues ont obtenu des résultats significativement meilleurs que les monolingues, tant au niveau de la qualité que de la complexité linguistique de leurs hypothèses (Saunders 1988).

Dans une autre étude portant sur des groupes d'échantillons très similaires d'enfants de 11 ans, il a été conclu que, bien que les monolingues anglais issus d'une classe socio-économique supérieure aient obtenu de meilleurs résultats aux tests de lecture standardisés en anglais que les bilingues issus d'une classe socio-économique inférieure, ces derniers ont formulé des hypothèses trois fois plus correctement que les monolingues (pensée divergente) et ont utilisé un langage plus complexe dans leur formulation. En plus de la pensée divergente, grâce à leur capacité à utiliser des métaphores, les bilingues ont également démontré des niveaux plus élevés de pensée convergente, la métaphore étant considérée comme un indicateur de créativité. Les chercheurs ont finalement conclu en disant que du point de vue de la créativité, tant linguistique que cognitive, les bilingues semblent exceller.

Parmi les avantages cognitifs, la capacité des bilingues à changer fréquemment de langue pendant qu'ils parlent, inhibant ainsi l'une des deux langues selon la situation pour limiter l'interférence de la langue non utilisée, se traduit par un entraînement constant du cerveau qui aboutit à une série d'avantages cognitifs.

En ce qui concerne les enfants, leur besoin de discriminer les langues qu'ils possèdent joue un rôle très important dans leur développement cognitif. À ce sujet, Abdelilah-Bauer affirme que le fait de devoir organiser le langage en deux systèmes symboliques dès le plus jeune âge conduit à la capacité de l'enfant à séparer le mot du sens et à comprendre que le lien entre le mot et ce qu'il désigne est arbitraire.

Par rapport à un enfant monolingue, le cerveau d'un enfant bilingue a des tâches plus complexes à accomplir. Dans chaque situation de communication, il doit sélectionner le code linguistique approprié, en inhibant ce dont il n'a pas besoin, renforçant ainsi le contrôle exécutif des langues (Abdelilah-Bauer 2013). Qu'il s'agisse d'écouter un discours ou, par exemple, de rendre compte de la journée à l'école, le bilingue doit extraire l'essentiel d'un flot d'informations secondaires qui pourraient détourner l'attention, démontrant ainsi que leur cerveau est capable de focaliser l'attention sur les aspects pertinents de l'information, en inhibant ceux qui sont inappropriés.

La pratique constante de la sélection de la langue dont le bilingue a besoin dans la situation de communication dans laquelle il se trouve, en évitant l'intrusion de l'autre langue connue, peut avoir des effets bénéfiques sur les compétences liées à l'attention sélective, à l'inhibition et au contrôle

cognitif général. En ce qui concerne l'inhibition, Green a proposé le modèle de l'hypothèse inhibitrice, selon lequel les sujets bilingues s'entraînent constamment à inhiber le langage non pertinent en impliquant les mêmes fonctions exécutives qui sont généralement utilisées pour contrôler l'attention et l'inhibition (Bonifacci, Cappello, Bellocchi 2012). Cette pratique des processus d'inhibition tend à s'étendre également à d'autres tâches non verbales, à tel point que les bilingues ont une meilleure capacité à inhiber les stimuli non pertinents que les monolingues, non seulement en ce qui concerne les stimuli linguistiques, mais aussi pour les autres types de stimuli

Comprenant qu'un même référent peut être désigné par deux termes différents, les bilingues développent non seulement une meilleure connaissance linguistique dans les deux langues, mais aussi des langues en général car ils les considèrent comme des systèmes symboliques. Les enfants bilingues peuvent donc traiter divers concepts par la pensée abstraite et la connaissance symbolique des langues.

Une étude récente de Bialystok, Craik et Freedman a mis en évidence comment le bilinguisme, pratiqué tout au long de la vie, peut être un facteur de protection contre le développement de maladies telles que la maladie d'Alzheimer et la démence sénile, en retardant leur apparition sinon en les prévenant réellement. L'analyse de deux groupes de personnes classées selon l'âge, le sexe, le niveau cognitif et le niveau d'éducation il est apparu 1) que les bilingues ont reçu un diagnostic de déclin cognitif, tant normal que pathologique 4,3 ans plus tard que les monolingues 2) que l'apparition des symptômes est survenue 5,1 ans plus tard (Bonifacci, Cappello, Bellocchi 2012).

En conclusion, je trouve nécessaire de consacrer quelques lignes à l'une des questions que se posent souvent les parents et les éducateurs, à savoir si plus tôt est mieux (Byers-Heinlein, Lew-Williams 2013). L'enfant d'un à trois ans est encore dans la phase d'acquisition de sa langue maternelle et, précisément à cause de cela, son cerveau possède une plasticité considérable. Si déjà dans cette période de la vie entre en contact avec plusieurs langues, il aura l'occasion d'acquérir de manière spontanée et naturelle les différences entre les sons des deux langues, tout cela à un âge où rien n'est vécu comme une tâche, mais plutôt comme un pur plaisir.

Cela ne veut pas dire qu'à l'âge adulte il n'est pas possible d'apprendre une langue, mais au fil des années, les compétences requises pour l'apprentissage d'une langue diminuent et deviennent plus difficiles à acquérir.

Dans de nombreuses cultures et dans de nombreuses familles, dès les premiers mois de la vie, les enfants vivent dans un environnement très riche, c'est-à-dire un environnement qui offre de nombreuses et différentes opportunités d'utiliser le langage. Ils ont la possibilité d'entendre plusieurs

langues dans des contextes et des routines quotidiennes qui leur permettent de percevoir des termes appartenant à des champs sémantiques différents et d'entendre des prononciations et des tons de voix différents. Les parents, les membres de la famille ou les personnes qui s'occupent de l'enfant utilisent souvent un langage ni trop simple ni trop complexe, ce qui donne à l'enfant des heures de pratique linguistique chaque jour. Cette expérience linguistique de haut niveau, tant sur le plan qualitatif que quantitatif, aboutit souvent à un résultat très satisfaisant, car elle offre aux enfants de nombreuses occasions engageantes et stimulantes d'apprendre des sons, des syllabes, des mots et des phrases dans différentes langues.

Toutes ces considérations nous amènent donc à penser que le plus tôt est le mieux pour ce qui est de l'exposition à une deuxième langue. C'eût cours des premières années de la vie que le cerveau des enfants est le plus réceptif au langage, ce qui explique pourquoi les enfants ont tendance à apprendre n'importe quelle langue aussi facilement et sans effort qu'ils apprennent à marcher. Le bilinguisme précoce est un processus naturel et spontané qui se déroule si les enfants ont suffisamment d'occasions d'écouter des langues et une grande motivation pour les utiliser.

Les enfants qui ont la possibilité d'expérimenter deux systèmes linguistiques conduit à une plus grande flexibilité mentale chez ces derniers, une supériorité dans la formation de concepts, et un éventail diversifié de capacités mentales.

L'intérêt pour les effets du bilinguisme ne s'est pas seulement concentré sur la sphère cognitive, mais il a récemment été publié un nombre croissant d'études portant sur les aspects métalinguistiques. L'un des domaines dans lesquels l'avantage du bilinguisme est étudié concerne la théorie de l'esprit, une théorie qui peut être définie comme la capacité à représenter les états mentaux des autres afin d'expliquer et de prédire leur comportement.

Peggy J. Goetz (Contento 2015) a observé pour la première fois chez des enfants de 3-4 ans une meilleure performance des bilingues dans des tests de fausses croyances⁹. L'universitaire pense qu'ils sont plus performants dans ce type de tâche parce qu'ils sont plus aptes à l'inhibition des erreurs (inhiber la réponse qu'ils donneraient et qui n'est pas est la bonne) et parce qu'ils possèdent une plus grande sensibilité lors des interactions sociolinguistiques avec d'autres interlocuteurs. Ce résultat a été confirmé par Agnes Kovács (Contento 2015), qui a administré à des enfants de 3 ans un test de fausses croyances classique et un test de fausses croyances modifié.

⁹ *Il est conçu pour tester le développement de la capacité de métareprésentation chez les humains, c'est-à-dire le développement d'une théorie de l'esprit. Il est conçu pour tester la capacité des enfants à attribuer une croyance à l'esprit d'autres personnes. Le nœud du problème réside dans le rôle joué par l'attribution d'une fausse croyance. En effet, prédire le comportement d'un autre individu sur la base d'une croyance que l'enfant sait fausse, constitue la preuve qu'il ne projette pas trivialement son opinion de la réalité sur l'autre individu. Le sujet testé identifie ce comportement particulier et le considère comme "causalement déterminé" par un état mental "intentionnel" de l'autre personne. Cet état mental, qui coïncide avec la fausse croyance, n'existe que dans l'esprit de l'autre personne et non dans celui de l'enfant, qui est donc capable de le distinguer et de l'attribuer en toute connaissance de cause à l'autre personne.*

En se basant sur les résultats des deux tests, Goetz et Kovács ont tous deux observé que les enfants bilingues ont obtenu de meilleurs résultats aux tests de fausses croyances que leurs pairs monolingues, et cet effet a été interprété comme la conséquence d'une meilleure capacité à inhiber la réponse incorrecte, d'une compétence métalinguistique et d'une plus grande sensibilité aux interactions sociolinguistiques. Cette décentralisation cognitive (théorie de l'esprit) est normalement atteinte par les enfants bilingues environ un an plus tôt que les enfants monolingues. Cet avantage semble provenir de leur pratique constante d'évaluation de la compétence linguistique de l'interlocuteur afin d'adapter le choix de la langue au type de personne avec qui ils interagissent, c'est-à-dire si la personne est monolingue ou bilingue.

La compétence métalinguistique se réfère à la capacité d'un individu à considérer la langue comme un objet de réflexion et pas seulement comme un moyen de communiquer ou d'exprimer ses propres idées.

À cet égard, dans sa célèbre étude sur sa fille, Leopold (Baker, Prys 1998) a noté que Hildegard a accepté très tôt que chaque mot est arbitrairement lié à son sens et qu'il n'y a rien d'absolu dans leur connexion. Leopold a remarqué qu'après avoir raconté une histoire à sa fille, Hildegard la répétait à son tour en utilisant des mots différents, en substituant et en adaptant l'histoire pour en résumer les points saillants.

Un deuxième exemple montrant que les enfants bilingues sont conscients que les mots ne sont pas strictement liés à leur signification est leur capacité à réciter un poème rimé en se concentrant principalement sur sa signification plutôt que, comme les monolingues, de répéter avec précision vers après vers sans modifier un seul mot (Baker, Prys 1998).

Ces deux exemples témoignent de la capacité des enfants bilingues à se concentrer sur le contenu et le sens des mots plutôt que sur leur forme ou leur son.

En organisant très tôt le langage en deux systèmes distincts, l'enfant développe une capacité à reconnaître le caractère arbitraire des mots et à séparer les mots et leur sens. Ces compétences sont des conditions nécessaires à l'apprentissage de la lecture, et l'enfant bilingue les acquiert plus tôt que le monolingue.

De plus, une plus grande compétence métalinguistique semble faciliter l'apprentissage d'autres langues, à condition qu'il soit motivé par la perspective d'utiliser la langue comme moyen de communication.

Il a également été démontré que les bilingues ont une certaine conscience et un bon contrôle de la structure et des fonctions du langage. Cette capacité, connue sous le nom de conscience

métalinguistique, représente la capacité de réfléchir à la langue et de la manipuler lors de la communication ou de l'écriture.

Dans une expérience, Bialystok (Baker, Prys 1998) a observé 120 enfants âgés de 5 à 9 ans répartis en deux groupes (monolingues et bilingues), à qui l'on a demandé d'évaluer l'exactitude de certaines phrases et de les corriger si nécessaire, en les utilisant comme un moyen de tester la capacité des participants des échantillons à analyser la structure linguistique de ces phrases. Cette étude a montré que, contrairement aux monolingues, les bilingues jugent la correction grammaticale des phrases avec plus de précision et d'exactitude que les monolingues. Étant donné que les bilingues manient plusieurs langues en permanence, ils semblent plus aptes à les réguler, à les organiser et à les contrôler.

Les enfants bilingues possèdent également ce que Baker (Abdelilah-Bauer 2008) appelle une sensibilité communicative accrue, c'est-à-dire la capacité à mieux percevoir les caractéristiques de la situation de communication et à corriger de manière appropriée les erreurs d'interprétation ou de comportement. En règle générale, dans une situation de communication, le bilingue essaie de s'adapter aux connaissances et aux besoins de ses interlocuteurs.

En effet, les bilingues sont généralement capables d'identifier rapidement la langue dans laquelle ils peuvent s'adresser à son interlocuteur et dans quelle situation et avec quel interlocuteur l'alternance codique est possible.

Dans une expérience de Nicoladis et Genesee (Bonifacci, Cappello, Bellocchi 2012), les deux chercheurs ont pu vérifier que, dès l'âge de 2 ans environ, les enfants bilingues sont capables de sélectionner le code linguistique approprié en fonction de la langue parlée par leur interlocuteur. Ce résultat montre que la différenciation pragmatique est déjà présente à un stade précoce du processus d'acquisition et qu'il s'agit d'un phénomène qui peut également être observé dans de nouvelles situations de communication basées sur une interaction avec un étranger.

Les enfants sont capables d'identifier la situation linguistique et culturelle à partir de différents indices tels que l'intonation, les gestes, l'expression faciale, afin de choisir la bonne langue, l'attitude correcte et les mots appropriés.

L'alternance régulière entre deux systèmes linguistiques développe cette plus grande sensibilité aux normes régissant la communication dans l'une ou l'autre langue.

Selon Bialystok (Moretti, Antonini 2000), cet avantage est dû au fait que les bilingues doivent développer une plus grande attention que les monolingues à la fois à l'input linguistique qu'ils reçoivent et aux conditions d'utilisation appropriées. Par conséquent, ils développeraient une plus grande capacité d'attention sélective, c'est-à-dire une capacité cognitive qui leur permet de se concentrer sur les éléments les plus importants au détriment d'autres éléments qui interfèrent.

Très récemment, l'hypothèse a été avancée que le bilinguisme pouvait avoir des effets sur les capacités d'anticipation et que ce bénéfice pourrait être indépendant de l'avantage dans les fonctions exécutives. Ces mécanismes d'anticipation se retrouvent dans divers aspects du fonctionnement cognitif tels que l'imitation, l'utilisation du langage, la planification et la théorie de l'esprit (Bonifacci, Cappello, Bellocchi 2012). Il s'agit d'informations complexes comme celles qui concernent les interactions sociales et qui nous permettent, lorsque nous parlons à quelqu'un, d'anticiper en termes de syntaxe et grammaticaux ce que l'interlocuteur s'apprête à dire.

2.3 Apports sur les plans culturels et comportementaux.

Le bilinguisme favorise la compréhension, la tolérance et l'ouverture d'esprit à l'égard des autres peuples ; il élargit la vision et les perspectives du monde et conduit à une plus grande flexibilité et à une meilleure adaptation dans des contextes variés. Le bilinguisme enrichit la personnalité qui, à travers deux langues, devient le fruit de deux cultures.

L'un des avantages que l'on trouve chez les bilingues est qu'ils ont des attitudes plus tolérantes à l'égard d'autres langues et d'autres cultures. Le bilinguisme est un remède contre l'ethnocentrisme. À cet égard, dans l'une de leurs études, Guimond et Palmer (Abdelilah-Bauer 2008) se sont fixés comme objectif d'identifier les attitudes des Canadiens à l'égard des deux communautés linguistiques coexistant dans leur pays. Dans cette recherche, certains étudiants monolingues anglophones ou francophones et des étudiants bilingues devaient évaluer les membres de leur propre groupe selon certaines de leurs caractéristiques telles que la gentillesse, la beauté, l'intelligence, etc. Les résultats ont montré que les élèves francophones monolingues manifestaient des attitudes négatives à l'égard des anglophones et vice versa, alors que les élèves bilingues étaient plus tolérants à l'égard des communautés francophones et anglophones.

Les mêmes résultats ont été obtenus par Lambert, Just et Segalowitz (Abdelilah-Bauer 2008) dans leur étude en Louisiane. Les chercheurs ont cherché à savoir si les enfants de 6-7 ans appartenant à la minorité francophone de l'État avaient des préjugés à l'égard de la majorité anglophone. Là encore, les enfants monolingues français ont exprimé leur rejet de "l'autre groupe", c'est-à-dire de ceux qui ne parlaient pas français. Seuls les enfants bilingues ont montré des attitudes positives à l'égard de la communauté anglophone dominante. Cette recherche met en avant comment les enfants bilingues peuvent construire leur identité culturelle en appréciant également des éléments d'autres cultures lorsque les deux langues sont valorisées dans leur environnement.

La connaissance de plusieurs langues permet à l'enfant de s'identifier aux deux communautés et d'avoir moins tendance à développer des attitudes d'exclusion envers ceux qui sont "différents". Le fait de connaître plusieurs langues permet une approche plus directe des autres cultures et, par conséquent, un élargissement de l'horizon. Connaître des langues, ce n'est pas seulement les parler, c'est aussi s'ouvrir à leurs cultures, à leurs modes de pensée et de vie.

Connaître plusieurs langues donne au bilingue la possibilité de transmettre son identité culturelle. La langue et la culture formant un couple indissociable, la transmission des langues ne peut manquer de véhiculer des valeurs culturelles. L'habileté du bilingue réside dans sa capacité à combiner et à amalgamer les différentes caractéristiques de chaque culture à laquelle il appartient et de les faire siennes. Connaître plus d'une culture, c'est aussi disposer d'un outil d'orientation pour évoluer dans une réalité de plus en plus complexe d'un point de vue sociolinguistique et culturel. En effet, la possession de deux langues permet au bilingue d'entrer en contact avec un plus grand nombre d'interlocuteurs à l'intérieur et à l'extérieur de sa propre famille et d'échanger des idées, des traditions et des croyances. Il s'agit d'un enrichissement individuel, mais aussi d'un enrichissement collectif, car le monde du bilingue est indéniablement plus vaste et le nombre d'interlocuteurs possibles est plus grand (Moretti, Antonini, 2000).

Baker (Abdelilah-Bauer, 2008) soutient que les bilingues peuvent regarder le monde à travers deux fenêtres différentes. Posséder plusieurs langues signifie également ouvrir son esprit et ne pas se sentir figé dans une seule façon de penser. Le bilingue a l'opportunité d'apprendre les différences culturelles et de servir d'intermédiaire entre plusieurs cultures grâce à sa plus grande flexibilité. Dans le monde du travail, le bilingue aura plus de chances de trouver un emploi, car de nos jours, presque toutes les entreprises exigent la connaissance d'au moins deux langues (Abdelilah-Bauer 2008). Des enquêtes menées dans le monde du travail ont révélé que les bilingues, grâce à leur compétence biculturelle, se sont révélés d'excellents médiateurs capables de résoudre les conflits linguistiques. Dans tous les emplois qui mettent en contact des personnes appartenant à des cultures différentes, les bilingues apportent leurs compétences multiculturelles, c'est-à-dire la facilité de contact qui permet d'entrer en communication sans difficulté et la capacité à faire percevoir à l'interlocuteur que l'on appartient au même monde, créant ainsi un climat de confiance. Enfin, les langues donnent un sentiment d'appartenance et c'est grâce à elles que l'enfant bilingue fait pleinement partie de la famille et du pays d'origine de ses parents. L'appartenance à plus d'une culture implique un sentiment d'inclusion et d'égalité, ce qui facilite l'acceptation et la diffusion de celles-ci.

En conclusion, les recherches scientifiques les plus récentes sur le cerveau bilingue ont montré que le développement bilingue chez l'enfant va bien au-delà de la connaissance de deux langues. La

gestion de plusieurs langues leur permet d'avoir l'accès à différentes cultures et apporte de nombreux avantages en termes d'apprentissage et de flexibilité mentale qui durent toute la vie. Grandir bilingue implique de nombreux avantages à différents niveaux, notamment le développement cognitif, l'épanouissement personnel et la formation de l'identité.

Il est également important de souligner que, bien que les résultats des recherches cités jusqu'à présent montrent les nombreux avantages du bilinguisme, il n'y a pas deux bilingues identiques et de nombreux facteurs sociaux, personnels, familiaux et temporels interviennent et influencent le bilinguisme.

2.4 Acquisition du langage et du bilinguisme

Tous les êtres humains naissent avec une prédisposition à acquérir le langage. Pour apprendre à parler, l'enfant doit être mis en contact avec une personne qui, en parlant, déclenche chez lui le processus d'acquisition du langage et le désir de vouloir communiquer avec son entourage. Dans un premier temps, l'apprentissage de l'enfance est syncrétique, dans le sens où plus l'enfant est jeune, plus il apprend par immersion et presque pas par raisonnement pur.

Dès la petite enfance, l'enfant possède la faculté de langage qui devient progressivement une capacité d'exécution linguistique uniquement grâce aux stimuli offerts par son environnement familial, social et scolaire. L'enfant, confronté à ces stimuli, réagit de façon partiellement inconsciente les perçoit et les reçoit, mais aussi consciemment, puisque la prédisposition à l'acquisition linguistique lui permet de choisir et de coordonner les éléments verbaux de son environnement et de créer son propre code linguistique qu'il développera au cours de la croissance. Les gestes et les mots de l'adulte répondent à la curiosité de l'enfant et à son besoin d'explorer le monde et de communiquer avec lui. Bientôt, le nourrisson, de plus en plus précis et sélectif, produit des actions qui entraînent des réponses de l'environnement et des personnes qui l'entourent. L'imitation des expressions faciales et des mouvements des membres de l'adulte constitue le point de départ d'un apprentissage du langage basé sur des séquences motrices qui servent à produire une série de sons significatifs.

Le langage ne s'acquiert pas par simple répétition ou par essais et erreurs, mais en suivant d'autres fonctions. Ce que l'on appelle synchronie interactive chez les nourrissons en est le premier signe : les nourrissons âgés de quelques semaines seulement produisent une série de micromouvements corporels en réponse à la parole humaine.

Le langage serait donc le produit du raffinement et de l'amélioration d'une série d'activités cognitives déjà impliquées dans les fonctions sensorielles et motrices, dans la mémoire et dans la communication.

Des recherches autorisées dans le domaine de la psychologie et du développement linguistique indiquent que, dans les premières années de sa vie, chaque personne est potentiellement capable de distinguer les phonèmes de toutes les langues du monde, même si celles qui n'appartiennent pas à la langue maternelle (Spini 1982).

Entre 10 et 12 mois, l'enfant commence à utiliser certains gestes tels que pointer, montrer, offrir et donner pour attirer l'attention de l'adulte sur un événement donné. Il s'agit de gestes déictiques qui expriment une intention de communication et impliquent un contact visuel avec l'interlocuteur. Ils sont totalement dépendants du contexte dans la mesure où ils se réfèrent à un objet ou à un événement qui peut être identifié par l'observation de l'environnement.

Plus tard, à partir de 12 mois, les gestes représentatifs apparaissent. Ils expriment une intention de communication et représentent un référent précis : leur signification ne varie pas en fonction du contexte. Il s'agit de gestes utilisés dans diverses situations pour désigner des objets, des événements et des situations, comme agiter les mains pour représenter un oiseau, ouvrir et fermer la main pour dire "bonjour" ou secouer la tête pour dire "non". Ces gestes servent de passerelle vers l'apprentissage des langues parce qu'ils sont de nature conventionnelle. De nombreux spécialistes estiment que les gestes référentiels activent un échange social et verbal entre l'adulte et l'enfant, car l'adulte répond souvent au geste de l'enfant par un commentaire ou, par exemple, par le nom de l'objet en question. De cette manière, l'enfant a plus d'occasions de créer une association entre les objets et les mots.

En observant son environnement et en écoutant le langage verbal qui l'entoure, il apprend à distinguer, à comprendre et à produire un nombre croissant de séquences sonores, ainsi qu'à apprendre inconsciemment les règles selon lesquelles elles sont ordonnées et utilisées.

En conclusion, on peut dire que chaque enfant, bien que partageant les mêmes développements avec les autres enfants, apprend à parler avec des stratégies différentes et à un rythme d'acquisition tout à fait personnel. Il est donc important de se rappeler que chaque individu a son propre rythme et que les données rapportées jusqu'ici ne sont pas absolues.

Les études menées au cours des quarante dernières années ont mis en évidence une question très importante concernant le bilinguisme simultané précoce : l'acquisition simultanée à un âge précoce de deux ou plusieurs langues peut être considérée comme l'acquisition de plusieurs langues premières. Sous-jacente à cette affirmation, on trouve l'idée que le développement de chacune de ces

langues et la compétence linguistique de l'enfant bilingue est conforme à celle des monolingues (Bathia, Ritchie 2004).

Au niveau phonologique, le processus employé pour la production de phonèmes par un enfant bilingue est le même que celui de l'enfant monolingue. Pour preuve, Fantini a rapporté dans son étude de nombreux exemples tirés de ses observations du développement bilingue (espagnol-anglais) de son fils Mario, démontrant sa capacité précoce à identifier et à différencier les sons. À 4 mois, Mario reconnaissait la voix de ses parents, et vers l'âge d'un an, il produisait des sons, mais souvent sans signification.

Il est donc bien établi que le développement phonétique des bilingues suit les mêmes étapes que celui des monolingues. Néanmoins, nombreux sont ceux qui pensent que pour le bilingue, c'est plus complexe car deux systèmes phonétiques sont impliqués. Cela représenterait une charge cognitive beaucoup plus lourde que celle du monolingue, entraînant un retard dans l'acquisition du langage ou une période de confusion linguistique (Hoffman 1991).

Contredisant ce préjugé, Doyle, Champagne et Segalowitz (Grosjean 1982) ont montré dans leurs études que les enfants bilingues prononcent leurs premiers mots à peu près au même moment que leurs pairs monolingues. Les langues se développent de façon très similaire chez les bilingues et les monolingues aux niveaux phonétique, lexical et morphologique.

Les phonèmes les plus simples à prononcer apparaissent avant les phonèmes plus complexes (comme les fricatives /f/, /s/, /z/) ; les phrases deviennent progressivement plus longues et les constructions grammaticales les plus simples sont utilisées avant les plus difficiles (comme les propositions relatives). Bien que certains chercheurs pensent que les bilingues commencent à parler plus tard, il a été prouvé que les retards mis en évidence dans leurs études se situent néanmoins dans la période considérée comme normale pour le développement du langage des enfants monolingues (Bathia, Ritchie 2004).

Le processus cognitif qui sous-tend le développement lexical dépend principalement de la maturité intellectuelle de chaque individu et est essentiellement le même pour tout enfant, qu'il soit bilingue ou monolingue. Dans les deux cas, il s'agit de relier le mot à son référent et à des concepts abstraits.

Comme indiqué dans le chapitre précédent, la capacité des bilingues à comprendre qu'un même référent peut être lié à deux mots différents leur apporte un certain nombre d'avantages, tels que des connaissances linguistiques accrues dans les deux langues, l'identification précoce du fait que les langues sont des systèmes arbitraires, la capacité à sortir des sentiers battus (pensée créative) et une plus grande flexibilité cognitive.

Beaucoup de ceux qui ont recueilli des données et des observations sur l'acquisition bilingue de leurs enfants s'accordent sur le fait qu'au début de ce processus et particulièrement pendant la phase

marquée par l'utilisation de mots isolés, les enfants utilisaient indifféremment des mots des deux langues. Ces commutations au niveau sémantique ont été analysées par Volterra et Taeschner (Hoffman 1991) qui, suite à leurs réflexions sur ce phénomène, ont proposé un modèle en trois étapes:

1. L'enfant possède un seul système lexical composé de mots des deux langues ;
2. Le développement de systèmes lexicaux distincts commence, mais l'enfant continue à se référer à la syntaxe d'une de ses langues tout en utilisant les deux langues ;
3. Le développement de systèmes grammaticaux distincts commence, aboutissant à la différenciation des deux systèmes linguistiques.

Au cours de la première étape, qui couvre une période allant d'un à trois ans, l'enfant passe par une phase de mélange des langues. Au cours de la première année de vie, il n'est pas encore capable de faire des distinctions entre les deux codes et a tendance à mélanger les mots des deux langues. Il ne semble pas percevoir les deux langues comme des systèmes différents avec leur propre vocabulaire et leur propre grammaire, mais les deux codes semblent se fondre en un seul idiome.

À partir de 30 mois, l'enfant entre dans la deuxième phase du développement linguistique, celle de la différenciation. Il perçoit peu à peu qu'il existe deux systèmes de communication différents et commence à utiliser la langue appropriée en fonction de son interlocuteur. Néanmoins, à ce stade, il échange les règles grammaticales des deux langues, ou crée une structure grammaticale mixte.

À partir de 3 ans environ, l'enfant passe par la dernière étape montrant qu'il a appris à distinguer les deux systèmes linguistiques et à séparer les deux langues. À ce stade, l'enfant montre qu'il a compris qu'il est bilingue et qu'il peut utiliser la langue appropriée en fonction de la situation¹⁰.

Des analyses ultérieures de l'acquisition simultanée de plusieurs langues ont montré que la séparation précoce des systèmes linguistiques ne serait pas l'exception, mais plutôt la règle. Dès la phrase holophrastique, c'est-à-dire lorsque l'enfant produit des phrases composées de mots isolés, certaines caractéristiques linguistiques ont été mises en évidence qui suggèrent la présence de deux systèmes lexicaux distincts, ce qui contredit l'idée que l'enfant possède un seul système lexical au cours de la phase précoce.

En général, les bilingues et les monolingues semblent suivre et respecter les mêmes étapes au cours du développement morphosyntaxique. Néanmoins, l'utilisation de certains morphèmes est spécifique à la langue. Selon l'importance que la morphologie reçoit dans un code linguistique, ses formes correctes peuvent être acquises à des moments différents. Il y a des enfants qui les acquièrent plus tôt et d'autres qui les découvrent plus tard. Les erreurs commises par les bilingues sont les mêmes

¹⁰ <https://www.17-minute-languages.com/it/blog/bambini-bilingue/>

que pour les monolingues, mais il peut arriver qu'elles persistent plus longtemps chez les bilingues ou même qu'elles deviennent des caractéristiques de leur langue.

En ce qui concerne le développement syntaxique, de nombreux chercheurs se sont longtemps demandé si les catégories grammaticales émergeaient de la même manière et au cours de la même période chez les enfants monolingues et bilingues. Grâce à ses observations sur les enfants bilingues, Meisel (Hoffman 1991) a déduit que les bilingues acquièrent les mêmes catégories grammaticales que les monolingues au cours de la même période.

Il a également noté que, généralement, les catégories les plus simples sont acquises en premier, suivies des plus complexes.

Si les deux langues en question présentent des caractéristiques syntaxiques similaires, telles que l'insertion d'une préposition entre le sujet et l'objet pour exprimer la possession en espagnol et en allemand, il est possible qu'elles soient acquises simultanément. Il est important de se rappeler que des formes syntaxiques d'un degré de difficulté similaire peuvent ne pas apparaître en même temps chez le bilingue ; cela dépend de la façon dont l'entourage de l'enfant lui présente une telle caractéristique syntaxique et à quel point l'utilisent. En revanche, si l'une des deux langues possède une construction syntaxique très complexe par rapport à l'autre langue, il se peut que l'acquisition de celle-ci se fasse avec un léger retard.

Il est bon de garder à l'esprit que le développement du langage chez l'enfant se fait par étapes. Parfois, il semble avancer à pas de géant, parfois, il semble ralentir ou même régresser.

Certaines caractéristiques du langage peuvent se développer simultanément et se chevaucher, tandis que d'autres montrent une progression nette et distincte. Il peut également arriver que certains bilingues régressent dans une langue tout en progressant dans l'autre. En général, l'acquisition d'une langue, en particulier chez les bilingues, dépend principalement de facteurs sociaux, psychologiques et environnementaux. Des changements négatifs au sein de l'environnement, un faible soutien psychologique et social, ou une diminution de l'exposition à l'une ou l'autre langue peuvent avoir des effets négatifs sur l'acquisition du bilinguisme par l'enfant, y compris l'acquisition d'une seule langue.

2.5 L'éducation bilingue dans la famille

De nos jours, les familles multilingues sont de plus en plus nombreuses. La famille devient non seulement le lieu de transmission de la langue des parents, mais aussi celui d'un véritable échange de langues entre les générations (Abdelilah-Bauer B. 2008).

Il existe de nombreuses motivations qui peuvent amener les parents à vouloir élever leurs enfants dans le bilinguisme, la plus importante étant la conviction que la connaissance de plusieurs langues permet de prendre conscience et d'apprécier d'autres cultures et d'autres modes de pensée. Une autre raison valable est le désir de maintenir des relations avec les grands-parents et les membres de la famille qui parlent la langue des parents. Souvent, pour des raisons professionnelles, toute la famille déménage dans des endroits où l'on parle la langue de papa et de maman, de sorte que les parents décident de la transmettre à leurs enfants afin qu'ils s'intègrent plus rapidement dans le pays d'accueil beaucoup plus rapidement en n'ayant pas le problème de la langue. Enfin, les parents ressentent souvent le besoin de s'adresser à leurs enfants dans leur langue maternelle parce qu'elle leur permet surtout d'exprimer certains sentiments, ou tout simplement parce qu'il est naturel pour eux de l'utiliser dans les moments de jeu, de câlins, de gronderie et de conversation (Saunders 1988).

Selon la classification de Harding et Riley (Harding, Riley 1986), les familles bilingues peuvent être subdivisées sur la base de trois paramètres principaux :

- le fait que les parents aient ou non la même langue maternelle ;
- si la langue de la communauté est la même que celle de l'un des parents ;
- la langue dans laquelle les deux parents parlent à l'enfant.

Sur la base de ces paramètres, il est possible de reconnaître six grands types de contextes qui créent le bilinguisme précoce (Contento 2015) :

1. Une personne - une langue (OPOL, One Person - One Language) : les parents parlent chacun une langue et l'autre est la langue de la communauté. Dans ce cas, l'enfant doit être considéré comme un bilingue précoce simultané ;
2. Une langue, un environnement (MLAH, Minority Language at Home) : les parents parlent à l'enfant dans la langue non dominante, tandis qu'il est exposé plus tard à la langue dominante en dehors de la maison, généralement lorsqu'il commence à fréquenter le jardin d'enfants ou l'école. Contrairement à la méthode précédente, l'enfant est considéré comme un bilingue bilingue tardif.
3. Langue non dominante à la maison sans soutien de la communauté : les deux parents parlent à l'enfant dans une langue autre que la langue dominante sans aucun soutien extérieur de la part de la communauté ;

4. Double langue non dominante à la maison sans soutien de la communauté : les parents s'adressent à l'enfant dans leurs langues maternelles respectives qui sont également différentes de la langue dominante dans la communauté ;
5. Parents non natifs : bien que les parents aient la langue maternelle en commun entre eux et avec la communauté, l'un d'entre eux parle à l'enfant dans une langue différente ;
6. Langues mixtes : les parents, ainsi qu'une partie de la communauté, sont bilingues et, lorsqu'ils parlent, ils alternent et passent d'une langue à l'autre.

Face à toutes ces possibilités, il a été possible d'identifier les stratégies les plus utilisées dans la famille et lesquelles ont obtenu de meilleurs résultats que les autres. Schmidt-Mackey (Graham 1981) a identifié quatre macro-groupes différents de stratégies : les stratégies de personne, dans lesquelles chaque interlocuteur s'adresse toujours à l'enfant avec la même langue ; les stratégies de lieu, dans lesquelles une langue est toujours parlée dans certains environnements ; les stratégies de temps, de sujet et/ou d'activité, dans lesquelles l'utilisation de la langue est limitée à certains moments de la journée, à des sujets spécifiques ou au cours d'activités particulières ; et enfin les stratégies d'alternance, dans lesquelles les locuteurs utilisent deux ou plusieurs langues simultanément.

Les stratégies de personne à personne comprennent ce que l'on appelle la stratégie "une personne, une langue" (OPOL), dans laquelle chaque parent parle toujours et exclusivement une langue à l'enfant. Le premier à livrer les résultats de son étude en 1913 fut le linguiste français Jules Ronjat, qui observait le développement bilingue de son fils Louis. Sur la recommandation de son collègue Maurice Grammont, Ronjat s'adressait à son fils uniquement en français, tandis que sa femme s'exprimait en allemand. La famille vivait principalement en France. Les grands-parents maternels s'adressaient à Louis uniquement en allemand, tandis que ses grands-parents paternels s'adressaient à lui en français. Les domestiques et les cuisiniers, souvent remplacés, s'expriment tantôt en français, tantôt en allemand. Il n'était pas rare que la famille rende visite à des parents en France et en Allemagne, de sorte que Louis a été exposé aux deux langues de manière intensive.

Au cours de ses deux premières années de vie, Louis a surtout parlé allemand, probablement parce que son père était le seul francophone de la famille et qu'il était souvent en déplacement pour son travail. Après l'âge de 20 mois, Louis a été principalement exposé au français à la suite de plusieurs visites de parents français, de nombreux voyages à Paris et des contacts avec une nounou qui lui parlait en français. Après l'âge de 2 ans, sa dominance linguistique a commencé à changer et à l'âge de 3 ans, le français est devenu la langue la plus forte. Ronjat attribue le succès du développement bilingue de son fils à la stratégie "une personne, une langue", que la famille Ronjat a suivie à la lettre. D'autres facteurs ont certainement joué un rôle dans le succès que nous venons de décrire, parmi

lesquels le nombre considérable de personnes bilingues dans les milieux où Louis a grandi et les nombreux voyages effectués pour rendre visite aux membres de sa famille qui s'adressaient à lui en français ou en allemand.

Aujourd'hui, l'étude la plus détaillée (en quatre volumes, publiés entre 1939 et 1949), qui rend compte du développement bilingue de leur fille Hildegard grâce à la stratégie "une personne, une langue", reste celle du linguiste américain d'origine allemande Werner Leopold. Il s'adressait à sa fille uniquement en allemand, tandis que sa femme parlait en anglais. La famille Leopold vivait dans le Wisconsin. Contrairement à Ronjat, Leopold ne fait pas beaucoup de références aux personnes de l'entourage de sa fille, mais se contente de souligner qu'il est le seul à parler allemand. Au cours des deux premières années de sa vie, Hildegard s'est exprimée en mélangeant les deux systèmes linguistiques, tandis que vers la fin de sa deuxième année de vie, l'anglais a commencé à dominer. À l'âge de 3 ans, son anglais s'est fortement développé au niveau syntaxique, alors que sa syntaxe allemande ne montrait aucun signe de progrès. À l'âge de 4 ans, il a décidé de s'exprimer principalement en anglais, à l'exception d'intrusions occasionnelles d'allemand au niveau lexical. À l'âge de 6 ans, les Léopold ont déménagé en Allemagne pendant six mois, période pendant laquelle Hildegard parlait correctement et couramment l'allemand, tandis que son anglais montrait des signes d'affaiblissement. De retour en Amérique le processus de développement s'est inversé, si bien qu'après deux semaines, Hildegard a recommencé à parler couramment l'anglais avec quelques interférences en allemand. Au bout d'un mois, les deux langues avaient atteint un équilibre, tandis qu'au bout de quatre mois, elle avait de nouveau des difficultés à s'exprimer en allemand. À l'âge de sept ans, il maîtrisait mieux les deux langues, mais l'anglais restait la langue dominante.

Comme on peut le déduire de ces études, la stratégie monolingue ne produit pas un bilingue avec une compétence égale dans les deux langues. En règle générale, les enfants développent les deux codes linguistiques jusqu'à l'âge de 2 ou 3 ans, puis commencent à montrer une préférence pour l'un d'entre eux, généralement celui de leurs pairs. À ce moment-là, il est nécessaire d'augmenter la quantité d'intrants dans la langue la plus faible.

Cette stratégie présente de nombreux avantages, notamment celui de permettre à l'enfant d'acquérir les deux langues sans effort. De plus, en associant chaque langue à un seul interlocuteur, l'interférence d'un code dans l'autre est évitée. Toujours à ce niveau, le fait que chaque parent puisse utiliser sa langue maternelle pour communiquer lui permet d'établir une relation affective et naturelle avec son enfant.

Toutefois, en ce qui concerne les difficultés, les parents qui choisissent cette stratégie éprouvent quelques complications à devoir la suivre strictement : dans les cas où les deux parents ne sont pas bilingues, l'un d'entre eux serait exclu des conversations, à moins que l'autre ne décide

d'apprendre la langue du partenaire ; ou lorsque l'enfant est en compagnie de camarades qui ne parlent que la langue de la majorité, le parent se sent mal à l'aise. Un autre problème pourrait être que l'enfant refuse de répondre au parent qui utilise la langue minoritaire, ce qui est souvent le cas.

Cela se produit souvent lorsque la mère ou le père n'a pas été suffisamment cohérent dans son utilisation de la langue minoritaire. Certains parents gèrent ce problème en faisant semblant de ne pas comprendre ce que dit leur enfant, à moins qu'il ne réponde dans la langue maternelle du parent en question. Bien que cette technique puisse paraître dure ou peu naturelle, il est bon de garder à l'esprit qu'une attitude rigide de la part des parents est susceptible de conduire à des résultats positifs sur l'utilisation de la langue minoritaire (Francescato 1981).

Une autre stratégie consiste à initier l'enfant à une langue minoritaire dans la famille, puis à une deuxième langue (la langue dominante) vers l'âge de 3 et 5 ans. Zierer (Grosjean 1982) a rapporté l'expérience d'un enfant bilingue en allemand et en espagnol dont les parents ont choisi de l'exposer principalement à l'allemand et de retarder l'approche du péruvien jusqu'à ce qu'il aille à l'école, c'est-à-dire vers l'âge de 2 ans. Pour que cette approche porte ses fruits, les parents parlaient allemand entre eux, recherchaient des enfants allemands avec lesquels ils se liaient d'amitié et demandaient à la grand-mère péruvienne de ne pas lui parler en espagnol. À 2 ans et 10 mois, lorsque son allemand semblait avoir atteint un certain niveau et d'équilibre, ils l'ont autorisé à jouer avec des enfants espagnols et à ce moment-là, à 4 mois, il avait acquis l'espagnol, en respectant évidemment le niveau de langue des enfants de cet âge.

En ce qui concerne les stratégies de placement, deux interprétations différentes coexistent : la première impliquerait un déplacement physique dans un espace où une seconde langue est parlée, maintenant ainsi la langue maternelle dans l'environnement familial, tandis que la seconde impliquerait que l'enfant soit envoyé dans une école ou dans un autre établissement où il peut entrer en contact avec la seconde langue. Dans ces cas, la stratégie "une personne, une langue" est maintenue, mais elle est déplacée dans un environnement non familial.

Dans la majorité des cas, cependant, la famille entière est immergée dans l'environnement de la seconde langue et les deux parents s'adressent à l'enfant dans la langue de l'ancien pays de résidence.

En ce qui concerne la première interprétation, une stratégie qui peut être adoptée par les parents est ce que l'on appelle la langue minoritaire à la maison (MLAH). Cette méthode consiste à utiliser d'abord la langue minoritaire à la maison, puis une autre langue en dehors de la maison, par exemple à l'école ou dans la communauté.

La règle principale de cette méthode est que chacun doit parler la langue utilisée dans le contexte familial à tout moment à la maison. Selon Grosjean, cette stratégie est la meilleure, car elle permettrait

à l'enfant d'acquérir la langue minoritaire par le biais d'un nombre beaucoup plus important d'inputs que la stratégie OPOL.

Cette méthode est efficace pour promouvoir l'apprentissage d'une seconde langue, mais elle semble présenter certains inconvénients : tout d'abord, l'enfant pourrait apprendre la langue dominante plus lentement que ses pairs en raison d'un manque de connaissance de la langue majoritaire.

Cependant, il s'agirait d'une phase transitoire ; dès qu'il ira à l'école, il atteindra rapidement une maîtrise de la langue égale à celle de ses pairs (Grosjean 1982).

Une complication supplémentaire semble survenir lorsque les parents se trouvent dans l'obligation de parler la langue majoritaire en public (bien que la meilleure condition soit que les parents continuent à s'exprimer dans la langue minoritaire même en dehors de la maison). Les enfants bilingues peuvent avoir le sentiment que la langue parlée dans la famille est inadéquate dans un contexte social plus large, tel que leur propre communauté, et peuvent se sentir différents des autres enfants, voire honteux. Pour ces raisons, il est important que l'enfant reconnaisse que ses parents sont fiers de la langue parlée à la maison et de la culture à laquelle ils appartiennent, afin qu'il puisse en être fier. Une autre difficulté survient lorsque des membres de la famille ou des amis qui ne parlent pas la langue minoritaire entrent dans le foyer. Dans ce cas, comme nous l'avons déjà souligné, la meilleure solution est de maintenir la langue minoritaire, éventuellement avec l'aide d'une traduction parentale entre l'enfant et les invités (Fabbro 1996).

En ce qui concerne la deuxième interprétation, l'étude la plus détaillée à cet égard est celle de Kenyeres (1938), qui a analysé le développement bilingue (français et hongrois) de sa fille Eva (Graham 1981). Née à Budapest, Eva ne parlait que le hongrois jusqu'à ce que toute la famille déménage à Genève à l'âge de sept ans. Dans un premier temps, elle a d'abord réagi en rejetant le français, mais ce n'est qu'au bout de six mois que cette langue est devenue dominante, à tel point qu'elle a même commencé à s'opposer au hongrois pour répondre à ses parents. Lorsqu'ils sont retournés en Hongrie à l'âge de 9 ans, Eva a connu une période d'adaptation similaire à celle qu'elle avait vécue auparavant. Cependant, après quelques mois, le hongrois redevient la langue dominante et Eva n'utilise plus que le français avec ses parents.

Les avantages de cette stratégie sont évidents puisque les parents peuvent exploiter l'influence de l'environnement et des pairs pour permettre à leur enfant d'acquérir une seconde langue. Néanmoins, si les parents n'ont pas la possibilité de se déplacer fréquemment entre les deux pays linguistiques jusqu'à ce que leur enfant ait atteint l'adolescence, il risque de perdre la familiarité qu'il avait dans la langue délaissée. Les parents qui se trouvent dans cette situation décident souvent d'envoyer leur enfant dans une école où cette langue est le principal moyen de communication.

Les stratégies relatives au temps, au sujet et à l'activité n'ont pas encore fait l'objet d'études de cas documentées, mais il s'agit d'une technique adoptée par plusieurs familles. De nombreux parents ont raconté leur expérience en disant qu'ils avaient institué une règle familiale selon laquelle leurs enfants devaient parler la deuxième langue à certains moments de la journée, par exemple une langue le matin et l'autre l'après-midi, ou une langue pendant la semaine et l'autre pendant le week-end. Souvent, ces stratégies sont également employées par les écoles, comme par exemple les écoles bilingues qui adoptent une certaine langue pendant certains cours, ou pendant une certaine période de l'année, lorsque des sujets spécifiques sont abordés ou que certaines activités ont lieu.

La difficulté qui peut se poser avec ces stratégies est de maintenir une certaine cohérence et une certaine motivation. Il peut être difficile de rappeler plus souvent à ses enfants qu'ils doivent parler la deuxième langue pendant une certaine période, et il peut être difficile de maintenir la motivation de ses enfants à un niveau élevé (Graham 1981).

En conclusion, un certain nombre d'aspects biologiques, linguistiques et psychologiques doivent être pris en compte avant de prendre la décision d'élever un enfant en contact direct avec plusieurs langues (Abdelilah-Bauer 2008).

Le succès du bilinguisme chez un enfant dépendra de l'âge auquel on décide de l'exposer aux langues.

Un autre facteur qui a un impact considérable sur la réussite du bilinguisme chez l'enfant est sa conviction de la nécessité et de l'intérêt d'apprendre ces langues et le fait qu'il ait suffisamment d'occasions de le faire. Il apprendra à parler les langues auxquelles il est exposé en interagissant avec les personnes les plus proches de lui. La réussite du bilinguisme sera également influencée par l'attitude générale des parents à l'égard du bilinguisme. Ils sont des modèles, si bien que leur comportement et leur attitude linguistique sont souvent imités par leurs enfants.

Si les parents montrent à quel point il est important et utile de connaître plusieurs langues et de faire partie de plusieurs cultures, le succès du bilinguisme sera également influencé par l'attitude générale des parents à l'égard du bilinguisme.

Il n'existe pas de stratégie unique pour le bilinguisme, mais chaque parent choisit celle qui est la mieux adaptée au contexte linguistique familial. Pour apprendre facilement et efficacement, l'enfant doit être exposé très tôt à une série d'expériences directes avec les langues : il doit les entendre, se familiariser avec elles dans différents contextes de la vie quotidienne et être capable de les utiliser.

Au moment de choisir l'une ou l'autre de ces stratégies, chaque famille doit ses propres ressources et limites, mais avant tout, l'un des éléments cruciaux d'un bilinguisme réussi est la cohérence et la constance. Il est important que les parents et les membres de la famille impliqués parlent suffisamment à l'enfant dans les langues qui lui appartiennent, afin qu'il finisse par les apprendre sans effort.

Sur le plan pédagogique, il est possible de définir la glottodidactique comme une méthodologie qui propose des expériences d'apprentissage (Daloiso 2009).

La glottodidactique expérientielle stipule que l'enseignement des langues doit être de nature ludique. Par dimension ludique, on entend une didactique basée sur le jeu, à considérer non seulement comme un divertissement (jeu), mais surtout comme une manière d'apprendre une langue et de faire des choses avec elle. En jouant, l'enfant utilise la langue pour atteindre un but réel : la langue devient authentique et significative parce que le jeu qui la véhicule est authentique et significatif.

Par le jeu, l'enfant fait l'expérience de l'environnement, l'explore et comprend sa place dans le monde (Santipolo 2012). Le jeu est une activité qui favorise le développement total de l'enfant : s'il est placé dans un environnement riche en stimuli et en compagnons, une croissance constante se produit (Daloiso 2009).

Avec le jeu, l'enfant est activement et totalement impliqué dans le processus d'acquisition ; dans le jeu, il est le protagoniste de l'activité qu'il est en train de faire. Le jeu permet également d'impliquer toutes les capacités et compétences de l'enfant.

Le jeu et l'aspect ludique créent un environnement motivant, exempt de stress et d'anxiété, de sorte que l'enfant se trouve dans un contexte favorable à l'acquisition. En effet, il ne doit pas ressentir le besoin de se débarrasser ce que Krashen a appelé le filtre affectif, barrière émotionnelle qui ne permet pas une acquisition durable, mais seulement un apprentissage momentané.

Le jeu devient un terrain idéal pour l'application de ce que Krashen a appelé la règle de l'oubli, selon laquelle on acquiert une langue quand on oublie qu'on l'acquiert, quand l'attention se déplace de la forme linguistique aux significations nécessaires à la réalisation du jeu, car les finalités du jeu et les finalités linguistiques coïncident. L'enfant ne joue pas pour apprendre la langue, mais joue seulement et uniquement pour jouer ; il acquiert indirectement la langue en faisant quelque chose pendant l'activité (apprentissage par la pratique).

2.6 L'enseignement bilingue à l'école maternelle

Les écoles jouent un rôle fondamental dans l'éducation des enfants et devraient être un moyen de stimuler et de maintenir le bilinguisme¹¹.

Ces écoles ont l'avantage de promouvoir les deux langues simultanément, de les mettre sur un pied d'égalité et d'accroître la communication interculturelle puisque l'enfant est exposé à une variété de

¹¹ <http://bilinguepergioco.com/2009/05/18/10-domande-per-scegliere-tra-scuola-statale-internazionale-e-bilingue/>

contextes culturels. En outre, dans une école bilingue, un enfant dont la langue maternelle est différente de la langue majoritaire peut avoir la possibilité de se sentir compris et inclus dans un contexte adapté à son âge.

Plus précisément, les jardins d'enfants bilingues disposent souvent d'éducateurs qui initient les enfants à la deuxième langue de manière appropriée et continue par le biais de jeux, de contes de fées, de chansons et d'ateliers de toutes sortes. Ainsi, les enseignants ne traduisent pas d'une langue à l'autre, mais s'expriment directement dans la seconde langue adoptant une approche communicative. La langue est ainsi présentée et placée dans une situation de communication concrète afin que l'enfant acquière de manière inductive sans aucun effort.

L'avantage principal de l'école maternelle bilingue est que l'enfant est exposé à une autre langue pendant la période critique, ce qui lui permet de l'acquérir et de l'utiliser comme un natif, tant au niveau morphosyntaxique que phonologique. Néanmoins, il peut se produire des épisodes où, avec l'entrée à l'école, les enfants ont tendance à mélanger les deux langues. Cette phase doit être considérée comme normale, car pendant les heures passées à l'école maternelle, ils acquièrent de nouveaux mots, y compris des termes spécialisés dont ils ne connaissent pas forcément l'équivalent dans l'autre langue. Il n'est donc pas rare que l'une des deux langues devienne la langue dominante, mais avec le temps, l'enfant maîtrisera également le code de l'autre langue.

À la lumière de ces considérations, dans ce deuxième chapitre, nous avons vu tout d'abord que le bilinguisme précoce fait souvent l'objet de préjugés par manque d'information et qu'il présente de nombreux avantages sur le plan cognitif, culturel et comportemental.

Ensuite, l'acquisition des langues, puisque tous les êtres humains naissent avec une prédisposition à l'acquisition des langues.

Enfin, une partie traite de l'éducation bilingue dans la famille, étant donné le nombre croissant de familles multilingues aujourd'hui, et l'autre partie montre que l'école joue un rôle fondamental dans l'éducation des enfants et constitue un moyen de stimuler et de maintenir le bilinguisme.

Dans le troisième chapitre, nous aborderons le bilinguisme simultané précoce et l'exposition aux langues pendant la vie fœtale. Ensuite, le rôle des parents et l'importance de la contribution. Enfin, l'approche linguistique précoce à l'école et quelques méthodologies.

CHAPITRE 3

3.1 Le bilinguisme simultané précoce

On parle de bilinguisme précoce simultané lorsqu'un enfant âgé de 0 à 3 ans acquiert deux langues simultanément. De tous le bilinguisme précoce simultané a été qualifié de plus naturel des bilinguismes (Abdelilah- Bauer 2008) parce qu'il se produit spontanément, sans effort et pendant une période où le cerveau de l'enfant est le plus ductile. Tirant parti de cette extrême plasticité et de la ductilité du cerveau dans la petite enfance, l'enfant est capable d'acquérir n'importe quelle langue avec beaucoup de facilité et de naturel.

À cet égard et suite à certaines de ses études, le neurochirurgien Wilder Graves Penfield (Fabbro 1996) a développé des réflexions sur le bilinguisme précoce et le bilinguisme tardif. Penfield avait observé que dans certaines familles d'immigrés, les jeunes enfants acquéraient la seconde langue de manière complète et naturelle, alors que les parents avaient de grandes difficultés malgré le fait qu'ils aient suivi des cours pour apprendre la langue.

Au niveau de la langue, ils ne pouvaient pas rivaliser avec leurs enfants. Il a expliqué ces mauvais résultats comme les conséquences d'un certain nombre de facteurs, notamment :

1. les adultes ont moins de capacités d'imitation que les enfants ;
2. ils ont plus d'inhibitions
3. ils ont moins de temps libre ;
4. ils sont conscients d'apprendre une nouvelle langue et vivent avec l'angoisse l'anxiété de commettre d'éventuelles erreurs ;
5. les adultes sont tenus d'être très efficaces dans la conversation, alors qu'avec les jeunes enfants, les attentes sont beaucoup plus limitées ;
6. les erreurs commises par les adultes sont moins bien comprises que celles commises par les enfants;
7. le cerveau de l'adulte est moins plastique que celui de l'enfant.

Outre ces raisons, il convient de souligner qu'il n'est pas impossible pour un adulte d'apprendre une deuxième langue ; au contraire, il peut la parler couramment et avec une maîtrise qui lui permet de faire face à toutes les situations, de disposer d'un vocabulaire et de s'exprimer sans la moindre difficulté.

L'accent ne sera jamais parfait et elle sera rarement capable d'entendre si une forme grammaticale, un terme, une expression ou une structure syntaxique, qu'elle rencontre pour la première fois, lui est familière.

Il est encore plus rare qu'il puisse ressentir pleinement la densité émotionnelle, le potentiel évocateur et la profondeur culturelle des mots, c'est-à-dire tout ce que la langue véhicule au-delà de son sens immédiat.

En revanche, un enfant exposé à plusieurs langues au cours de la période idéale pour l'acquisition d'une langue acquerra chacune de ces langues avec l'accent et la compétence grammaticale de son éducateur et absorbera la valeur culturelle et extralinguistique de la langue.

Tous les enfants qui grandissent au contact d'une deuxième langue, vers l'âge de 8 ans, apprennent à la parler avec l'accent de leur pays d'origine, sans se distinguer des personnes vivant dans le pays de la langue acquise. À quelques exceptions près, les adultes n'acquièrent généralement pas d'accent natif (bien que leur langue soit parlée à tous les autres égards). Scovel et Penfield (McLaughlin 1984) s'accordent à dire qu'il est biologiquement impossible pour un adulte d'acquérir un accent indiscernable de celui des locuteurs natifs parce qu'il a perdu la plasticité cérébrale propre aux enfants.

Une série d'études menées aux Etats-Unis et aux Pays-Bas ont montré que seuls les enfants ayant immigré dans ces pays avant l'âge de 8 ans étaient capables d'acquérir une prononciation parfaite dans la seconde langue (Fabbro 1996). La capacité à acquérir une prononciation parfaite est indépendante du niveau scolaire et du nombre d'années passées dans le pays d'immigration, ce qui confirme que les enfants immergés dans la deuxième langue avant l'âge de 8 ans sont capables d'acquérir la prononciation native après quelques années dans le nouveau pays.

Les immigrants plus âgés ne sont plus en mesure d'acquérir une prononciation parfaite et, à mesure que l'âge d'arrivée dans le nouveau pays augmente, la prononciation se détériore.

Les considérations faites jusqu'à présent s'appliquent statistiquement, car il existe de fortes différences individuelles dans la capacité à acquérir un bon accent dans la deuxième langue. Néanmoins, un individu qui entre en contact avec une deuxième langue après l'âge de 22 ans est certainement plus susceptible de présenter un accent étranger qu'un enfant qui entre en contact avec la langue avant l'âge de 3 ans.

Un certain nombre d'études ont également montré que dès la première année de vie commence un lent déclin de la capacité à discriminer les sons distinctifs des langues (Smith 1996). Au cours de la première année, l'enfant est capable de distinguer les sons de toutes les langues. Avec la production des premiers mots, il semble limiter le répertoire des sons qu'il est capable de percevoir aux phonèmes de sa langue maternelle.

Cette "surdité" pour les sons des langues étrangères semble être partiellement réversible jusqu'à l'âge de 8 ans, après quoi il n'est plus capable de les percevoir et donc de produire parfaitement les sons d'une langue étrangère.

Un enfant apprend plusieurs langues par pure imitation. De même l'adulte, lorsqu'il est immergé dans un nouvel environnement linguistique, essaie d'apprendre par imitation, mais il éprouve des difficultés à percevoir correctement les sons.

Il n'est pas possible de rééduquer radicalement l'ouïe d'un adulte, puisqu'elle dépend désormais de la langue maternelle. La perception, la compréhension et l'émission des de la langue maternelle sont tellement ancrées dans le cerveau qu'elles filtrent les sons de chaque nouvelle langue.

Les sons que les deux langues ont en commun sont reçus correctement, tandis que ceux qui sont différents parviennent à l'oreille modifiée parce qu'ils sont "corrigés" et perçus comme le phonème de la langue maternelle auquel ils ressemblent le plus.

Cette tendance à altérer et à déformer les sons de la langue étrangère pour les insérer dans le système phonologique de la langue maternelle se manifeste vers l'âge de 6 ans et se renforce progressivement jusqu'à devenir systématique vers l'âge de 9 ans.

Certains spécialistes affirment qu'il s'agit d'un système de défense qui refuse d'entendre correctement les sons d'une langue supérieure parce qu'ils représentent une menace pour la langue maternelle (Deshays 2003).

En ce qui concerne la compétence grammaticale, il est bien établi que, alors qu'un adulte passe des heures et des heures à mémoriser les règles grammaticales et les exceptions d'une langue, un enfant assimile et reproduit avec facilité et précision ce qu'il entend. Il ne se contente pas de répéter les phrases qu'il a entendues, mais il est capable de les comprendre et d'en créer de nouvelles. A partir d'un nombre limité de phrases, il est capable de déduire les principes de base de la grammaire et de les appliquer intuitivement à un nombre infini de nouvelles combinaisons.

Grâce à sa capacité innée à acquérir une langue, l'enfant est inconsciemment capable d'analyser les règles implicites d'un certain nombre de phrases et de construire à partir de celles-ci l'ensemble de la grammaire qui, au début, présente des lacunes, mais qui, par la suite, grâce à l'expérience personnelle, sera développée et révisée.

Lorsque, par exemple, un enfant anglais demande à sa mère en italien d'être "disavvicinato" de la table, il ne le fait pas parce que quelqu'un lui a dit que le préfixe "dis" indique la séparation ou la division, mais parce qu'il a inconsciemment saisi cette connotation et l'applique au verbe "avvicinato". De même, lorsqu'un enfant de 3 ans s'exclame : "J'ai claqué mon bras contre le mur", en conjuguant parfaitement le verbe claquer, il ne le fait pas parce qu'on lui a appris les verbes de deuxième conjugaison, mais parce qu'il a saisi inconsciemment le mécanisme de la conjugaison. Il a donc la

capacité universelle et innée d'acquérir la grammaire comme partie intégrante et inséparable de la langue et la forge en pratiquant la langue. On peut donc en conclure qu'il apprend à parler en parlant, qu'il imite ce qu'il entend, qu'il expérimente des mots et des structures en répétant ce qui fonctionne et en rejetant ce qui n'est pas confirmé.

En revanche, l'adulte apprend les règles grammaticales avant de commencer à parler. Il ne possède plus la capacité innée de l'enfant à assimiler et à recréer tout un système linguistique à partir d'un nombre limité de mots. Un adulte aura très rarement une maîtrise spontanée du système grammatical, celle-ci étant généralement acquise avant l'âge de 8 ans et pouvant s'étendre à plusieurs langues (Deshays 2003).

Enfin, la densité culturelle d'une langue, c'est-à-dire la valeur émotionnelle dont les mots sont chargés, sera difficilement accessible à celui qui entre en contact avec une langue seconde après la puberté. Des mots comme "home", dont le sens se situe entre 'home' et 'by me', peuvent aussi désigner home (comme dans "back home"), un terme plus dense en sens que son équivalent "house", qui est au contraire un mot très neutre. Ces différences entre deux langues sont l'expression de profondes différences de culture et de vie quotidienne qui vont au-delà des mots eux-mêmes. Des différences que l'enfant assimile grâce à la plasticité de son cerveau dans le contexte global de la langue.

Si la langue est acquise dans un contexte réel, où elle est le moyen normal de communication, le sujet s'identifie à la situation linguistique et les mots acquièrent une qualité "vécue". Il est donc inutile d'apprendre une liste de mots, car il s'agit d'une méthode complètement abstraite qui élimine l'émotion, nie l'expérience et les relations avec le sens et le contexte en ne présentant rien de concret à la mémoire.

Le monde adulte est caractérisé par le sens des mots de la langue maternelle, de sorte que l'individu ne sépare pas la réalité des mots qui la décrivent. Les mots de la deuxième langue qu'il rencontre n'ont de sens que dans la mesure où ils "signifient la même chose" que ceux de sa première langue. L'adulte a tendance à relier tout terme inconnu à celui qui lui ressemble le plus dans sa langue maternelle, tant sur le plan sémantique que phonologique et parfois aussi orthographique (Deshays 2003).

Ces trois caractéristiques soulignent les différences entre l'acquisition du langage chez l'enfant et chez l'adulte, soulignant à quel point le bilinguisme précoce et simultané est source de nombreux avantages par rapport au bilinguisme tardif.

3.2 Exposition aux langues pendant la vie fœtale

Plusieurs études ont prouvé que les nouveau-nés peuvent distinguer la voix de leur mère des autres voix. La capacité à distinguer les sons du langage a été mesurée en évaluant les changements de la fréquence cardiaque après la présentation de stimuli verbaux. Cela signifie que le fœtus dans l'utérus est capable d'entendre, de reconnaître et de mémoriser la voix de sa mère.

Il est également capable d'apprendre les sons de la langue de sa mère. Si, par exemple, on mesure le rythme cardiaque du fœtus lors de la répétition de séquences de syllabes telles que "babi", "babi" suivies d'un stimulus différent comme "diba", on enregistre un changement immédiat du rythme cardiaque qui disparaît après la répétition du stimulus différent.

Cela montre que le fœtus a d'abord reconnu le stimulus, puis s'y est adapté (Fabbro 1996).

Il apparaît également qu'à la naissance, les nourrissons sont capables de reconnaître non seulement la voix, mais aussi la langue parlée de la mère. À la suite d'une étude menée en France, les chercheurs ont découvert que les nourrissons français préféraient entendre les sons de la langue française plutôt que ceux de la langue russe, tandis que les enfants de mères étrangères ne montraient aucune préférence pour les sons français par rapport aux sons russes (Fabbro 1996).

C'est pourquoi il est bon pour la mère de commencer à initier son enfant à sa langue dès la gestation. Ainsi, elle habituera l'enfant à reconnaître sa voix et à s'adapter à sa langue. Le phénomène d'adaptation est considéré comme une véritable forme d'apprentissage (Fabbro 2004).

3.3 Conversation : les parents en tant que personnages centraux et l'importance de la contribution.

Les parents jouent un rôle essentiel dans la construction du bilinguisme de leur enfant, car ils peuvent décider comment stimuler ses capacités intellectuelles et fournir un environnement plus ou moins favorable à l'acquisition des langues.

L'attitude des parents à l'égard du bilinguisme est un autre point important. Étant donné qu'ils sont des modèles pour leurs enfants, qui les imitent souvent, il est essentiel qu'ils adoptent une attitude positive à l'égard du bilinguisme et du biculturalisme, afin que les enfants puissent grandir avec la même attitude positive et éviter ainsi les problèmes d'identité.

Les enfants doivent adopter une attitude positive afin d'éviter les problèmes d'identité pendant les années de puberté (Arnberg 1987).

Comme nous l'avons vu précédemment, l'un des moyens les plus efficaces pour l'acquisition du bilinguisme est d'exposer les enfants à de nombreux input¹² linguistiques le plus tôt possible par le biais de conversations avec les parents, les frères et sœurs, les membres de la famille ou les personnes proches. Ronald Macaulay (Arnberg 1987) a mis en évidence deux principes de base que les parents devraient suivre pour obtenir de bons résultats lorsqu'ils conversent avec leurs enfants :

1. Traiter l'enfant comme un interlocuteur dont l'opinion est appréciée et les sentiments respectés. Si le parent suit ce conseil, il accordera automatiquement une attention particulière à ce que dit l'enfant et essaiera de le comprendre.

De plus, il lui parlera clairement, en adaptant son langage à celui de son enfant, afin de ne pas le faire se sentir inférieur. Ce dernier concept est très important car pour que l'enfant intègre l'input reçu du parent dans la construction de ses énoncés, cet apport doit se situer au même niveau que le développement linguistique de l'enfant.

2. La présence d'un contexte détendu, accommodant et aimant facilite la conversation entre les interlocuteurs. Il est important que le parent montre son approbation à l'enfant en montrant de l'intérêt et de l'enthousiasme devant ce que l'enfant dit, en étant enthousiaste devant ses progrès et en passant beaucoup de temps à lui parler.

Il est également essentiel que les parents entament des conversations avec leurs enfants le plus tôt possible. L'exposition au langage pendant les routines quotidiennes telles que les repas, l'habillage, le bain ou le changement de couche, facilite l'acquisition de nombreux mots et expressions concernant ces moments, même s'ils ne comprennent pas encore dans le détail certains termes ou certaines constructions phrastiques.

Il est important que les parents parlent à leurs enfants comme s'ils comprenaient tout ce qui leur est dit, et qu'ils le fassent clairement et à un rythme moyennement lent. C'est précisément par une exposition continue au langage que l'enfant l'acquiert, construisant progressivement une première forme de langage qu'il commencera à utiliser dans les mois suivants.

La quantité et la qualité des expressions que les parents utilisent pour parler à leur enfant sont cruciales pour le développement du langage de l'enfant (Abdelilah-Bauer 2008). Il ne suffit pas que chaque parent parle sa propre langue à son enfant pour qu'il devienne bilingue, mais il est très important de tenir compte de la durée pendant laquelle l'enfant est exposé à chaque langue. Au moins

¹² L'input est constitué de produits linguistiques d'autres personnes que l'enfant ou l'apprenant entend et qu'il peut, au moins potentiellement, utiliser pour construire sa compétence linguistique.

pendant les 3 premières années de vie, c'est la quantité de langue à laquelle l'enfant est exposé qui détermine l'acquisition d'un vocabulaire actif et inconscient.

Dans le cas où l'enfant a été en contact avec deux langues, dont l'une est aussi la langue de la société (donc l'occasion de l'utiliser plus souvent et à différentes occasions) et l'autre la langue minoritaire, il sera nécessaire qu'au moins 30% des interactions se fassent dans cette dernière langue, tous les jours et toutes les semaines, pour qu'un vocabulaire actif et inconscient soit acquis.

La répartition du temps entre les deux langues doit se faire sur plusieurs semaines afin que l'acquisition soit la plus équilibrée possible. En effet, la répartition du temps entre les deux langues et le nombre de personnes s'adressant à l'enfant dans chaque langue sont importants. Si, après les premières années, l'exposition à la langue minoritaire n'est plus garantie après les premières années, elle sera remplacée par la langue dominante ; il est donc essentiel de la stimuler et de l'enrichir régulièrement. Différentes situations (bain, jeux, courses, promenades, visites au zoo, etc.) pour que la langue soit utilisée de différentes manières et à différents niveaux, ce qui permet à l'enfant d'acquérir une terminologie liée à plusieurs champs sémantiques et d'entrer en contact avec des constructions syntaxiques liées au contexte.

Les enfants ont souvent besoin d'entendre des mots et des expressions plusieurs fois avant de les utiliser sans avoir à réfléchir à leur signification. Cela est particulièrement vrai pour les enfants qui parlent une langue minoritaire, car leur exposition à ce code peut être limitée.

Pour compenser, il est bon d'impliquer l'enfant dans diverses activités en l'exposant à de nouveaux mots ou expressions et en les répétant plus souvent. L'acquisition de nouveaux termes et concepts peut être renforcée par l'implication simultanée des cinq sens.

C'est ainsi que le mot oreiller peut être acquis par l'enfant non seulement par l'exposition à ce terme, mais aussi à l'aide d'un véritable oreiller qu'il peut tenir et presser, acquérant ainsi certaines caractéristiques de cet objet. Il est utile d'utiliser le même mot dans différents contextes, afin que l'enfant ait l'occasion de comprendre les concepts qui se cachent derrière ce nouveau terme (Arnberg 1987).

La faculté de langage se développe principalement à travers la relation avec les parents ou les adultes significatifs, mais aussi à travers l'utilisation d'une forme linguistique particulière appelée *motherese*. Ce code se caractérise par une série de modifications aux niveaux syntaxique, lexical, intonatif, discursif, etc. qui rendent la langue plus accessible au jeune enfant tout en laissant la grammaire inchangée (Dalosio 2009). Le langage est réfléchi, lent et fluide, caractérisé par des phrases courtes, syntaxiquement et lexicalement simplifiées et de nombreuses répétitions. Les pauses sont plus longues et les mots, généralement liés à des situations concrètes et chargés d'émotion, sont répétés et prononcés plus clairement.

Les parents modulent souvent leur voix en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent et l'accompagnent d'une attitude para-verbale (jeux de timbre de la voix, changements de volume, etc. L'enfant perçoit tout cela comme une mine d'informations grâce à laquelle il se sent compris et en sécurité.

Grâce à ces caractéristiques, cet apport linguistique peut constituer une base idéale pour l'apprentissage des langues (Camaioni 2001).

3.4 L'approche linguistique précoce à l'école : quelques méthodologies

Tout comme dans le contexte familial, dans le contexte scolaire, les éducateurs choisissent généralement d'adopter certaines méthodologies pour rapprocher les enfants aux langues. Il s'agit de stratégies qui encouragent l'enfant à acquérir des langues tout en étant immergé dans un environnement agréable et stimulant.

Dans cette section, je fournirai une liste de méthodologies par lesquelles les éducateurs tentent de motiver leurs élèves à utiliser les langues.

Il est important de ne pas oublier que l'objectif principal est de rapprocher les enfants des langues de manière naturelle et en les impliquant dans diverses activités. Sur la base de ce concept, il semble nécessaire de rappeler la maxime orientale selon laquelle :

- si tu m'expliques, j'oublie
- si tu me montres, je me souviens
- si tu me fais faire, j'apprends.

Ce principe est tout à fait valable pendant la période où les enfants fréquentent le jardin d'enfant et l'école maternelle, car ce sont les années où les enfants, après avoir observé et écouté attentivement, en prenant beaucoup de détails, ont besoin d'apprendre par la pratique (Balboni, Coonan, Garotti 2001).

En particulier au cours des premières années de la vie, l'apport offert aux jeunes enfants revêt une importance radicale et doit répondre à des critères fondamentaux : être compréhensibles et significatifs pour les enfants et que le filtre affectif ne soit pas actif.

En général, la journée de l'enfant dans un contexte scolaire est marquée par des rendez-vous bien définis. Ce sont des moments très favorables pour l'exposition aux langues étrangères, car la

familiarité du contexte, associée à des situations de communication facilement reconnaissables et interprétables, aide les enfants à comprendre ce qui est dit par l'éducateur (Santipolo 2012).

Dans les crèches et les écoles maternelles, par exemple, il y a des moments de routines bien définies au cours de la journée :

- L'arrivée/la sortie des enfants ;
- Le petit-déjeuner ;
- Le déjeuner ;
- L'hygiène personnelle ;
- L'heure du coucher précédée de la lecture d'une histoire ou de chansons ;
- Le goûter.

Dans ces moments, la rencontre avec la langue étrangère est particulièrement adaptée, car la langue peut être accompagnée de certains gestes habituels et identifier des objets qui font partie de la vie quotidienne des enfants. À travers les moments routiniers, l'éducateur offre un input compréhensible car fortement contextualisé.

Krashen suggère de toujours référer l'apport à l'ici et au maintenant, car l'enfant peut utiliser le contexte physique qui l'entoure pour déduire le sens du message.

Pendant les routines, les enfants sont exposés à des expressions linguistiques associées à des actions et procédures précises qui ne nécessitent aucune analyse (*chunks*), qui peuvent ensuite être internalisées dans la mémoire à long terme sous forme de blocs unitaires.

Par la suite, ces *chunks* peuvent être décomposés, ce qui permet à l'enfant de découvrir les variations morphosyntaxiques possibles de la langue.

Voici quelques exemples de routines de langue anglaise utilisées à l'école maternelle (Balboni, Coonan, Garotti 2001) :

| Situations | Routines linguistiques |
|------------------|---|
| Arrivée | <i>Bonjour les enfants !</i> |
| Avant l'activité | <i>Asseyez-vous, s'il vous plaît</i> <i>Mettez-vous en cercle, s'il vous plaît</i> |
| Après l'activité | <i>Rangez les crayons, s'il vous plaît</i> |

| | |
|---------------|---|
| | <i>Levez-vous, s'il vous plaît</i> |
| Aux toilettes | <i>Lavez-vous les mains, s'il vous plaît</i> |
| Au déjeuner | <i>Mets ton bavoir, s'il te plaît</i> <i>Utilisez la cuillère, s'il vous plaît</i> |
| La sortie | <i>Au revoir les enfants !</i> <i>A demain !</i> |

En général, vous choisissez un nombre limité de routines langagières que vous utiliserez chaque fois que vous vous trouverez dans une situation particulière.

L'utilisation de routines sans but didactique fournit un input facilement compréhensible pour l'enfant car elles sont toujours ancrées dans le même contexte d'utilisation.

L'enfant peut donc acquérir des routines langagières de façon tout à fait naturelle sans avoir pour l'objectif de l'apprendre. L'éducateur peut, après un certain temps, modifier ces expressions en ajoutant, éliminant ou remplaçant un élément linguistique, rapprochant ainsi l'enfant du vocabulaire nouveau et augmentant sa capacité à observer les variations morphosyntaxiques de la langue en question (Balboni, Coonan, Garotti 2001).

L'apprentissage consiste dans l'intégration de nouvelles informations à des concepts préexistants dans l'esprit de l'enfant, tandis que sa qualité, en termes de persistance dans la mémoire, est conditionnée positivement par la motivation. Par le jeu, nous activons composantes :

- Affectives (amusement, plaisir) ;
- Sociales (le groupe, le respect des règles) ;
- Motrices et psychomotrices (mouvement, coordination) ;
- cognitives (élaboration de stratégies de jeu, apprentissage des règles) ;
- Émotionnel (tension, défi, peur) ;
- Culturel (les règles spécifiques et les modes de relation) ;
- Transculturel (le besoin de règles et leur respect).

Le jeu est donc une expérience complexe et impliquante, non seulement parce qu'il active l'enfant globalement, mais surtout parce qu'il lui permet d'être le protagoniste de l'activité et d'apprendre par la pratique de manière constante et naturelle.

L'expérience ludique présente des avantages pour l'apprentissage en général et pour l'apprentissage des langues en particulier, car presque tous les jeux impliquent l'utilisation de la langue pendant le jeu et pour la communication des règles.

Il ne faut pas oublier que dans les activités ludiques, la fin du jeu ne correspond pas à la fin de l'activité, mais que l'on atteint consciemment un but qui va au-delà de l'objectif du jeu.

Ces types d'activités sont construits intentionnellement pour donner une forme ludique et agréable à certains apprentissages (Caon, Rutka).

L'expérience ludique peut s'avérer être un "médiateur" efficace dans l'acquisition de concepts et de nouvelles connaissances, de sorte que l'enfant peut s'approprier des structures et du vocabulaire à travers une expérience globale et motivée (le plaisir du jeu, du défi) qui l'implique sur le plan cognitif, mais aussi affectif, social et créatif.

L'activité ludique peut donc favoriser, d'un point de vue didactique, le développement simultané des compétences linguistiques-cognitives et socio-éducatives (Caon, Rutka).

En conclusion, il semble approprié de rappeler que chaque technique doit être contextualisée par rapport aux caractéristiques des apprenants, en essayant de solliciter les différents types d'intelligence et de personnaliser autant que possible l'intervention de l'éducateur sur chaque élève. L'appréciation des techniques est en effet très variable en fonction des styles cognitifs et des caractéristiques psychologiques et affectives des enfants.

Toutes les différentes techniques sont étudiées et proposées dans le but de maintenir l'attention des enfants, de stimuler constamment leur créativité et leur imagination et de leur faire apprendre la langue naturellement.

En résumé, dans le troisième chapitre, nous avons vu lorsqu'il s'agit de bilinguisme simultané précoce et l'exposition aux langues pendant la vie fœtale. En effet, plusieurs études ont montré que les nourrissons peuvent distinguer la voix de leur mère d'autres voix.

De plus, le rôle essentiel des parents dans la construction du bilinguisme de leurs enfants et l'un des moyens les plus efficaces pour l'acquisition du bilinguisme est d'exposer les enfants à de nombreux inputs.

En conclusion, comme dans le contexte familial, dans le contexte scolaire, les éducateurs choisissent généralement d'adopter certaines méthodologies pour initier les enfants aux langues.

CHAPITRE 4

4.1 Studio di caso

Lo studio di caso che riporto nella mia tesi ha lo scopo di verificare direttamente sul campo quali sono i vantaggi del bilinguismo che si possono osservare in bambini in una fascia d'età compresa da 0 a 3 anni. L'analisi che segue, si basa, dunque, su un periodo di osservazione effettuato presso l'asilo nido di Valladolid della durata di due mesi con cadenza di due giorni a settimana.

Nell'asilo nido in cui ho svolto l'osservazione i bambini vivono la quotidianità come una serie di esperienze, sia attraverso i momenti di routine che attraverso momenti di gioco. La ripetitività delle azioni, l'utilizzo di regole chiare, semplici e condivise da tutti e la disponibilità all'ascolto delle educatrici offrono ai bambini stabilità e sicurezza nel rapporto tra adulto e bambino. Tutte le educatrici presenti inseriscono momenti dedicati all'inglese, esponendo precocemente i bambini a questa lingua attraverso varie attività ludiformi e durante le routine.

Utilizzando i dati raccolti dall'osservazione di bambini bilingui e monolingui di età e contesti culturali differenti, verranno forniti nei paragrafi successivi maggiori dettagli specificando le caratteristiche del contesto, le biografie linguistiche dei bambini e come ho costruito la griglia di osservazione utilizzata per raccogliere i dati.

4.1.1 Ambiente

L'asilo nido di Valladolid è un ambiente accogliente, amichevole e sicuro dove i bambini vengono accolti e nel quale diventano pian piano coscienti del fatto che lì l'apprendimento è possibile e divertente.

Nell'anno accademico 2020/2021 questo asilo ha accolto 23 bambini suddivisi in tre gruppi in base all'età. Il primo gruppo, composto da bambini che ancora non hanno compiuto l'anno (quello delle cherries); il secondo gruppo (quello delle bananas) è costituito da bambini che hanno tra il primo e il secondo anno d'età; infine, l'ultimo gruppo (quello delle apples) è formato dai bambini più grandi d'età compresa tra i 2 e i 3 anni e che andranno alla scuola dell'infanzia a partire dal successivo anno scolastico.

L'asilo nido di Valladolid è dotato di spazi progettati e organizzati in funzione delle esigenze e dell'età dei bambini. Per i lattanti, gli ambienti sono pensati in modo da permettere molteplici esperienze di esplorazione, conoscenza e sperimentazione.

Gli spazi destinati ai divezzi sono pensati per favorire lo sviluppo dell'autonomia, la sperimentazione delle attività motorie in uno spazio verde attrezzato a seconda dei bisogni e delle potenzialità di sviluppo dei bambini, la promozione della socializzazione, l'esplorazione di attività espressive e lo sviluppo delle competenze simboliche attraverso il gioco.

La struttura dispone di spazi organizzati per attività di gruppo. Sono presenti zone per favorire il gioco simbolico (come l'angolo della cucina, la casetta in giardino, ecc.); angoli per sostenere lo sviluppo del linguaggio dove leggere e conversare (come la biblioteca, i tappetoni dove si leggono le storie, ecc.); aree per promuovere lo sviluppo dell'espressione grafico-pittorica e della creatività dei bambini (come grandi tavoli predisposti per la pittura e il disegno) e saloni per i giochi di movimento liberi o guidati per il raggiungimento della sicurezza motoria (come la palestra, il patio o la sala destinata all'accoglienza).

A livello didattico sono varie e trasversali le dimensioni educative impiegate dalle educatrici: l'approccio a base psicomotoria è finalizzato a garantire la crescita globale del bambino rispettando i suoi ritmi e tempi, privilegiando la conoscenza dell'allievo alla realtà e l'intervento attivo su essa attraverso il corpo inteso come movimento, ma anche come canale di espressione delle emozioni e come fonte di sviluppo del pensiero.

L'educazione interculturale ha la finalità di promuovere nei bambini la formazione di una mente aperta, creando la consapevolezza che la diversità culturale rappresenta una ricchezza. In quest'ottica le educatrici sollecitano i bambini a confrontarsi con le differenze culturali. Questo è possibile anche attraverso l'uso della lingua inglese durante la giornata, sia nel rapporto educatrice-bambino, ma anche tra pari.

L'accoglienza oltre ad essere una fase specifica (ambientamento), è anche una dimensione educativa dove ogni bambino dovrebbe sentirsi riconosciuto e valorizzato nei suoi bisogni, peculiarità e potenzialità.

La continuità è un approccio educativo che fa riferimento alla necessità di una coerenza e un legame tra i diversi luoghi educativi (famiglia, nido, territorio) in cui cresce il bambino. L'obiettivo principale è quello di creare un'interazione dinamica in grado di consentire al piccolo di fare esperienze eterogenee in ambienti diversi.

All'interno del nido le educatrici cercano di valorizzare le potenzialità creative dei bambini attraverso laboratori creativi che prevedono la creazione di vari oggetti utilizzando materiali specifici o la semplice espressione pittorica attraverso l'uso di colori e attrezzi adeguati all'età dei piccoli. I bambini hanno l'occasione di fare esperienza diretta con materiali comuni come la tempera, ma anche di colorare con elementi naturali come la frutta o il latte.

Durante questi laboratori creativi, l'educatrice utilizza spesso la lingua inglese per introdurre gli strumenti utilizzati e per nominare i colori scelti per l'attività.

Nel corso dell'anno, le educatrici pianificano uscite didattiche per avvicinare i bambini alle diverse realtà territoriali, per favorire l'osservazione e l'utilizzo di materiali specifici presenti nel territorio e per far conoscere la realtà attraverso l'esperienza diretta. Durante il periodo di osservazione è stata organizzata la visita alla biblioteca di Valladolid, dove i piccoli hanno avuto modo di entrare in contatto con questo contesto nuovo e stimolante. Era presente una bibliotecaria che ha letto una storia in lingua inglese adattata al livello linguistico dei bambini, integrandola con momenti di drammatizzazione per semplificarne la comprensione.

Le educatrici del nido accompagnano tutti gli allievi nell'esplorazione dei cinque sensi per favorire l'affinamento delle capacità percettive e per esprimere sensazioni ed emozioni. Questo percorso permette ai bambini di vivere esperienze sensoriali attraverso il linguaggio manipolativo, verbale e quello grafico-pittorico e la sperimentazione. I bambini acquisiscono consapevolezza del proprio corpo attraverso la consapevolezza del mondo e viceversa. Le attività sensoriali sono anche utili per aiutare i bambini ad imparare nuovi vocaboli legati ai materiali usati e agli oggetti coinvolti utilizzando le diverse lingue. In questo contesto, ho avuto l'opportunità di osservare i bambini messi a contatto con l'acqua. Immersi in piccole piscine hanno avuto modo di giocare e fare esperienza con questo elemento comprendendo quali sono le sue caratteristiche fisiche. Attraverso l'acquaticità i piccoli hanno sperimentato una vasta gamma di sensazioni e hanno conquistato progressivamente l'autonomia in un contesto coinvolgente come quello della piscina in giardino.

La biblioteca è il luogo ideale che le educatrici sfruttano per arricchire e ampliare le conoscenze linguistiche e cognitive dei bambini, per promuovere un'educazione emotiva attraverso la lettura, facendo sì che i bambini imparino gradualmente ad esprimere il proprio vissuto e le proprie emozioni.

Quando le letture si effettuano in inglese entra in campo il personaggio di Paddington, un piccolo orsetto di peluche che viene utilizzato per introdurre questa lingua durante il laboratorio di lettura e che funge da filo conduttore tra la realtà e la storia letta.

Oltre alle letture, le educatrici seguono anche un progetto di musica, ovvero un progetto che stimola il movimento spontaneo o guidato dei bambini a ritmo di musica, facendoli giocare con la propria voce e con la percussione degli oggetti per scoprire e produrre suoni. Nel nido in cui ho svolto il periodo di osservazione, i bambini venivano esposti a canzoni per acquisire la terminologia legata ad uno specifico tema, come quello del corpo umano o dei colori. In più, veniva offerta la possibilità

di sperimentare la musica attraverso l'utilizzo di strumenti musicali come tamburi artigianali, maracas, sonagli e triangoli in metallo. In alternativa, le educatrici hanno costruito delle bottiglie di plastica riempite con materiali di varia natura (semi, sabbia, palline di plastica o di legno, legumi) e sigillate adeguatamente, permettendo ai piccoli di sperimentare il suono che questi materiali emettono al contatto con le pareti della bottiglia.

Le educatrici espongono i loro piccoli allievi alla lingua inglese attraverso canzoni durante l'arrivo al nido, prima della colazione e del pranzo, prima della nanna e durante alcuni laboratori. Durante l'appello invitano in lingua inglese i bambini ad appendere la loro fotografia al muro per marcare la loro presenza.

Vengono anche utilizzati dei libricini adatti all'età degli alunni, attraverso i quali le educatrici raccontano una storia che spesso riprende le esperienze quotidiane dei bambini come il momento del riposino, la passeggiata al parco, le compere al supermercato con i genitori e il giardinaggio con i nonni.

La lingua inglese, presente durante certi momenti della giornata, è rafforzata da elementi concreti come la presenza di cartelloni che raffigurano alcuni oggetti che l'educatrice nomina in lingua, pupazzi che introducono il momento riservato all'inglese, e libri in lingua originale.

Le educatrici utilizzano ripetutamente espressioni chiave con le quali i bambini iniziano a familiarizzare e con il tempo ad utilizzare spontaneamente. All'inizio il numero di queste espressioni sarà ridotto, nel corso dell'anno scolastico aumenterà gradualmente così come aumenterà la ripetizione e la comprensione delle stesse da parte dei bambini oltre che la capacità di utilizzarle anche in contesti extrascolastici.

I bilingui, all'interno di questo nido, hanno la possibilità di sentirsi liberi e scegliere con quale lingua vogliono interagire con l'educatrice, la quale avrà l'accortezza di parlare con il bambino nella lingua prescelta senza farlo sentire diverso o incompreso, anzi cercando di incoraggiarlo ad utilizzarla il più possibile.

4.1.2 Biografie linguistiche

Durante il periodo di osservazione ho esaminato i comportamenti socio-linguistici di 6 bambini: 1 bilingue, 2 trilingue e 3 monolingue.

Tutti e sei rientrano in una fascia d'età che va da 2 a 3 anni e hanno origini culturali diverse. Tra i bilingui e trilingui ho osservato I., una bambina di 2.7 anni che parla inglese e italiano. È nata in Italia da madre e padre di origine nigeriana, i quali, sono immigrati in questo paese circa 15 anni fa. In casa, tra genitori e con i figli parlano in lingua inglese mentre i figli, tra loro, interagiscono in italiano.

Durante i primi approcci con la bambina, questa si è dimostrata solitaria e taciturna. Quando si è abituata alla mia presenza e ha capito che poteva interloquire con me in lingua inglese, si è avvicinata e ha cominciato a parlarmi senza problemi, prendendomi a volte come punto di riferimento durante il gioco libero.

Rispetto ai suoi coetanei ha mostrato di conoscere molti più vocaboli in entrambe le lingue e di saper raggiungere i suoi obiettivi linguistici più facilmente anche grazie alla commutazione di codice. La sua pronuncia è quella di un parlante nativo sia quando utilizza l'inglese sia quando conversa in italiano e ha manifestato la sua abilità nel selezionare la lingua appropriata a seconda dell'interlocutore e la sua sensibilità nelle interazioni socio-linguistiche. Ha inoltre fatto emergere il suo atteggiamento tollerante verso altre lingue e culture.

La trilingue P. è una bambina di 3 anni che ha acquisito il francese, l'inglese e l'italiano. I suoi genitori sono di origine camerunense e sono immigrati in Italia prima della nascita della figlia. Nel contesto familiare, la madre utilizza indistintamente le tre lingue anche se preferisce rivolgersi a P. parlandole in francese in quanto sua lingua madre; il padre utilizza l'inglese, e nel contesto scolastico è esposta all'italiano e all'inglese.

A differenza di I., è una bambina molto vivace che cerca il contatto e il confronto con i suoi compagni ai quali si rivolge quasi solamente in italiano.

La bambina utilizza la lingua inglese principalmente con le educatrici e il francese se viene incoraggiata a farlo.

Ha dimostrato di riconoscere la pluralità dei linguaggi e di utilizzare le tre lingue indistintamente senza problemi. Utilizza la commutazione soprattutto a livello fonetico in quanto mescola i fonemi della lingua francese a quelli della lingua inglese, mentre a livello linguistico è in grado di inibire la lingua non in uso limitando l'interferenza tra le tre. Durante un esperimento svolto durante il laboratorio scientifico, ha fatto affiorare il suo pensiero divergente mostrando di saper trovare soluzioni originali e differenti dai monolingui di fronte al problema postole dall'educatrice.

La sua pronuncia è decisamente come quella di un madrelingue in quanto è stata esposta alle tre lingue fin dalla nascita. Si è mostrata capace di selezionare la lingua appropriata a seconda dell'interlocutore e ha fatto vedere il suo atteggiamento tollerante verso altre lingue e culture.

La seconda trilingue è E.G., una bambina di 3 anni che fin dalla nascita ha acquisito il moldavo, l'inglese e l'italiano. È figlia di genitori nati e cresciuti in Moldavia, immigrati in Italia circa cinque anni fa. Tra loro parlano in moldavo (la madre parla molto bene anche l'italiano) e si dirigono a E. in moldavo: la figlia comprende e risponde in questa lingua, anche se ogni tanto di

ritorno dal nido, luogo in cui è stata esposta all'italiano e all'inglese, chiede alla madre di non parlarle in moldavo ma in italiano.¹³

A livello caratteriale, E.G. è una bambina buona e generosa, a tratti un po' capricciosa quando ripresa o quando non ottiene ciò che chiede. È molto sensibile e disponibile ad aiutare i suoi compagni e spesso assume il ruolo di riappacificatrice. Siccome i suoi coetanei non parlano moldavo, E.G. si rivolge a loro prettamente in italiano, ma durante le attività in lingua inglese ha dimostrato di non avere nessun problema a livello di comprensione, mentre la produzione è ancora poco sviluppata. Tra le sue caratteristiche ho notato che è in grado di inibire la lingua non in uso limitando l'interferenza linguistica e che ha mostrato un atteggiamento tollerante verso altre lingue o culture. Anche lei come P., ha fatto emergere il pensiero divergente tipico dei bilingui trovando soluzioni alternative e originali durante l'esperimento proposto dall'educatrice.

Tra i monolingui ho osservato E., una bambina di 2.4 anni nata da genitori italiani. La madre insegnante di lingua inglese avvicina pian piano la figlia a questa lingua. Malgrado ciò, la bambina non ha mostrato reazioni molto evidenti durante i momenti dedicati alla lingua inglese all'interno del nido anche se ho notato che a livello di comprensione non ha evidenziato alcuna difficoltà. Ha un carattere abbastanza chiuso ed è molto taciturna, tant'è che inizialmente preferiva osservare i compagni mentre giocavano e solamente dopo qualche mese ha iniziato ad avvicinarsi ai suoi coetanei per condividere momenti di gioco libero. A livello linguistico, ha dimostrato la sua abilità nel riconoscere la pluralità dei linguaggi: se l'educatrice le si rivolgeva in inglese, la bambina comprendeva il messaggio ma rispondeva in italiano, oppure utilizzava abilità compensatorie come dei gesti per replicare all'input ricevuto. A livello espressivo, utilizzava poche parole se non il suo nome e gli avverbi di affermazione o negazione.

Il secondo monolingue osservato è G., un bambino di 1.5 anni nato da genitori italiani, che lo hanno esposto solo all'italiano. È entrato in contatto con la lingua inglese all'interno dell'asilo nido quando aveva pochi mesi.

¹³ Può accadere che i bambini bilingui per un periodo rifiutino una delle lingue a cui sono stati esposti: "resistono" alla lingua, tendono verso la pigrizia e se si accorgono che il loro interlocutore comprende anche l'altra lingua acquisita o che una lingua è sufficiente per muoversi nel territorio in cui stanno crescendo non vogliono più apprendere un'altra spontaneamente, ma sviluppano la lingua più diffusa e socialmente più forte. Solitamente è una fase passeggera, l'importante è che il genitore non si lasci scoraggiare e sia costante nel rivolgersi al figlio nella lingua che egli rifiuta. I figli più "resistenti" magari non vorranno impararla, ma una volta adulti non potranno non ricordare il proprio genitore parlare in quella lingua: questo sarà per loro una memoria indelebile e molto importante nella definizione dell'identità (Fabbro 2004).

È un bambino perspicace, giocherellone e socievole, tant'è che molti dei suoi amici all'interno del nido lo cercano e lo nominano spesso.

A livello linguistico, ha dimostrato di saper riconoscere la pluralità dei linguaggi e di comprendere senza alcun problema la lingua inglese durante le attività o i momenti dedicati alle canzoni in lingua. Per quanto riguarda la produzione, egli sembra essere ancora nella fase di sperimentazione linguistica,

poiché emette perlopiù protoparole e pronuncia pochissimi vocaboli in modo chiaro. Una sua particolarità sta nel fatto che G. usa spesso esclamazioni proprie della lingua inglese, come ad esempio *oh no!* pronunciata con la cadenza propria degli anglofoni.

La terza monolingue è G.G., una bambina di 3.2 anni figlia di genitori italiani, i quali le parlano esclusivamente in italiano. È una bambina molto intelligente, acquisisce in fretta ed è la più brava del suo gruppo quando si tratta di parlare o fare attività in lingua inglese: spesso ripete i vocaboli appena nominati

dall'educatrice, mostra molto interesse nella lingua e più volte pronuncia in inglese nomi di oggetti raffigurati nei libri o nei cartelloni appesi al muro, dimostrando di averli acquisiti.

Durante la fase di osservazione, non ha mai mescolato la lingua inglese a quella italiana, anzi tiene ben distinti i due codici e si mostra capace di selezionare la lingua appropriata a seconda dell'interlocutore¹⁴.

4.1.3 Griglia di osservazione

Per catalogare i dati raccolti ho creato una griglia di osservazione basandomi sui vantaggi del bilinguismo citati nel secondo capitolo. La griglia di osservazione che ho ideato consiste in una serie di voci descrittive, le quali mi aspettavo di incontrare o meno in soggetti bilingui e monolingui sulla base delle osservazioni fatte precedentemente.

Durante l'osservazione, ho fornito per ogni voce degli esempi che rafforzassero e spiegare i dati raccolti.

Oltre alla compilazione di varie copie di questa griglia (vedi Appendice A, B, C), durante il periodo di osservazione ho raccolto degli appunti riguardanti alcuni fenomeni che ho rilevato nei

¹⁴ *Con i compagni e le educatrici utilizza principalmente l'italiano, eccetto nei momenti riservati all'inglese in cui si esprime utilizzando questa lingua senza problemi rispondendo alle domande, pronunciando molti termini legati al tema che stanno affrontando durante il laboratorio e cantando le canzoni nei momenti di routine o durante il gioco libero.*

comportamenti linguistici, metalinguistici e culturali dei bambini bilingui e monolingui presi in esame.

La prima parte della griglia di osservazione consiste in uno spazio dedicato ad alcuni estremi anagrafici del bambino come il nome, l'età, se egli è bilingue, monolingue o trilingue.

Cominciando dalla griglia, elencherò ora tutte le voci presenti e fornirò una spiegazione delle stesse:

1. Dimostra di analizzare le lingue come sistemi astratti; riconosce la pluralità dei linguaggi:

l'obiettivo è quello di dimostrare come i bambini bilingui siano dotati di una grande flessibilità cognitiva e come questi comprendano molto prima dei monolingui che i nomi vengono associati agli oggetti o eventi in modo arbitrario e che questi possono subire delle modifiche. Negli studi precedenti, i bambini bilingui hanno manifestato maggiore attenzione al significato della parola piuttosto che alla sua forma e hanno dimostrato di aver compreso che stavano crescendo in ambienti in cui erano presenti vari codici linguistici, mediante il riconoscimento della lingua a seconda del contesto in cui si trovavano.

2. Utilizza la commutazione:

questo fenomeno del tutto naturale e passeggero è spesso presente nei bambini bilingui in quanto è un mezzo per superare le difficoltà linguistiche che possono incontrare durante una conversazione. Tra queste ricordiamo: la non conoscenza di un termine in una delle lingue acquisite, il fatto che non gli sopraggiunga una parola in una lingua finché stanno interagendo con il loro interlocutore o la scelta di un vocabolo piuttosto che il suo corrispondente nella lingua in cui avviene la conversazione perché più facile da pronunciare.

3. Presenza del pensiero divergente:

sempre legato alla maggiore flessibilità cognitiva dei bambini bilingui, troviamo il concetto di creatività linguistica. In merito ai risultati ottenuti da vari studiosi, è stato notato come i bilingui forniscano risposte più creative ed originali in seguito ad un compito assegnatoli.

Questa loro capacità lascia intendere che siano dotati di un pensiero divergente, ovvero sono in grado di fornire un numero più ampio di soluzioni ad un problema e ad individuare risoluzioni più originali, flessibili ed aperte. Questa loro abilità è dovuta alla conoscenza di due o più lingue, in quanto hanno

fatto esperienze linguistiche diverse attraverso questi codici e possiedono due parole per un solo oggetto o evento.

4. È in grado di inibire la lingua non in uso limitando l'interferenza linguistica:

è stato dimostrato che i bilingui sono molto più abili dei monolingui nell'inibire l'informazione non rilevante durante la conversazione. La capacità di cambiare spesso lingua mentre stanno parlando, inibendo quindi una delle due a seconda della situazione per limitare l'interferenza della lingua non in uso, comporta un allenamento costante del cervello che risulta in una serie di vantaggi cognitivi.

5. Ha acquisito una pronuncia da madrelingua nella L2:

un bambino bilingue che è stato esposto a due o più lingue fin dalla nascita acquisisce una pronuncia da madrelingua ovvero, priva di interferenze fonetiche di altre lingue che gli appartengono.

A questo proposito vale la pena di ricordare quanto importante sia la correttezza dell'input affinché i bambini acquisiscano una pronuncia da nativo: mentre i bambini bilingui vengono fin da piccolissimi immersi in un contesto linguistico dove la lingua madre dei genitori è pura e priva di interferenze, i bambini monolingui esposti ad una L2 in un contesto scolastico spesso acquisiscono questa lingua da educatori non madrelingua, assorbendo quindi anche l'interferenza fonetica della L1 dell'educatore. Inoltre, l'età in cui il bambino viene esposto alle due lingue è fondamentale: nel periodo che va dalla nascita ai 3 anni, egli è ancora nella fase dell'acquisizione della lingua madre e per questo motivo il suo cervello possiede una plasticità significativa che con l'avanzare degli anni diminuisce. Se il bambino già in questo periodo di vita entra in contatto con due o più lingue acquisirà in modo spontaneo e naturale le differenze tra i suoni delle due lingue senza interferenze.

6. Mostra una maggiore sensibilità alle interazioni socio-linguistiche con altri interlocutori e si mostra capace di selezionare la lingua appropriata a seconda dell'interlocutore:

questa sensibilità viene normalmente raggiunta dai bambini bilingui circa un anno prima di quelli monolingui e sembra derivare dalla pratica costante di valutare la competenza linguistica del loro interlocutore per adattare la scelta della lingua al tipo di persona con cui sta parlando, cioè se questa sia monolingue oppure bilingue. In altri studi, i bambini bilingui hanno spesso dimostrato di saper individuare la lingua dell'interlocutore fin dall'inizio dell'interazione, di capire quando è possibile

utilizzare la commutazione di codice, di rispettare le massime conversazionali e di adattarsi alle conoscenze e bisogni degli interlocutori.

7. Utilizza abilità compensatorie per adempiere alle difficoltà linguistiche:

una minore ampiezza iniziale del vocabolario dei bambini bilingui può portare a specifiche abilità compensatorie. Nell'ipotesi in cui il bambino bilingue incontri delle difficoltà nella comprensione del vocabolario, egli impara a dirigere maggiori risorse attentive verso gli aspetti pragmatici della comunicazione, utilizzando quindi di più le informazioni contestuali per dedurre il significato dei messaggi.

8. Mostra un atteggiamento più tollerante verso altre lingue/culture:

spesso i bambini bilingui mostrano una minore tendenza a sviluppare atteggiamenti di esclusione o rifiuto verso altre lingue o culture. Tendono, infatti, a costruire la loro identità culturale includendo le culture legate alle lingue da loro acquisite e apprezzando anche elementi culturali di lingue che non gli appartengono. In questo modo crescono con una mentalità più aperta e un atteggiamento positivo nei confronti del "diverso".

9. Tende a sviluppare atteggiamenti di esclusione verso coloro che parlano più lingue e appartengono a più culture:

mentre i bilingui si mostrano aperti alle differenze culturali, la letteratura afferma che i monolingui manifestano spesso un senso di rifiuto o per lo meno un atteggiamento di esclusione verso coloro che non parlano la loro lingua e non appartengono alla loro cultura. Nonostante ciò, oggi questo comportamento negativo è sempre meno evidente in quanto i bambini sono sempre più abituati a crescere in classi con coetanei che provengono da tutte le parti del mondo e che portano con sé la loro lingua e cultura.

10. Il bambino bilingue parla meno del monolingue:

al di là delle variabili della personalità dei bambini come, ad esempio, l'estroversione contro l'introversione può accadere che i bilingui affrontino quello che è stato chiamato *silent period*. Si tratta di un periodo silenzioso durante il quale il bambino pronuncia poche parole. Ciò nonostante, in

questa fase egli accumula conoscenze e si chiude in un periodo di mutismo per capire e acquisire le lingue.

A incidere potrebbe essere anche la conoscenza di un vocabolario ridotto in una delle due lingue, il non sentirsi sicuri o a proprio agio a comunicare in una lingua piuttosto che in un'altra (Viterbori P., Gandolfi E., Scopesi A., 2016).

4.1.4 Ipotesi di ricerca e risultati attesi

Quello che mi aspettavo da questa ricerca era la completa, o per lo meno parziale, riprova che il bilinguismo è fonte di una varietà di benefici di natura cognitiva, metalinguistica e sociale. Prevedevo di trovare un riscontro per la maggior parte delle voci descritte nella griglia di osservazione e di poter catalogare anche una serie di esempi che supportassero i dati raccolti.

Basandomi su ciò che ho letto in letteratura per ognuna delle caratteristiche citate, avevo ipotizzato che soprattutto i bilingui dimostrassero di analizzare le lingue come sistemi astratti e che riconoscessero la pluralità dei linguaggi, ma non avevo escluso che anche i monolingui fossero in grado di farlo visto che sono comunque stati esposti alla seconda lingua durante il periodo critico.

Per quanto riguarda il fenomeno della commutazione, mi aspettavo che fossero solamente i bilingui ad utilizzarla sia a livello fonologico, morfologico che lessicale. Parlare due lingue può significare conoscere più vocaboli in una delle due tralasciando quindi l'equivalente nell'altra: in questi casi, e per altre ragioni, subentra l'utilizzo della commutazione di codice che consente ai bilingui di perseguire comunque il loro scopo comunicativo.

Sempre per lo stesso motivo, prevedevo che soprattutto i bilingui avrebbero fatto ipotesi sui significati delle parole che non conoscevano, utilizzando come base di partenza il significato dell'equivalente di tale termine nell'altra lingua, oppure basandosi su certe regole legate alla composizione dei vocaboli (come prefissi o suffissi) o più semplicemente focalizzandosi sulla somiglianza delle parole. Mi aspettavo che soprattutto i bilingui e in minima parte anche i monolingui, inventassero nuove parole per esprimersi al meglio: partendo da unità minime come i fonemi, i bambini sono in grado di creare neologismi mai sentiti prima.

Per quanto riguarda i bilingui, ipotizzavo che creassero nuovi vocaboli anche mediante il mescolamento di morfemi di parole provenienti da lingue diverse.

Prevedevo che fossero specialmente i bambini bilingui a mostrare la presenza del pensiero divergente¹⁵, mentre nei monolingui mi aspettavo di vedere per lo più comportamenti legati al pensiero convergente.

I bambini bilingui tendono a fornire una moltitudine di risposte inusuali mostrando una mente più aperta, elastica e creativa. Ciò deriva dal fatto che sono abituati a doversi confrontare con due sistemi linguistici differenti e hanno quindi più parole per la stessa idea, permettendogli di avere più libertà e ricchezza nel pensiero. Il continuo spostamento tra una lingua e l'altra comporta un incremento nella fluenza, flessibilità, originalità ed elaborazione del pensiero.

Avevo ipotizzato che prevalentemente i bilingui fossero in grado di inibire la lingua non in uso limitando l'interferenza linguistica, anche se molto probabilmente sarebbero stati presenti vari episodi di commutazione di codice.

Ciò nonostante, quest'ultima strategia viene spesso utilizzata per adempiere lacune linguistiche che i bilingui manifestano soprattutto a livello lessicale. A dispetto della commutazione, i bilingui avrebbero dovuto dimostrare di essere in grado di focalizzarsi principalmente nella lingua utilizzata durante l'interazione, tralasciando l'altro codice. Questo perché solitamente i bilingui hanno la capacità di passare rapidamente da un compito all'altro e di focalizzare l'attenzione sui dettagli rilevanti senza essere distratti da quelli irrilevanti. Ciò è possibile perché essendo entrambe le lingue attive simultaneamente nella sua mente, il bilingue deve imparare ad ignorarne una quando sta utilizzando l'altra mediante appositi meccanismi di controllo.

È risaputo che i bambini che vengono accostati ad una seconda lingua non dalla nascita faranno molta fatica ad eguagliare i bilingui precoci soprattutto a livello fonetico. Quest'ultimi, infatti, hanno la preziosa opportunità di avere a disposizione l'intera gamma di fonemi esistenti e di godere di una ricettività molto sottile.

Con il passare dei mesi questa ricettività tende a diminuire perdendo la capacità di discriminare le variazioni fonetiche che non fanno parte delle lingue che il bambino sente attorno a sé. Se quest'ultimo non viene esposto fin dalla nascita a certi suoni appartenenti ad una lingua, egli perderà la possibilità di acquisirli con facilità e la sua pronuncia sarà molto difficilmente simile a quella di un madrelingua. Per tutti questi motivi, mi aspettavo che i bilingui dimostrassero di avere un accento da nativo, mentre la parlata dei monolingui sarebbe stata impregnata della cadenza dell'italiano.

¹⁵ *Il pensiero divergente consiste nel vedere la creatività come un modo peculiare di pensare che implica originalità e fluidità e che rompe con i modelli esistenti introducendo qualcosa di nuovo. Il pensiero divergente è quindi la capacità di individuare una serie di possibili soluzioni per un certo problema, soprattutto per quelli che non prevedono un'unica risposta corretta. Il pensiero convergente, invece, implica che il soggetto converga, invece di discostarsi, sull'unica risposta accettabile.*

Per quanto riguarda il manifestare una maggiore sensibilità alle interazioni socio-linguistiche con altri interlocutori e il saper selezionare la lingua appropriata, avevo previsto che fossero soprattutto i bilingui a mostrare tali capacità. Ciò è dato dal fatto che i bilingui possiedono una notevole sensibilità comunicativa che gli permette di percepire al meglio le caratteristiche della situazione comunicativa in cui sono coinvolti, consentendogli di adattarsi alle conoscenze e ai bisogni del loro interlocutore. Tale abilità gli dà la possibilità di individuare molto velocemente in quale lingua possono rivolgersi alla persona con cui stanno parlando e in quale situazione l'alternanza di codice è possibile.

Per quanto concerne l'utilizzo di abilità compensatorie, mi aspettavo che sia i bilingui che i monolingui ricorressero a queste strategie per adempiere a certe lacune lessicali. In situazioni in cui l'educatrice si sarebbe rivolta ai suoi alunni in lingua inglese, entrambi avrebbero potuto sentire la necessità di fare ricorso a varie tattiche compensatorie per raggiungere comunque il loro scopo comunicativo. Mentre i bilingui avrebbero potuto appellarsi alla loro abilità di commutare i codici, magari i monolingui sarebbero ricorsi ad altre tecniche di compensazione come sfruttare il contesto (utilizzo di oggetti, riferimenti ad eventi) oppure mediante l'utilizzo di gesti.

A livello culturale, la letteratura insegna (Abdelilah-Bauer 2008) che i bilingui tendono a mostrare un atteggiamento di tolleranza verso altre lingue e culture, mentre i monolingui hanno la tendenza di manifestare comportamenti di esclusione e rifiuto verso il "diverso".

Tale risultato non viene comunque atteso in quanto, la convivenza all'interno di un contesto scolastico in cui ci sono bambini provenienti da varie parti del mondo è verosimilmente una condizione che influenza positivamente l'accettazione e l'inclusione di ciò che è differente.

È oramai assodato che conoscere più lingue non significa solamente utilizzarle per comunicare ma implica anche un'apertura verso altre culture, modi di pensare e di vivere. Per questo motivo, i bilingui non acquisiscono solo la capacità di esprimersi in più lingue, ma si appropriano anche di un saper fare culturale. Tale capacità gli consente di saper utilizzare le formule più appropriate alla situazione comunicativa in cui si trova, di saper adattare il suo comportamento linguistico di fronte a interlocutori monolingui e quindi di saper attingere ad un repertorio di conoscenze molto vasto che gli consente di affrontare le varie circostanze.

Mi aspettavo, quindi, che il bilingue facesse tesoro di queste sue competenze e le utilizzasse nelle varie interazioni in cui sarebbe stato coinvolto.

Anche il monolingue avrebbe potuto utilizzare il suo saper fare culturale, ma essendo legato ad una sola lingua, questo sarebbe stato più limitato.

Dato che i bilingui acquisiscono almeno due lingue, si ritiene spesso che essi abbiano difficoltà nell'esprimersi in quanto possiedono un numero contenuto di parole o perché lo sviluppo del linguaggio viene rallentato da periodi silenziosi.

Tale caratteristica è legata, comunque, alla soggettività di ciascun individuo e pertanto, risulta alquanto difficile fare un pronostico, in quanto, il carattere del bambino e le sue conoscenze linguistiche influiscono molto sulla sua capacità e volontà di voler interagire con diversi interlocutori.

4.1.5 Analisi dei dati

In questa sezione riporterò i risultati avvalendomi di grafici che rappresentano i dati raccolti mediante l'ausilio delle griglie di rilevazione compilate durante il periodo di osservazione, mettendo in rilievo gli andamenti generali dei bilingui e monolingui. Riporterò quanti bilingui hanno presentato tutte le voci prese in analisi, quanti monolingui hanno mostrato le stesse caratteristiche e rappresenterò poi le differenze che sono emerse dal confronto tra bilingui e monolingui.

4.1.5.1 Bilingui

Dopo aver calcolato quante volte si è verificata ognuna di queste voci durante il periodo di osservazione, ho creato un grafico che mettesse in risalto l'andamento delle caratteristiche linguistiche, metalinguistiche e culturali che ho riscontrato nei bilingui.

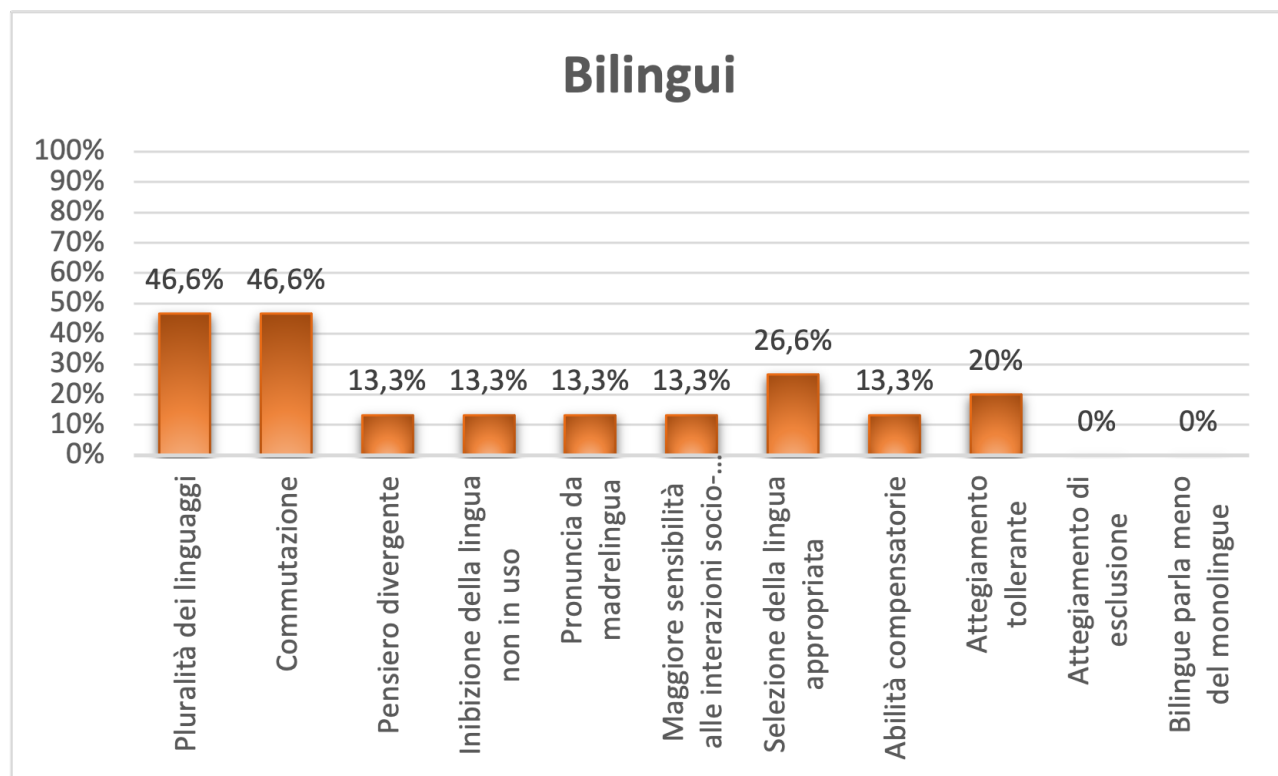


Grafico 1

Da questo grafico si può evincere che i bambini bilingui presi in esame hanno manifestato tutte quelle caratteristiche che ci si aspetta da un individuo che parla due o più lingue.

Durante il periodo di osservazione ci sono stati 7 episodi in cui i bilingui hanno mostrato di aver compreso la pluralità dei linguaggi. In questi casi, i campioni esaminati erano perfettamente coscienti del fatto che all'interno dell'asilo nido venissero utilizzate due lingue e che potevano usarle entrambe a seconda dell'attività.

Ci sono stati anche 7 casi di commutazione, non solo a livello lessicale ma anche morfosintattico e fonetico. Tra gli episodi di commutazione di codice ho riscontrato esempi come *my scarpe, I want pappa* e *Where is my baby's ciuccio?* in cui è evidente un chiaro mescolamento tra termini della lingua inglese e italiana. Può essere interessante notare come in particolare una bambina utilizzi principalmente l'italiano per nominare oggetti concreti, mentre fa uso della tipica struttura inglese nel porre una domanda, o per i pronomi personali e possessivi e per i verbi.

A livello morfosintattico, la stessa bilingue ha pronunciato frasi come *Non si correre* oppure frasi imperative del tipo *Io seduto, tu seduto!* Da questi esempi si può notare che ha acquisito la regola della lingua inglese secondo la quale i verbi non vengono coniugati: nel primo caso è abbastanza evidente che ha prodotto una frase in italiano utilizzando la costruzione inglese *Do not run!*; nel secondo esempio dimostra di aver capito che i verbi in lingua inglese non hanno genere, mentre in italiano avrebbe dovuto utilizzare la forma verbale *seduta*, in quanto entrambi gli interlocutori erano di sesso femminile. Grazie a questi due casi possiamo concludere che I. sta pian piano immagazzinando i repertori grammaticali delle lingue da lei acquisite.

A livello fonetico invece, la bambina trilingue che ha acquisito il francese e altre due lingue, a volte pronuncia suoni tipici di questo codice all'interno della lingua inglese. A questo proposito riporto l'esempio del termine *orange*, che un madrelingua inglese pronuncerebbe /'ɔr.ɪndʒ/, mentre P. l'ha pronunciato /ɔrãʒ/. Si nota che ha sostituito il fonema inglese dell'affricata post-alveolare sonora [dʒ] con quello francese della fricativa post-alveolare sonora [ʒ].

Durante il laboratorio scientifico, una delle educatrici ha trattato il tema del fuoco; il suo intento era quello di spiegare ai suoi alunni come si potesse spegnere una fiammella utilizzando dell'acqua. L'obiettivo dell'esperimento era quello di spegnere dei lumini galleggianti dentro ad una bacinella riempita con dell'acqua mediante l'utilizzo di bastoncini di legno. La tecnica consigliata dall'educatrice era quella di capovolgere il lumino nell'acqua mediante l'ausilio del bastoncino.

Tutti i monolingui del gruppo delle apples hanno imitato il metodo dell'educatrice, mentre le due trilingui P.N. e E.G. hanno fornito una soluzione totalmente diversa: hanno spento i lumini bagnando la punta del bastoncino con l'acqua e poi versando delle piccole gocce sulla fiammella.

Questo episodio è una chiara dimostrazione di come queste due bambine abbiano sfruttato il pensiero divergente per trovare una soluzione diversa e originale che gli permettesse di ottenere lo stesso risultato dei monolingui.

Nonostante ci siano stati degli episodi di commutazione (soprattutto in I.), ho registrato anche dei casi in cui P. ed E. erano in grado di inibire la lingua non in uso limitando l'interferenza linguistica.

Nei momenti dedicati alla lingua inglese entrambe la utilizzavano per esprimersi o per cantare senza inserire un'altra lingua. Ho anche notato che E. non ha mai utilizzato la commutazione in nessuno dei tre livelli linguistici sopra citati. Possiamo quindi dedurre che all'età di 3 anni hanno entrambe raggiunto quello stadio in cui il bambino riconosce di potersi esprimere in più lingue e di conoscere un numero considerevole di vocaboli in tutte le lingue che permettendogli di non ricorrere ad un altro codice per adempiere a qualche lacuna lessicale.

L'aspetto della pronuncia di un nativo inglese l'ho riscontrata principalmente in I. e P., le quali sono state esposte fin dalla nascita a questa lingua. Entrambe hanno un accento molto più accurato dei monolingui che sono stati avvicinati a questa lingua solo nel contesto scolastico e non dai primi giorni di vita. Riporto l'esempio di I., la quale ha pronunciato il nome proprio Hello Kitty con la tipica occlusiva alveolare [t] della lingua inglese. Coloro che non sono stati esposti a questa lingua molto precocemente avranno difficoltà nel riprodurre questo fonema in quanto, ad esempio, nella lingua italiana non è presente; cosicché un monolingue italiano per sopperire a questa mancanza pronunciarebbe la medesima parola con una occlusiva dentale sorda.

Ho notato che le bilingui prese in esame hanno dimostrato di avere una maggiore sensibilità nelle interazioni socio-linguistiche con altri interlocutori e una notevole capacità nel selezionare la lingua appropriata a seconda dell'interlocutore. Ad esempio, I. ha compreso perfettamente che le educatrici parlano e capiscono sia l'italiano che l'inglese, per cui con loro utilizzava entrambe le lingue e tendeva a ricorrere alla commutazione nel momento del bisogno in quanto consapevole che sarebbe stata capita lo stesso. Ciò nonostante, la maggior parte delle conversazioni tenute da I. erano in lingua italiana; questa scelta di parlare prevalentemente in italiano con i compagni e le educatrici potrebbe dipendere dalla sua sensibilità verso gli interlocutori che dimostra adattandosi alle loro conoscenze ed esigenze linguistiche.

Per quanto riguarda me, inizialmente avevo deciso di rivolgermi a lei solamente in lingua inglese e di adottare l'italiano più avanti durante l'osservazione. Grazie a questo accorgimento ho notato che all'inizio I. mi parlava solamente in inglese in quanto credeva che io conoscessi solo questa lingua. Solo quando ho iniziato ad utilizzare anche l'italiano ha cominciato a rivolgersi a me anche in questa lingua, mostrando forse un pizzico di pigrizia. Questa pigrizia potrebbe derivare dal fatto

che I. senta la lingua inglese come lingua innaturale all'interno del contesto scolastico, in quanto la maggior parte dei bambini e le educatrici utilizzano l'italiano per esprimersi.

Nei momenti di difficoltà, una bambina bilingue ha mostrato una certa capacità nel ricorrere ad abilità compensatorie per adempiere alle lacune di comprensione del vocabolario utilizzato dai suoi interlocutori. La prima abilità utilizzata da I. è quella della commutazione di codice. Infatti, nei momenti in cui ha compreso di non conoscere una parola nella lingua che stava utilizzando, è ricorsa all'altra lingua per raggiungere il suo obiettivo linguistico. Riferendomi ad un uovo di plastica, ho posto la domanda *“che cos'è quello?”* non conoscendo il termine in italiano e I. mi ha risposto con il termine corrispondente in lingua inglese *“it's an egg”*. In un episodio simile, I. ha utilizzato l'oggetto stesso per replicare alla medesima domanda posta sempre in italiano: oltre a rispondermi in lingua inglese ha infatti preso in mano un pesce di plastica cercando di soddisfare la mia curiosità.

Così come è descritto in letteratura, i bilingui dovrebbero mostrare un atteggiamento più tollerante verso altre lingue e culture. Guardando i risultati si può notare che i bilingui presi in esame hanno dimostrato di non avere pregiudizi nei confronti delle altre lingue presenti nel nido, in quanto erano molti i compagni appartenenti a culture diverse dalla loro. A questo proposito ho notato che soprattutto i bilingui avevano un atteggiamento positivo e disponibile verso i monolingui. Erano spesso pronti ad aiutare i loro coetanei durante le attività in lingua e il gioco libero: assumevano frequentemente il ruolo di riappacificatori ed erano volenterosi nel condividere i giochi e gli spazi con altri bambini. Questa caratteristica potrebbe derivare, al di là dei tratti caratteriali, anche dalle abitudini culturali di ogni bilingue che potrebbero essere diverse da quelle dei monolingui, i quali si sono mostrati a momenti meno altruisti.

Come si può osservare dai dati raccolti, non ho registrato episodi di atteggiamenti di esclusione verso coloro che parlano più lingue e che appartengono quindi a più culture.

Per quanto riguarda l'ultima voce, invece, non ho registrato casi di bambini bilingui che stessero attraversando un periodo silenzioso. Tutti coloro che ho osservato parlavano molto, anche di più dei monolingui in svariati casi, e mostravano di esprimersi molto chiaramente e di conoscere svariati vocaboli in ambedue i codici, indipendentemente dal fatto che conoscessero anche solo un termine in una delle due lingue.

4.1.5.2 Monolingui

Così come per i bilingui, anche per i monolingui ho costruito una griglia di osservazione per catalogare i dati raccolti. Riporterò qui sotto un grafico che descrive l'andamento delle caratteristiche linguistiche, metalinguistiche e culturali dei monolingui.

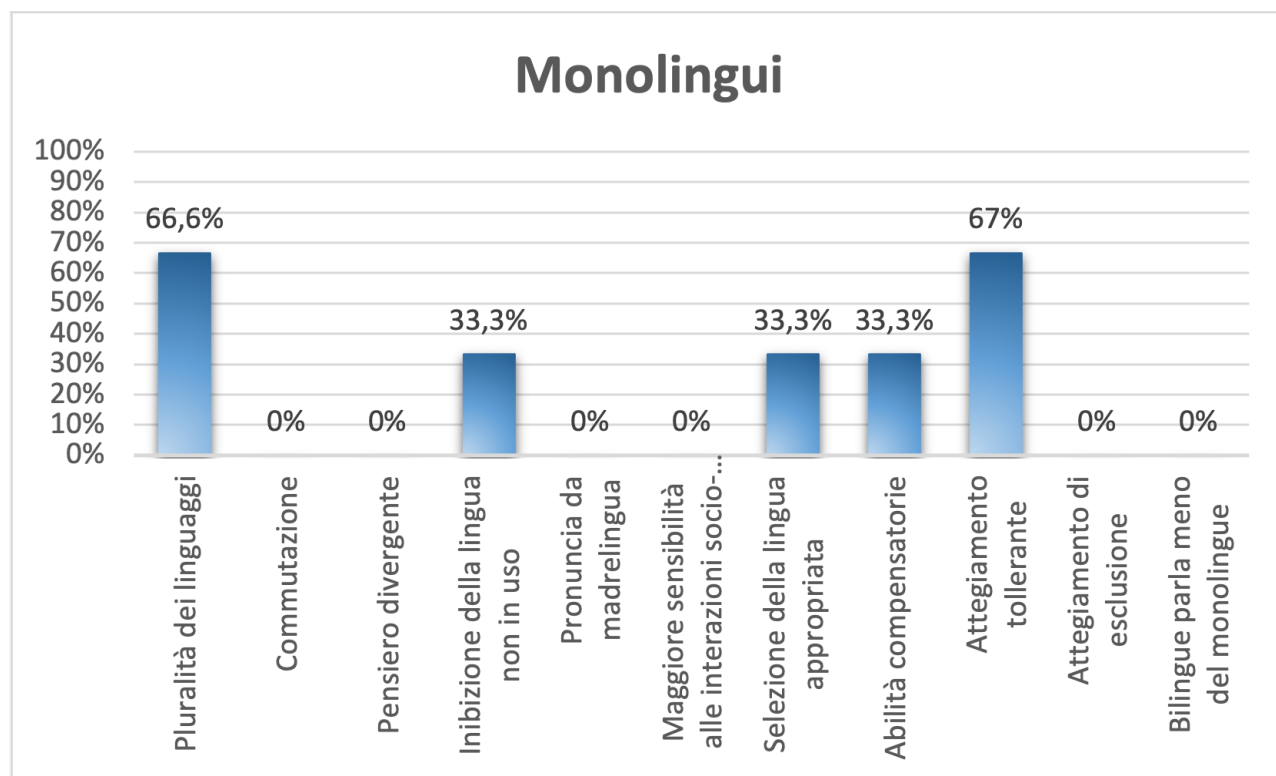


Grafico 2

Per quanto riguarda la prima voce, anche i monolingui hanno manifestato la loro capacità nel riconoscere la pluralità dei linguaggi.

Due dei bambini presi in esame hanno dimostrato di aver capito che all'interno del nido si utilizzavano due lingue e di comprenderle entrambe. Durante l'interazione con un'educatrice, quest'ultima ha chiesto a E. *"Would you like some green?"* e la bambina dimostrando di aver capito la domanda le ha risposto in italiano. Probabilmente E. non ha replicato in lingua inglese perché non conosceva la modalità per farlo, oppure perché in quell'istante non si sentiva abbastanza sicura da poter utilizzare questa lingua, ma ciò che vale la pena notare è che la bambina ha colto il significato della domanda nonostante non fosse stata pronunciata nella sua lingua madre. Cosa più importante è che E. era stata inserita in questo nido da pochi mesi, ciò nonostante, grazie agli input forniti dalla madre insegnante d'inglese e dalle educatrici la bambina mostrava di comprendere facilmente ciò che le veniva detto in questa lingua. Tra l'altro, E. ancora non si esprimeva molto neanche nella sua lingua madre e questo potrebbe essere un fattore da prendere in considerazione quando si pensa al fatto che ancora non produce enunciati in lingua inglese.

Allo stesso modo, all'invito dell'educatrice di salutare i protagonisti della storia che stava leggendo, dicendo "*We can say bye-bye to cat and mouse!*", G. muovendo la manina ha detto "Bye-bye, ciao ciao!". Con questo doppio saluto, ha dimostrato di aver capito che il significato di entrambe le espressioni è equivalente nonostante le lingue siano differenti. Possiamo quindi considerare che per quanto riguarda il vocabolario concettuale, G. possiede due termini in lingue diverse per esprimere lo stesso concetto.

Dei tre monolingui osservati, solamente G.G. si esprimeva chiaramente formulando frasi complete e di senso compiuto. Gli altri due, più piccoli d'età, ancora non si esprimevano molto se non attraverso protoparole e qualche termine che si riferiva principalmente ad oggetti concreti. Per questo motivo, ho potuto notare che solamente G.G. era in grado di inibire la lingua non in uso limitando l'interferenza linguistica nel dialogare con diversi interlocutori.

Questa bambina utilizzava sempre l'italiano (sia con i compagni che con le educatrici) tranne quando venivano inserite attività in inglese, durante le quali mostrava di conoscere numerose parole ed espressioni legate a questa lingua. Tra gli allievi monolingui di questo asilo nido, G.G. era quella che meglio conosceva questa seconda lingua.

La stessa bambina era in grado di selezionare la lingua appropriata a seconda dell'interlocutore: quando si trovava in situazioni comunicative in cui regnava l'inglese, G.G. lo utilizzava senza problemi dirigendosi al suo destinatario in questa lingua; al contrario, quando durante l'interazione si parlava in italiano, si esprimeva formulando frasi in questa lingua.

Nei momenti riservati all'inglese, G.G. usava questo codice non solo con le educatrici, ma tendeva ad insegnare i termini che aveva acquisito anche ai suoi compagni.

Durante il periodo di osservazione, ho notato che E. ha utilizzato abilità compensatorie per adempiere alle sue lacune linguistiche. Essendo una bambina che parla pochissimo (dimostrando che tutti i bambini raggiungono le stesse tappe evolutive, ma con ritmi differenti) e quindi probabilmente conosce poche parole, o per lo meno non è ancora in grado di pronunciarle, E. ha risposto all'esortazione in lingua inglese dell'educatrice di andare tutti insieme al bagno a lavarsi le mani, mediante un gesto referenziale: ha alzato le braccia mostrando le mani per chiedere se anche lei potesse andare insieme ai compagni.

Attraverso questo cenno, E. ha espresso la sua intenzione comunicativa e ha al contempo attivato uno scambio verbale con l'educatrice, in quanto la stessa ha risposto al gesto della bambina dandole la sua approvazione.

Un altro dato che merita di essere commentato è l'assenza di episodi di atteggiamenti di esclusione da parte dei monolingui. Al contrario di ciò che si può trovare in letteratura, i monolingui

che ho osservato non hanno manifestato comportamenti negativi o atteggiamenti di rifiuto verso i compagni che parlano più lingue e appartengono a più culture.

Riprendendo l'esempio di G.G., questa bambina si preoccupava più spesso di aiutare i suoi amici nei momenti di difficoltà sia a livello linguistico che personale. Se un compagno non conosceva l'equivalente di un termine in inglese o in italiano, G.G. glielo suggeriva mostrando di non assumere atteggiamenti negativi verso ciò che è "diverso" dalla sua lingua e cultura.

A mio avviso, questa caratteristica spesso citata in letteratura non è più molto attendibile in quanto oggi le scuole accolgono allievi che provengono da qualsiasi parte del mondo creando classi multiculturali. In questo modo, i monolingui hanno un'occasione preziosa per potersi confrontare e per poter condividere il loro saper fare culturale con quello degli altri accorciando così le distanze linguistiche e culturali e arricchendo la loro identità.

4.1.5.3 Bilingui e Monolingui a confronto

A sostegno dell'ipotesi sulla quale verte l'intero elaborato, ovvero, comprendere se il bilinguismo precoce simultaneo comporta i vantaggi citati nel secondo capitolo, ho messo a confronto i dati che ho raccolto per i bilingui e monolingui in termini linguistici, metalinguistici e culturali. Anche in questa occasione ho creato dei grafici che chiariscano le differenze che sono emerse nei campioni osservati.

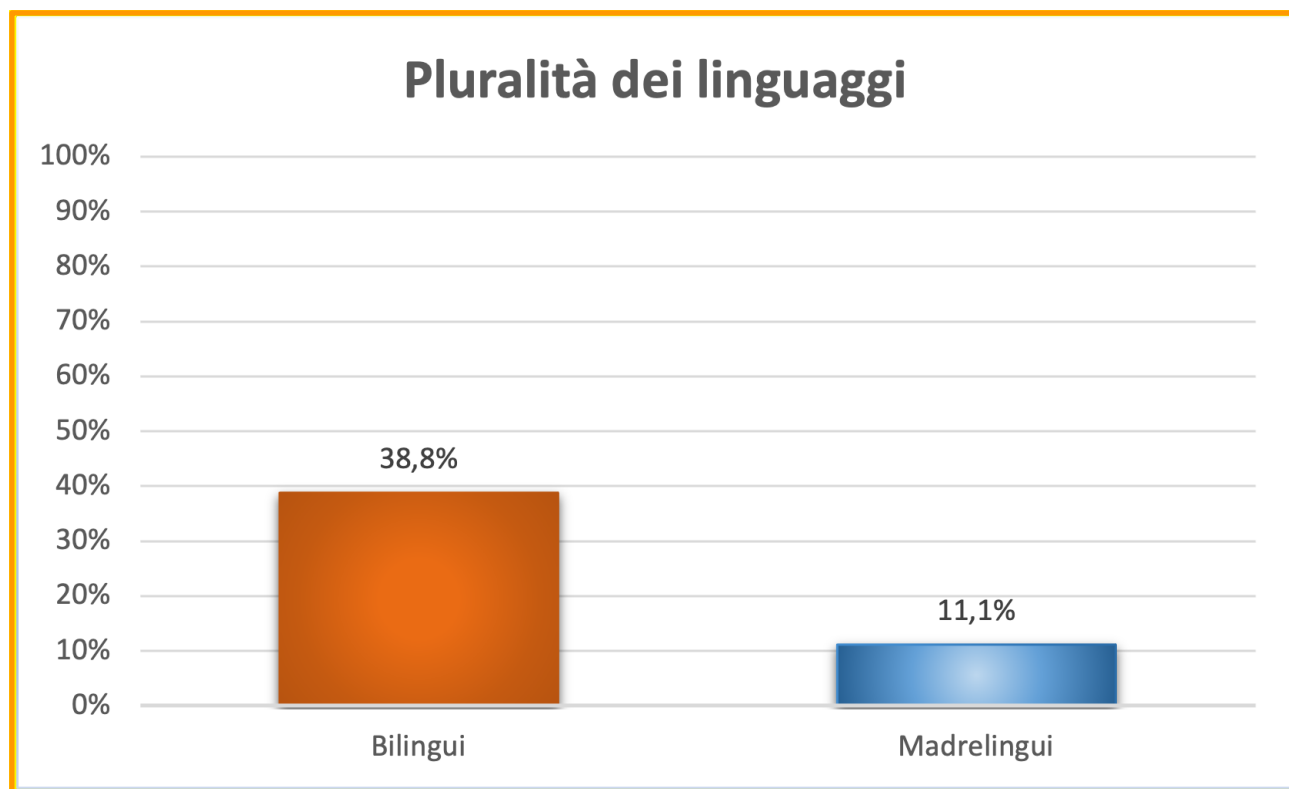


Grafico 3.

In questo grafico si può notare che i bilingui hanno più che triplicato il valore dei monolingui riguardo la capacità di analizzare le lingue come sistemi astratti e di riconoscere la pluralità dei linguaggi. A riprova di quanto citato nel paragrafo 2.2, i bilingui comprendono molto prima dei monolingui che i nomi vengono associati agli oggetti ed eventi in maniera arbitraria e che questi possono subire delle modifiche. Questa loro capacità deriva dal fatto che fin dalla nascita sono abituati a organizzare il proprio linguaggio in due sistemi distinti. Tale valore conferma, quindi, che i bilingui sono più consapevoli del fatto che possono riferirsi ad ogni oggetto con almeno due termini in codici differenti (e non solo uno come avviene nel caso dei monolingui), caratteristica che evidenzia come i bambini esposti a più lingue siano dotati di una maggiore flessibilità cognitiva. Questa permette loro di fare molta più attenzione al significato delle parole piuttosto che alla loro forma e ad essere più inclini nell'intercambiare il nome degli oggetti in quanto accettano più facilmente l'idea che i nomi vengono assegnati alle cose arbitrariamente.

Oltre alla flessibilità cognitiva, la capacità dei bilingui di capire come le lingue acquisite siano solo alcune tra le tante possibili e come la relazione tra significante e significato sia del tutto arbitraria è sintomo della presenza di una certa competenza metalinguistica. I bilingui sono infatti in grado di considerare la lingua non solo come un mezzo per comunicare, ma anche come qualcosa su cui riflettere.

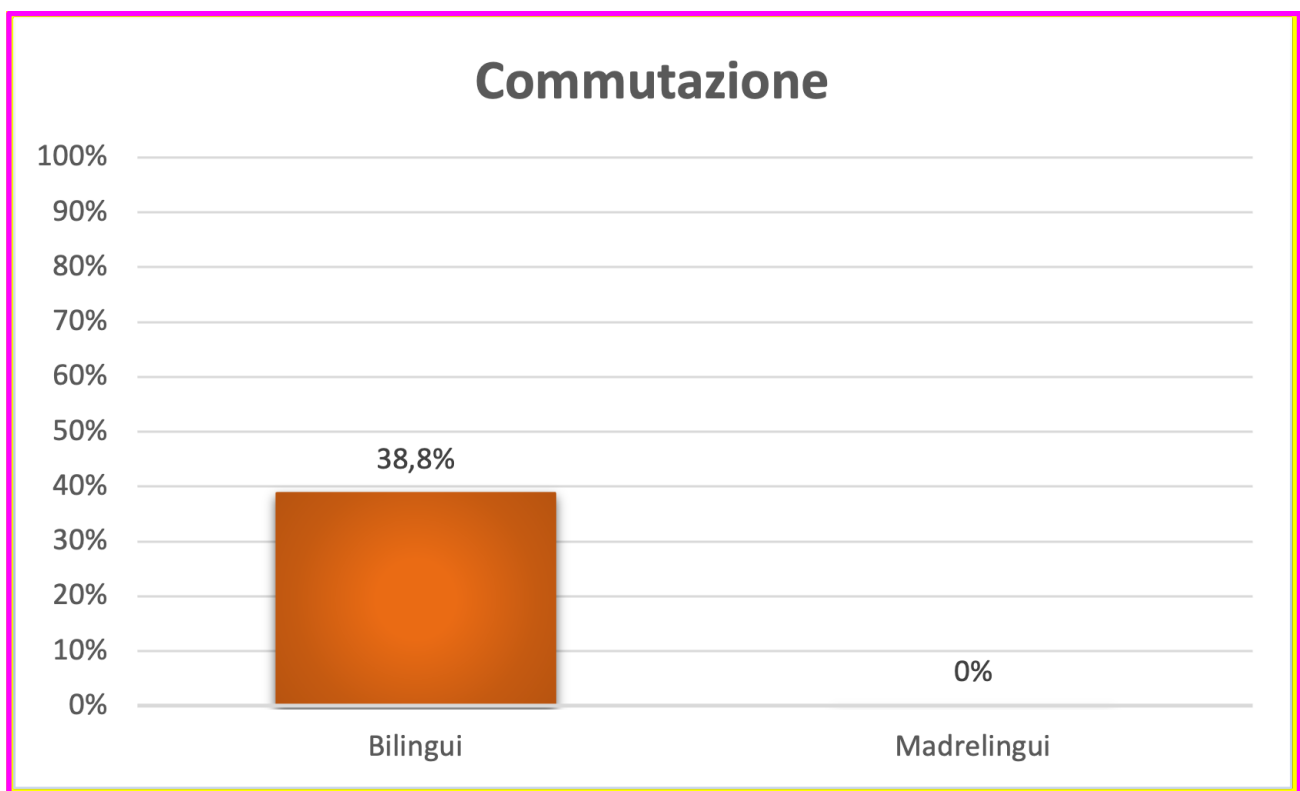


Grafico 4.

Per quanto riguarda la commutazione, si nota chiaramente che solo i bilingui ricorrono a questo strumento di compensazione. Nei momenti di difficoltà linguistica cercano di trovare una soluzione mediante l'alternanza della lingua. Si tratta di una capacità e non di una caratteristica da condannare: l'abilità dei bilingui di spostarsi da un codice all'altro durante l'interazione gli permette di allenare il cervello implicando così una certa flessibilità mentale di cui non godono i monolingui e di fare esperienza con i due codici.

Tra l'altro, è importante ricordare che la commutazione a livello lessicale, morfosintattico o fonetico è parte di una fase passeggera che svanisce con l'avanzare dell'età e l'aumento di conoscenze linguistiche.

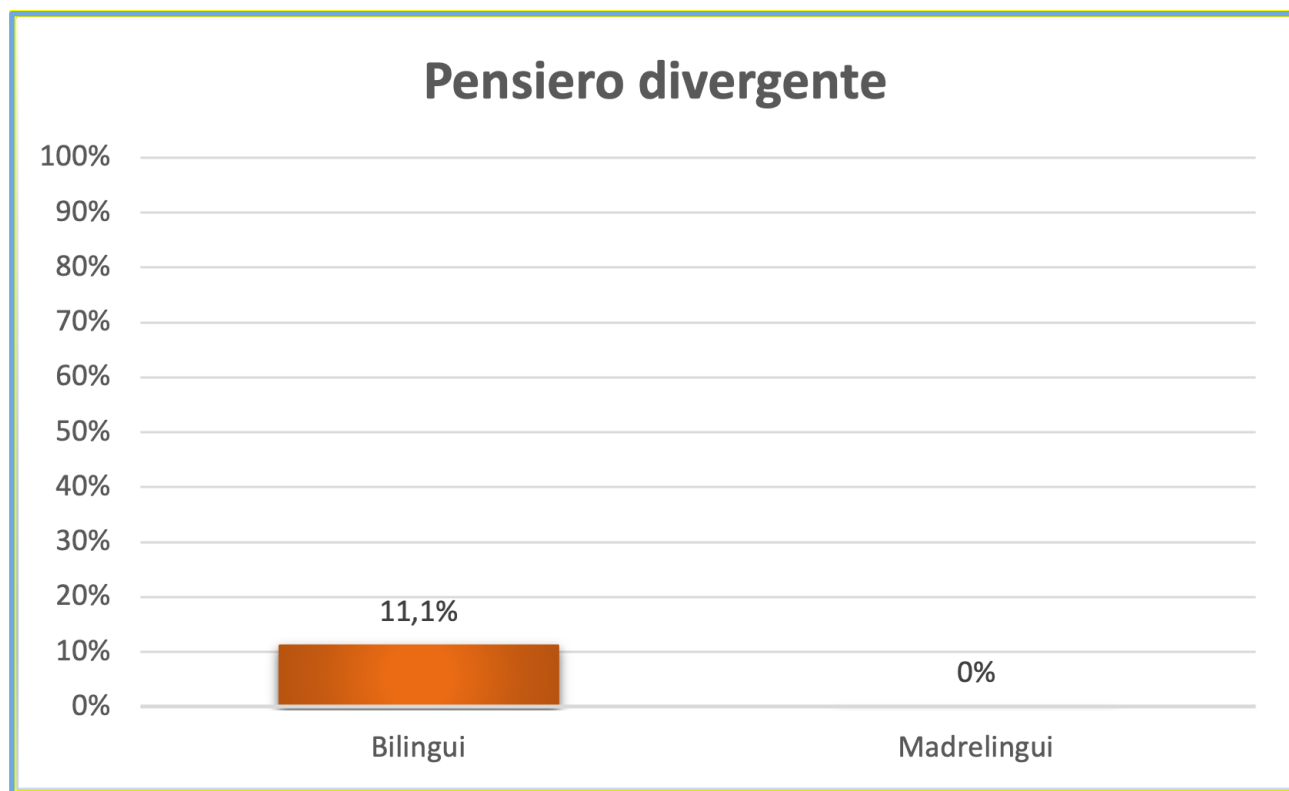


Grafico 5.

Come si può evincere dal grafico, il pensiero divergente è un tratto che appartiene solo ai bilingui. Acquisire due lingue influenza considerevolmente l'originalità del pensiero, in quanto i bilingui godono di una maggiore esperienza linguistica derivante dalla conoscenza di più vocaboli per uno stesso oggetto o evento. Per questo motivo, hanno la capacità di pensare al di fuori degli schemi (pensiero creativo) e fornire soluzioni insolite ai problemi.

D'altra parte, i monolingui osservati hanno dimostrato di trovare solamente soluzioni ovvie e ordinarie, lasciando intendere che posseggono uno stile di pensiero convergente.

Questo dato conferma come i bilingui siano dotati di una creatività cognitiva e linguistica di cui i monolingui non godono. Una mente a cui viene richiesto continuamente di adattarsi a situazioni diverse e di guardare il mondo da prospettive diverse diventa più flessibile e, quindi, più creativa.

Con creatività si intende una certa flessibilità mentale; l'abilità di risolvere i problemi mediante l'analisi di informazioni complesse e la capacità di estrarre solo le informazioni essenziali all'interno di un discorso; la presenza di abilità metalinguistiche, ossia comunicare in modo efficace e persuasivo grazie alla consapevolezza del linguaggio; e la capacità di apprendimento, ovvero incamerare informazioni e combinarle tra loro per costruire nuove conoscenze.

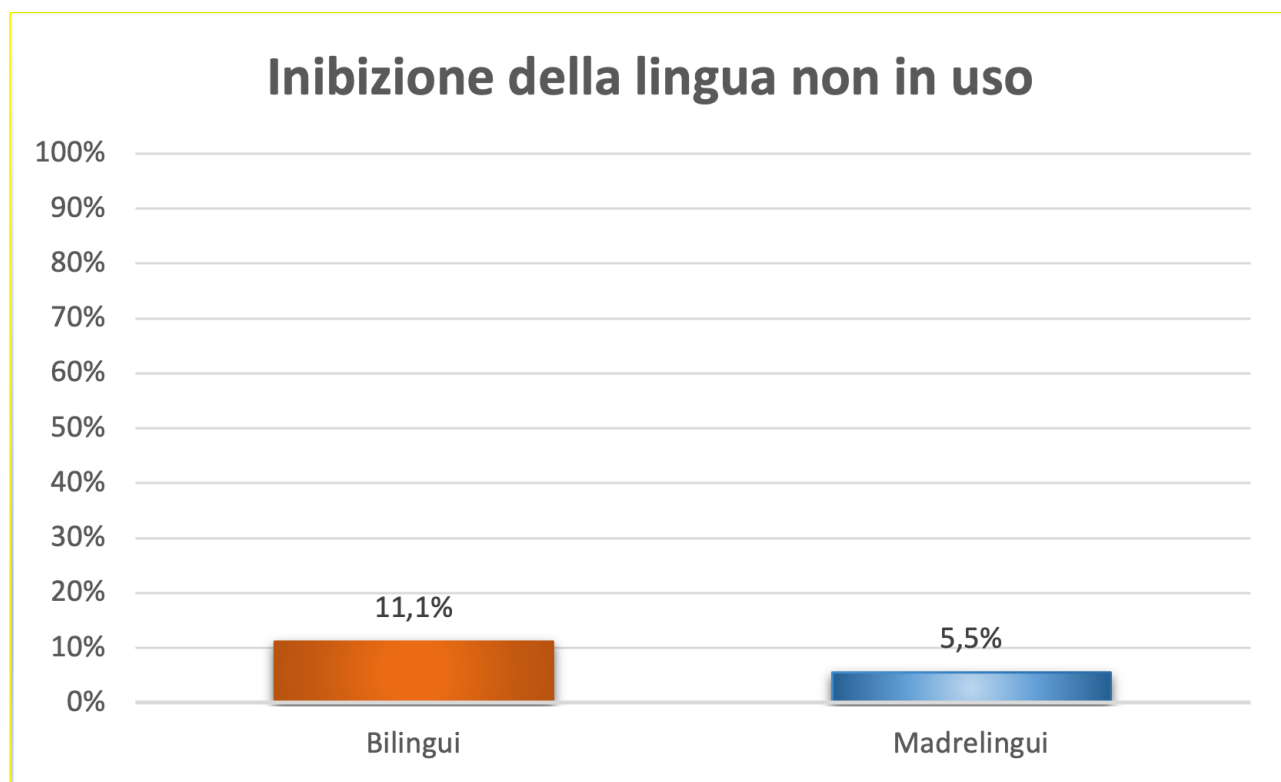


Grafico 6.

Per quanto riguarda la capacità di inibire la lingua non in uso durante le conversazioni, è necessario sottolineare ancora una volta che tra i monolingui presi in esame solamente una di questi si esprimeva in modo chiaro utilizzando la sua lingua madre, mentre gli altri due ancora non parlavano molto.

Tornando ai dati raccolti, il grafico mostra come i bilingui abbiano dimostrato di saper inibire la lingua non richiesta durante l'interazione limitando così l'interferenza linguistica.

La pratica costante di quest'ultimi nel selezionare la lingua che necessitano durante una situazione comunicativa evitando intrusioni da parte dell'altra lingua comporta una serie di vantaggi, tra cui la flessibilità cognitiva, e può avere effetti di potenziamento riguardo abilità come l'attenzione selettiva, l'inibizione e il controllo cognitivo generale.

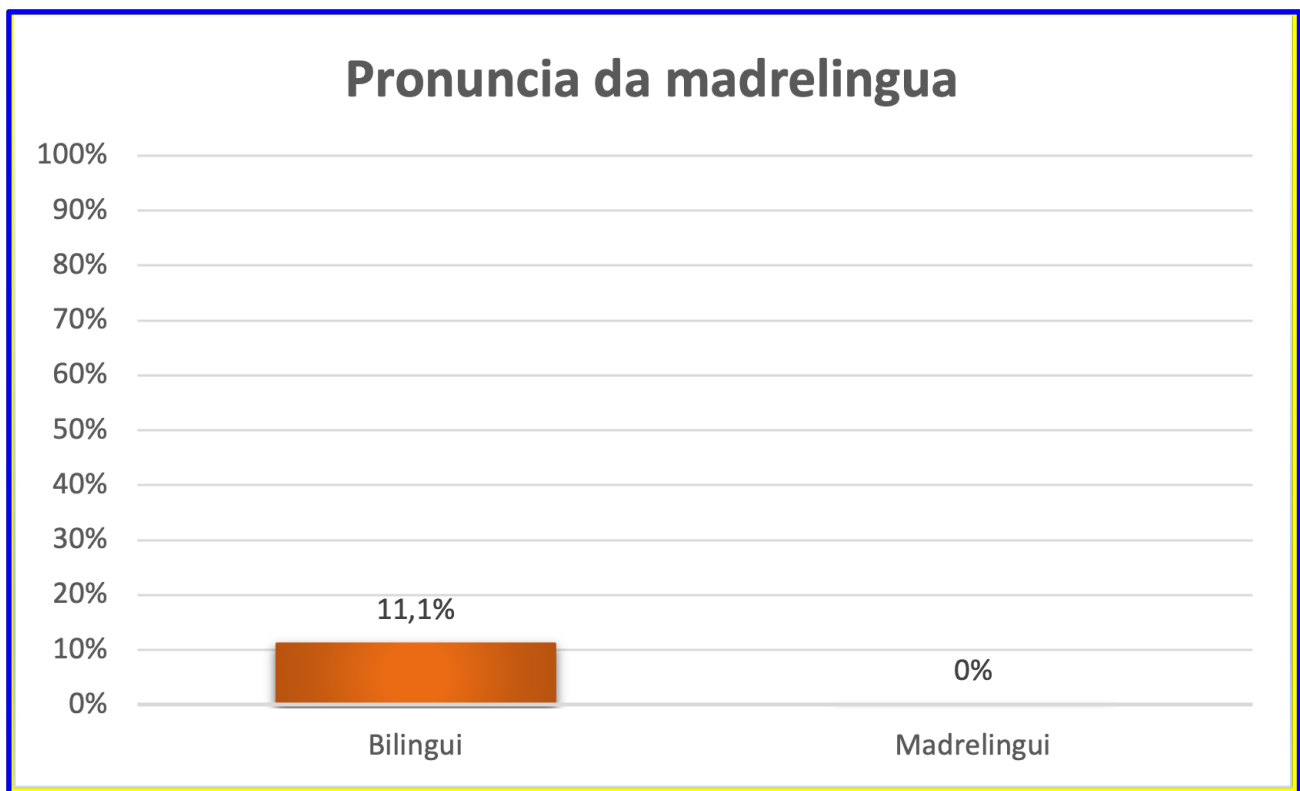


Grafico 7.

I dati raccolti sull'acquisizione di una pronuncia da madrelingua enfatizzano come solamente se il bambino viene esposto fin dalla nascita a due o più lingue potrà assimilare le differenze tra i fonemi dei sistemi linguistici e acquisire quindi un accento neutro privo di cadenze di altre lingue. I tre bilingui hanno chiaramente dimostrato di emettere suoni e parole con una pronuncia da nativo inglese, articolando perfettamente i fonemi di questa lingua.

Nell'età che va dagli 0 ai 3 anni il cervello di un bambino è dotato di massima ricettività che con il passare del tempo tende a diminuire. Per questo motivo, ritengo che sia importante considerare che i bambini monolingui osservati non si esprimessero in inglese con un accento fortemente influenzato dal sistema fonologico dell'italiano, ma la loro pronuncia non era da considerarsi totalmente neutra.

A questo proposito, Fantini (in Moretti, Antonini 2000) nello studio sul figlio bilingue ha notato una certa interferenza dello spagnolo nell'inglese a livello fonetico. Questo era molto probabilmente dettato dal fatto che Mario era stato esposto allo spagnolo fin dalla nascita, mentre si è avvicinato all'inglese solo a 2.6 anni. Inizialmente mescolava i fonemi delle due lingue: era chiara la dominanza dello spagnolo, tant'è che il suo inglese era caratterizzato da un forte accento tipico di un parlante di origine ispanofona. Questa cadenza è poi diminuita con il passare del tempo, pur lasciando ancora alcune tracce fin dopo i 5 anni.

Con questo esempio vorrei rimarcare il concetto che nonostante Mario sia stato esposto alla lingua inglese all'età di soli 2.6 anni, era già abbastanza grande per acquisire una pronuncia da nativo. Per questo motivo, prima si accosta un bambino a due o più lingue meglio è, non solo dal punto di vista fonetico, ma anche cognitivo e culturale.

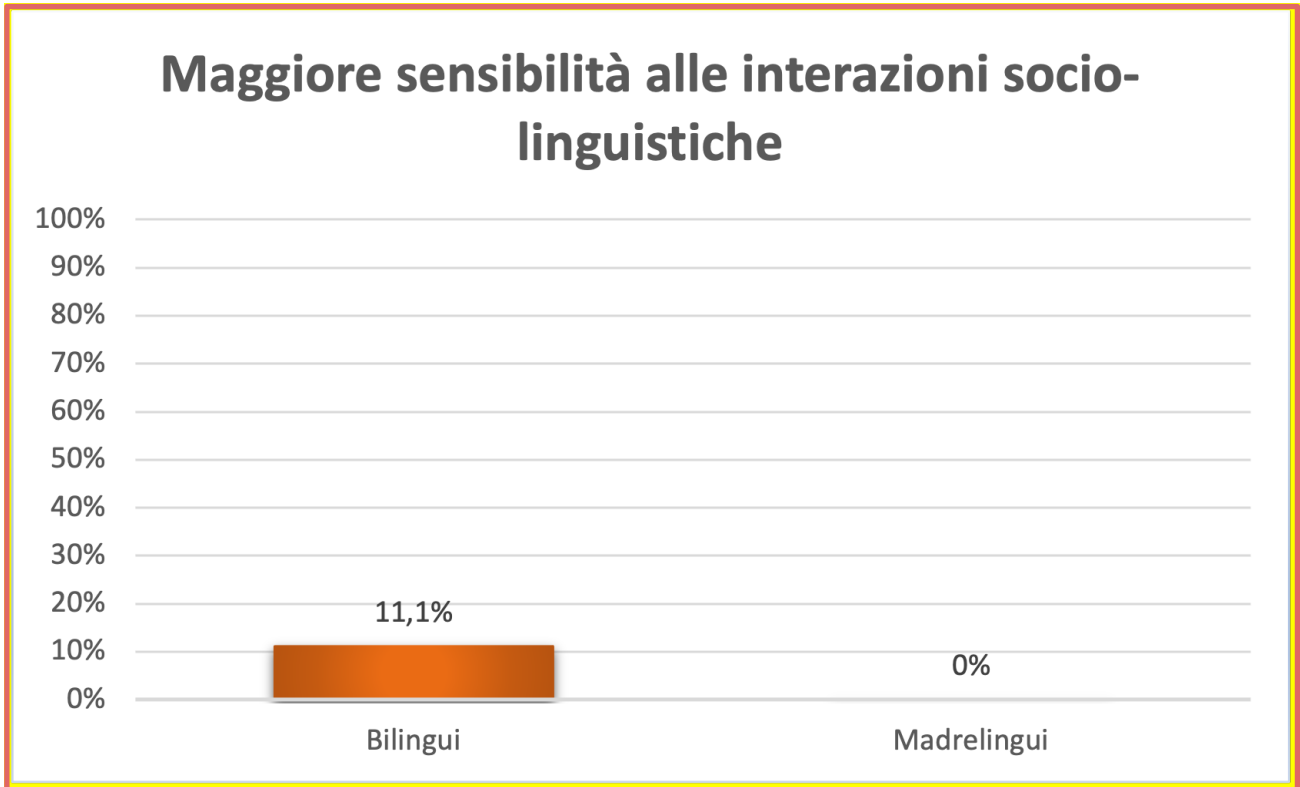


Grafico 8.

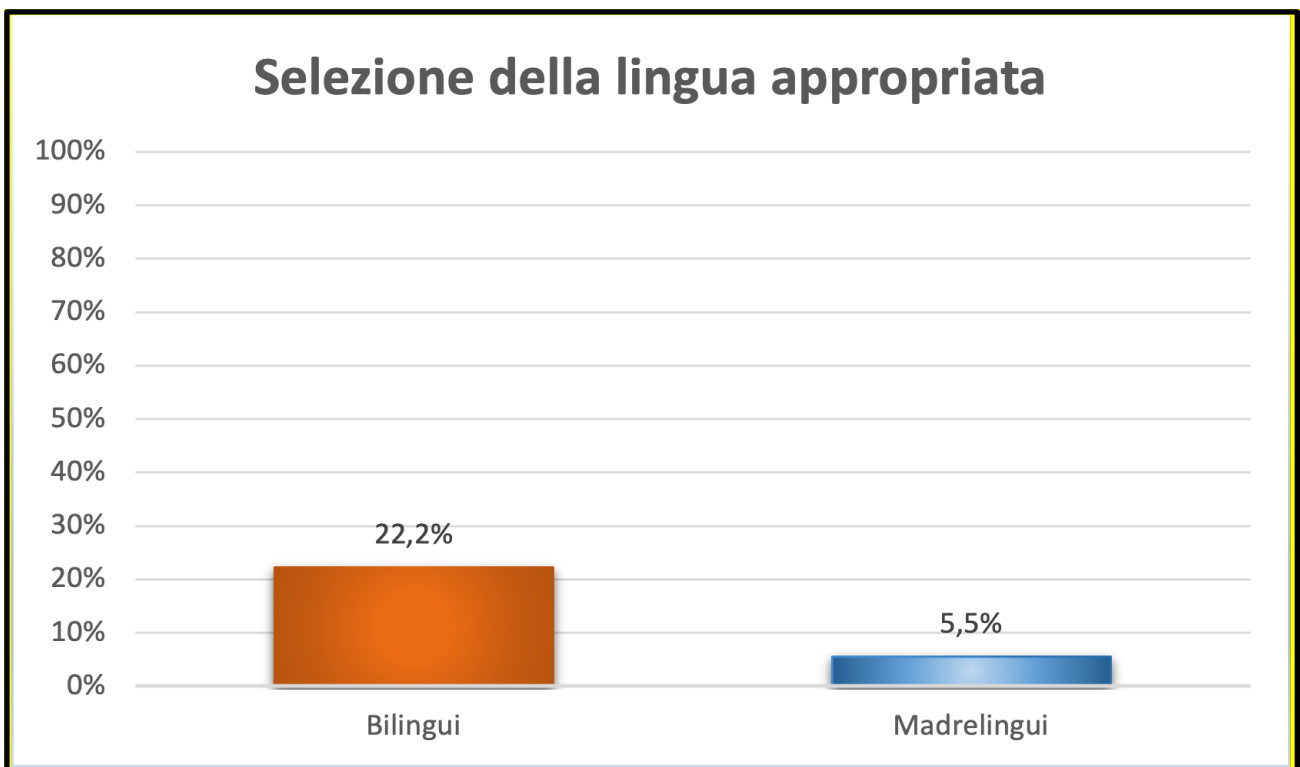


Grafico 9.

La maggiore sensibilità alle interazioni socio-linguistiche con altri interlocutori e la loro capacità nel selezionare la lingua appropriata dimostrata dai bilingui deriva dalla loro abilità nel saper individuare fin dall'inizio la lingua della persona con cui stanno interagendo e dal capire quando è possibile utilizzare la commutazione di codice.

Infatti, come si evince dai due grafici, sono principalmente i bilingui, a dispetto dei monolingui, ad aver dimostrato di possedere capacità sociolinguistiche come quelle appena indicate.

Tra tutti, una bilingue in particolare ha manifestato la sua destrezza nel selezionare la lingua in base al suo interlocutore, a seconda che questo gli parlasse in italiano o in inglese. Con i compagni monolingui conversava sempre in italiano, mentre con le educatrici interagiva in italiano e a volte in inglese, soprattutto se si trovava a voler dire qualcosa durante i momenti dedicati a questa lingua.

Sempre la stessa bambina ha mostrato la sua sensibilità socio-linguistica facendo attenzione ad utilizzare la commutazione di codice mescolando termini della sua lingua madre all'italiano solamente con le educatrici in quanto, si è resa conto che queste ultime capiscono e parlano entrambe le lingue evitando, quindi, questo tipo di strategia con i compagni monolingui.

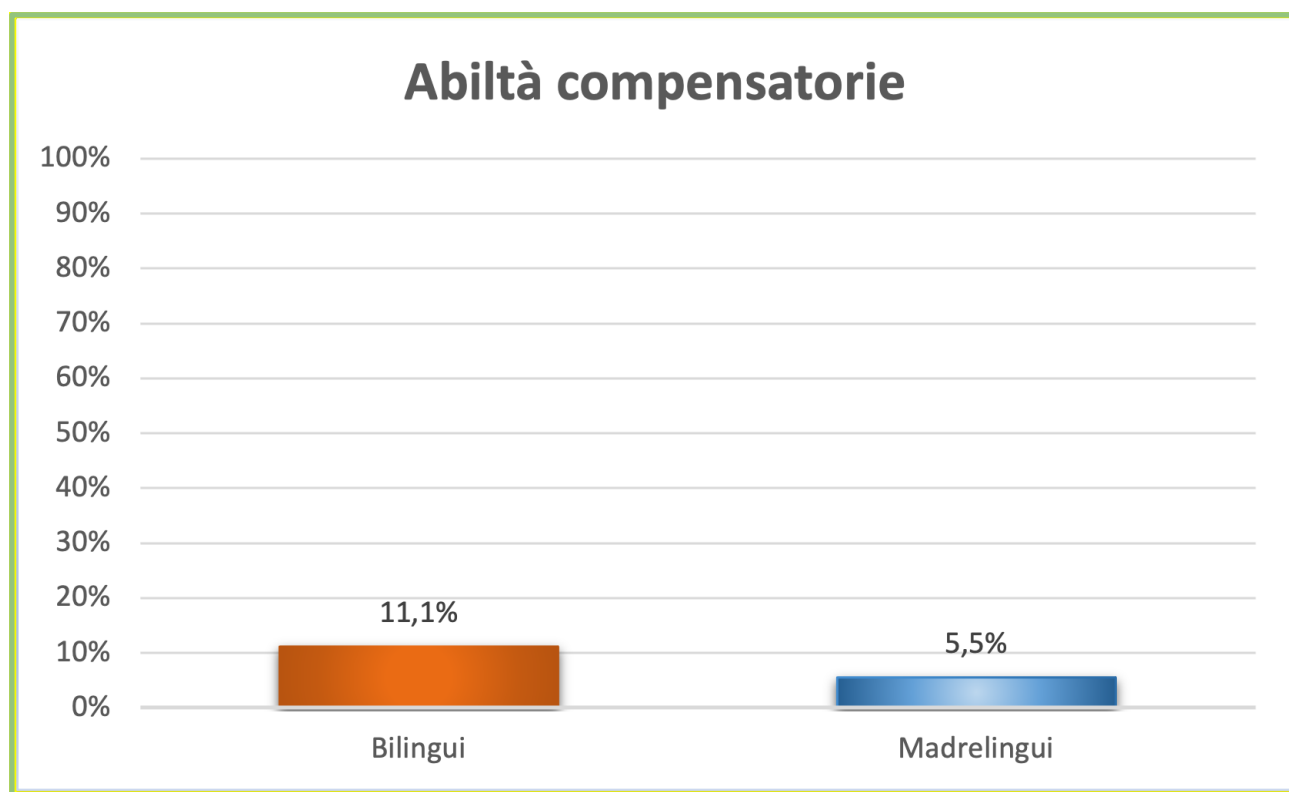


Grafico 10.

Come descritto in letteratura, quando il bambino bilingue incontra delle difficoltà linguistiche, egli tende a sviluppare specifiche abilità compensatorie in modo da raggiungere comunque il suo scopo comunicativo. Rispetto al monolingue, il bilingue impara a dirigere maggiori risorse attentive

verso gli aspetti pragmatici o linguistici della comunicazione utilizzando il contesto, i gesti o l'altra lingua di cui sono in possesso (Bonifacci, Cappello, Bellocchi 2012).

I dati riportati nel grafico evidenziano come soprattutto i bilingui ricorrano a queste strategie in modo da comprendere il messaggio o per poter comunque interagire con il loro interlocutore.

Nel mio caso, non sapendo rispondere ad una mia domanda con cui le chiedevo in italiano cosa fosse l'oggetto che tenevo in mano, I. mi ha risposto in inglese. Oltre ad avere dimostrato di aver capito quello che le chiedevo, la bambina è riuscita in ogni caso a replicarmi attraverso una tattica compensatoria, ovvero quella di utilizzare la sua lingua madre per soddisfare la mia curiosità, piuttosto che non rispondermi.

In un altro caso, la stessa bambina non conosceva il nome dell'oggetto di cui chiedevo informazioni, così l'ha preso in mano per mostrarmelo in modo da replicare alla mia domanda su cosa fosse quell'oggetto.

Questi due esempi dimostrano che un bambino bilingue è in grado di mettere in atto delle strategie compensatorie per adempiere le sue lacune linguistiche, confermando quindi ciò che viene scritto in letteratura. D'altra parte, questo non significa che i monolingui non utilizzino abilità compensatorie per esprimersi. Infatti, una delle monolingui prese in esame non essendo sicura che l'educatrice volesse includere anche lei nel gruppo che sarebbe dovuto andare al bagno per lavarsi le mani, ha cercato lo sguardo dell'educatrice mostrandole le mani (gesto compensativo) per chiederle in questo modo se anche lei potesse andare al bagno. L'educatrice aveva formulato la richiesta in lingua inglese: questo esempio lascia intendere che E. avesse perfettamente capito quella che era la disposizione dell'educatrice, solo che probabilmente non era in possesso delle abilità linguistiche necessarie per poter interagire in questa lingua.

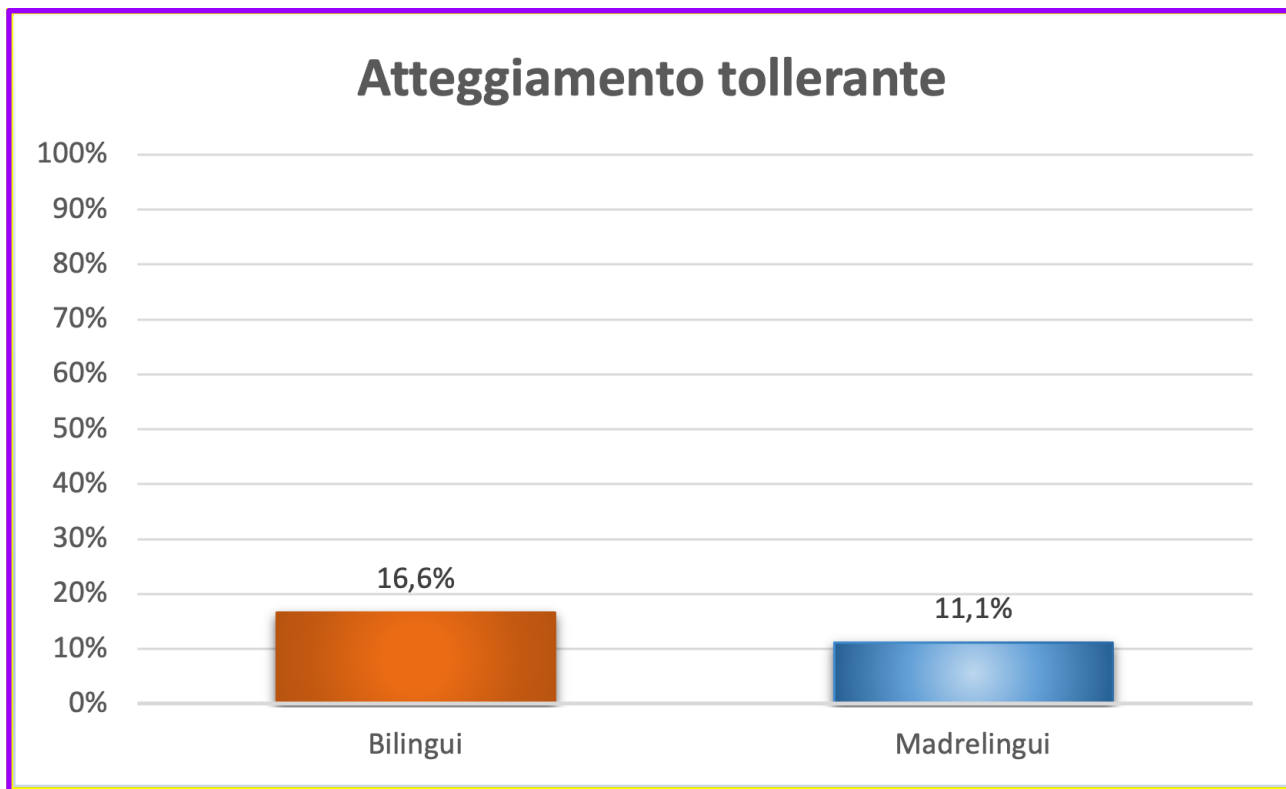


Grafico 11.

In questo grafico si evince che sono soprattutto i bilingui ad assumere atteggiamenti tolleranti verso altre lingue e culture, ma ciò non toglie che anche i monolingui si siano dimostrati molto aperti e accomodanti verso il “diverso” nonostante in letteratura si ritenga il contrario.

La bilingue e le trilingui osservate hanno utilizzato all’interno del nido tutte le lingue a loro disposizione senza mostrare alcun atteggiamento di rifiuto verso anche solo una di queste. Hanno infatti dimostrato di essere a conoscenza del fatto che all’interno di questo luogo siano presenti più lingue e di aver accettato che ognuna di queste tragga con sé una cultura diversa dalla loro.

Erano tutte e tre aperte all’interazione sia in lingua inglese che in italiano con i compagni monolingui o con coloro che parlavano lingue diverse dalla propria e con le educatrici, mostrando una certa apertura mentale e una volontà, seppur precoce, nel voler ampliare la loro visione del mondo. Questa abilità, nel tempo, comporterà una maggiore flessibilità di adattamento nei contesti più svariati, susciterà in loro un gran interesse per tutto ciò che ha a che fare con il linguaggio e le lingue, e cosa non meno importante, porterà ad un arricchimento della loro personalità.

Allo stesso modo, anche i monolingui osservati hanno dimostrato di accettare la presenza di più lingue e culture all’interno del contesto scolastico, nonostante questo risultato vada contro ciò che gli studiosi hanno spesso detto dei monolingui.

Molti bambini monolingui hanno manifestato il loro interesse nel voler apprendere anche una seconda lingua: durante i laboratori e i momenti dedicati alla lettura o al canto di canzoncine in inglese hanno partecipato mostrandosi coinvolti e stimolati da questa nuova lingua. Per lo più, così come i bilingui, anche alcuni dei monolingui hanno prestato aiuto ai loro compagni in difficoltà cercando di sostenerli e indicargli il termine inglese corretto.

A continuazione di quanto detto nel paragrafo precedente, i dati riguardo lo sviluppo di atteggiamenti di esclusione verso altre lingue e culture lasciano sperare che si stia creando sempre più una comunità in cui i bilingui e monolingui siano ben integrati e in cui ognuno di essi possa trarre nuove conoscenze dall'altro.

Mi aspettavo che i bilingui non avrebbero manifestato alcun atteggiamento di rifiuto, mentre, da quanto emerge in letteratura, ci sono casi in cui i monolingui non accetterebbero la presenza di altre lingue, e di conseguenza, di altre culture. Per questo motivo, tale dato mi ha piacevolmente sorpresa, in quanto è un forte indicatore che anche i monolingui stanno cominciando ad accogliere e a includere nei loro patrimoni culturali anche altre lingue e tradizioni.

Molti dei genitori che stanno pensando di crescere il loro figlio bilingue condividono la paura che nei primi anni di vita il bambino manifesti una certa confusione riguardo il rapporto parola-significato e la struttura delle lingue, causandone quindi un uso limitato e poco corretto. Ritengono, inoltre, che uno dei fattori che potrebbe scatenare un ipotetico periodo silenzioso derivi dal fatto che il bilingue possederebbe un numero inferiore di vocaboli rispetto alla media dei monolingui, e che il suo vocabolario combinato sia generalmente limitato.

Come dimostra il grafico, i bilingui sono in grado di acquisire e utilizzare più lingue senza alcuna difficoltà in quanto, più si tende ad allenare il cervello più questo si sviluppa portando ad una serie di benefici. Proprio per questo motivo, ci sono casi in cui i bilingui raggiungono certe tappe dello sviluppo linguistico più precocemente dei monolingui, mostrando la loro buona volontà nel volersi esprimere in entrambe le lingue a seconda del loro interlocutore.

A questo proposito, una delle bambine bilingui prese in esame era indiscutibilmente molto brava ad interagire nelle due lingue da lei conosciute e non mostrava segni di esitazione nell'utilizzare quella adeguata. Per questi motivi l'anno successivo non avrebbe continuato il suo percorso scolastico all'interno del nido (nonostante faccia parte del gruppo delle bananas), ma comincerà a frequentare la scuola primaria.

4.2 Criticità della ricerca

Come altre ricerche, anche questa ha evidenziato qualche criticità. La più importante tra queste, e a cui non ho avuto modo di porre rimedio, è stata quella di poter prendere in esame i bambini solamente per poche ore durante la giornata.

Se avessi avuto l'opportunità di poter osservare i loro comportamenti linguistici per tutto il giorno, avrei forse raccolto un numero di dati molto più ampio e avrei magari notato anche altre caratteristiche riguardo le loro abilità linguistiche, metalinguistiche e culturali.

Un ulteriore problema è sorto con i bambini che ancora non parlavano molto, comportando delle difficoltà nell'individuare i loro tratti caratteriali e linguistici. Ciò nonostante, avevo precedentemente considerato questo aspetto, in quanto il mio studio di caso è incentrato su bambini bilingui e monolingui che coprono una fascia d'età dagli 0 ai 3 anni. Per far fronte a questa problematica, ho cercato alcune delle caratteristiche che mi interessavano e che ho incluso nella griglia di osservazione soprattutto in bambini dai 2 ai 3 anni, mentre mi sono concentrata in altre peculiarità (come, ad esempio, la loro abilità nel saper riconoscere la pluralità dei linguaggi fin dalla tenera età) in bambini anche più piccoli.

Un'ultima difficoltà è nata dal fatto che il comportamento linguistico dei bambini, siano essi bilingui o monolingui, può essere dettato da varie ragioni che molto difficilmente si riescono ad individuare con certezza. Per questo motivo, le spiegazioni che ho fornito in seguito ai dati raccolti non sono da considerarsi assolute, ma piuttosto un punto di partenza per ulteriori ricerche. Ciò nonostante, ho basato le mie conclusioni su nozioni approvate e diffuse da psicolinguisti e sociolinguisti esperti di bilinguismo.

I risultati ottenuti sono a mio avviso un forte segnale che il bilinguismo precoce comporta moltissimi vantaggi a livello cognitivo, metalinguistico e culturale. Grazie ai dati raccolti durante l'osservazione, è possibile notare che la maggior parte dei benefici citati nel secondo capitolo sono elementi comprovati del bilinguismo e che questo sia molto più della semplice conoscenza di due lingue. Tale fenomeno è l'origine di una serie di benefici che emergono fin dai primi momenti di vita del bambino.

Trovo che sia molto importante ricordare che il bilinguismo ha dato prova di essere matrice di un numero considerevole di vantaggi soprattutto quando applicato fin dalla nascita, in quanto per motivi biologici, psicologici e sociali il bambino bilingue da 0 a 3 anni ha dimostrato di poter raggiungere risultati, soprattutto sul fronte fonetico, ben al di sopra di bambini che sono stati accostati alle lingue successivamente.

Per quanto riguarda le caratteristiche che mi sono prefissata di ricercare nei bilingui e nei monolingui durante il periodo di osservazione posso ritenermi molto soddisfatta, in quanto hanno ancora una volta dato prova dei molteplici vantaggi del bilinguismo precoce. I dati raccolti sono una dimostrazione concreta che l'acquisizione di più lingue comporti delle differenze tra bilingui e monolingui che non sono da sottovalutare.

Per quanto riguarda i monolingui, è stato interessante scoprire che forse l'atteggiamento di esclusione dei monolingui verso altre lingue e culture sta lentamente scemando, lasciando spazio all'accettabilità e all'inclusione di queste nelle loro vite. Tale dato è forse sintomo del fatto che alcuni concetti andrebbero rivisti in seguito ai cambiamenti che incorrono nella nostra società ormai sempre più multilingue e multiculturale.

CONCLUSIONI

Al giorno d'oggi, più della metà della popolazione mondiale è bilingue o multilingue. Il bilinguismo è presente in quasi tutti i Paesi, in tutte le classi sociali e a tutte le età. Ciò è dovuto principalmente al crescente numero di migrazioni e all'acquisizione precoce delle lingue straniere.

Molti esperti hanno proposto diverse definizioni di questo fenomeno multidimensionale. Il primo a farlo è stato Uriel Weinreich (Weinreich 1968), che ha definito il bilinguismo semplicemente come l'uso alternato di due lingue e così discorrendo.

Le definizioni oscillano tra una competenza linguistica simile a quella di un nativo e una competenza minima in una seconda lingua. Chiunque si trovi in questo continuum può essere considerato un bilingue, ma ognuno avrà raggiunto livelli diversi di bilinguismo.

Inoltre, bisogna tenere presente che il bilinguismo perfetto non esiste: ci sono casi in cui una persona può attraversare dei momenti in cui una lingua è più importante dell'altra o ha acquisito maggiori capacità in una di esse.

È relativamente facile definire questo fenomeno, purché la sua definizione rimanga ampia. La natura poliedrica del bilinguismo, lo rende aperto a una varietà di interpretazioni e generando un fenomeno relativo, piuttosto che assoluto.

A causa della sua ampiezza, è sembrato necessario classificare questo fenomeno in diversi tipi in base a fattori di sviluppo cognitivi, linguistici e sociali come l'età, la competenza linguistica, il prestigio della lingua, l'uso della lingua e così via.

Tra tutti questi, mi sono concentrata sul fattore età, in quanto si tratta di un prerequisito fondamentale per l'acquisizione ottimale di qualsiasi lingua.

In base all'età in cui è iniziata l'acquisizione delle lingue, possiamo parlare di bilinguismo precoce (da 0 a 3 anni) o tardivo (dopo la pubertà).

Il bilinguismo precoce può essere simultaneo, se il bambino acquisisce naturalmente due codici linguistici fin dalla nascita, oppure sequenziale, se il bambino impara la seconda lingua dopo i 3 anni.

In questa tesi mi sono concentrata sul bilinguismo precoce simultaneo. La maggior parte dei ricercatori concordano sul fatto che l'infanzia è il periodo migliore della vita per acquisire una seconda lingua perché i bambini lo fanno in modo naturale e senza sforzo se sono esposti a un numero significativo di input e se altamente motivati. A differenza degli adulti, i bambini hanno un sistema cognitivo più flessibile che permette loro di rappresentare tutte le differenze fonetiche delle lingue a cui sono esposti, rendendoli a tutti gli effetti dei madrelingua.

Durante l'infanzia i bambini possono imparare spontaneamente una lingua attraverso il gioco e il divertimento, stando a casa, o a scuola. Al giorno d'oggi molti genitori decidono di crescere i propri figli in modo bilingue per molte ragioni e adottano strategie diverse a seconda del background linguistico familiare.

I genitori sono spesso l'unica risorsa linguistica che i bambini hanno per acquisire una lingua, quindi, devono riconoscere l'importanza del loro ruolo nello sviluppo linguistico dei bambini. Questi hanno bisogno di molte occasioni per usare concretamente la lingua, e ciò può avvenire durante le interazioni interpersonali, ma anche attraverso canzoni, filastrocche, giochi, letture, video e qualsiasi altro materiale che possa essere non solo una fonte di input, ma anche uno stimolo per i bambini a iniziare a parlare.

Anche nella scuola dell'infanzia, gli educatori adottano metodi per esporre i bambini in modo molto naturale alla seconda lingua e per motivarli ad usarla.

È fondamentale che l'educatore crei un contesto facilitante in cui gli input siano comprensibili e includa situazioni comunicative essenziali per lo sviluppo linguistico dei bambini.

Le scuole dell'infanzia sembrano adottare nella maggior parte dei casi una strategia ludica basata su giochi utili per l'acquisizione di una seconda lingua e per imparare a fare cose con essa. Di solito le educatrici sfruttano anche le routine per introdurre un uso concreto della lingua, collegandola alla realtà. Questo tipo di metodologia didattica coinvolge attivamente e totalmente il bambino, che è il protagonista dell'attività. Inoltre, coinvolge non solo le abilità cognitive del bambino, ma anche le sue capacità sensomotorie. Un altro vantaggio di questa strategia è che garantisce la partecipazione totale di tutti gli studenti, anche di quelli che sembrano di essere più lenti nell'apprendimento o che si trovano ad affrontare un periodo di silenzio, in quanto sono gruppo di lavoro in cui vengono assegnati ruoli specifici e istruzioni da rispettare. Inoltre, i giochi hanno il potere di creare un contesto motivante e favorevole all'acquisizione, privandolo di ansia e stress.

In questo elaborato ho riportato molte caratteristiche diverse del bilinguismo precoce tenendo sempre presente che questo fenomeno complesso è caratterizzato da molti aspetti che sono direttamente collegati alle differenze individuali e al contesto sociale.

Partendo da nozioni essenzialmente teoriche sul bilinguismo, ho poi descritto quali sono i miti che ruotano intorno a questo fenomeno e infine ho cercato di sfatarli parlando dei suoi principali vantaggi.

Tra questi vantaggi, gli esperti sottolineano la presenza di una certa flessibilità cognitiva che permette ai bilingui di analizzare le lingue come sistemi astratti e di comprendere che i nomi sono associati arbitrariamente a oggetti ed eventi, rendendoli intercambiabili. La flessibilità mentale deriva anche dalla capacità dei bilingui di passare da una lingua all'altra durante la comunicazione.

Un altro vantaggio del bilinguismo è il pensiero divergente. Ciò implica che i bilingui sono in grado di fornire soluzioni più creative e insolite ai problemi, e permette loro di concentrarsi sul significato delle parole piuttosto che sulla loro forma.

Tra i benefici cognitivi, le ricerche hanno individuato la capacità dei bilingui di inibire gli elementi di disturbo, come il linguaggio inadeguato durante la conversazione, in modo da limitare le interferenze e rafforzare il controllo esecutivo delle lingue.

È stato inoltre dimostrato che il bilinguismo è una misura protettiva nei confronti di malattie degenerative, come l'Alzheimer o la demenza senile, perché sembra ritardarne o evitarne la comparsa. I bilingui hanno anche dimostrato di avere una migliore competenza metalinguistica, in quanto considerano la lingua come un sistema su cui riflettere, e non solo come un mezzo per comunicare. Questo permette loro di manipolarla in base ai loro scopi comunicativi.

Il bilinguismo porta a un'accresciuta sensibilità comunicativa, che implica la capacità di percepire le caratteristiche di una situazione comunicativa e di correggere adeguatamente gli errori di interpretazione o di comportamento. I bilingui tendono ad adattarsi alle conoscenze e alle esigenze dell'interlocutore, identificando immediatamente la lingua che possono usare per parlare con lui/lei e se possono passare da un codice all'altro.

Secondo i vantaggi culturali, l'acquisizione di due lingue porta a un'identità più ricca e a diversi atteggiamenti culturali.

I bilingui possono anche usare la loro cultura come strumento per orientarsi in questa realtà multiculturale. Conoscere più lingue permette loro di scambiare le proprie tradizioni e idee con diversi interlocutori e guadagnare qualcosa da loro. Questo non è solo un arricchimento personale, ma permette ai bilingui di aprire la mente e di non sentirsi imprigionati in un solo modo di pensare.

Infine, le lingue danno alle persone un senso di appartenenza che porta a integrazione, all'uguaglianza e facilita l'accettazione e la diffusione di culture diverse.

Per dimostrare che il bilinguismo è davvero una risorsa preziosa per i bambini, ho raccolto alcuni dati. Ho osservato bambini bilingui e monolingui dai 2 ai 3 anni per due mesi in una scuola materna, in modo da raccogliere informazioni sul loro comportamento linguistico, metalinguistico e culturale. In base ai risultati ottenuti dopo l'analisi di questi dati, posso confermare che il bilinguismo ha molti vantaggi importanti per lo sviluppo mentale del bambino e sugli aspetti socioculturali. Anche i monolingui hanno mostrato alcune abilità specifiche, ma i bilingui hanno dimostrato di essere un passo avanti per tutti i seguenti aspetti:

- I dati relativi alla competenza di analizzare le lingue come sistemi astratti e di riconoscere la molteplicità linguistica hanno confermato che i bilingui capiscono molto prima rispetto ai monolingui

che i sostantivi sono associati a oggetti o eventi in modo arbitrario e che possono essere modificati. Questo è dovuto al fatto che sin dalla nascita sono abituati a organizzare la loro lingua in due sistemi diversi.

- I dati sul code-switching hanno mostrato che sono soprattutto i bilingui ad avvalersi di questa tecnica di compensazione, soprattutto quando hanno difficoltà a spiegare qualcosa in una delle lingue che possiedono. Questa abilità comporta un continuo passaggio da un codice linguistico all'altro, consentendo loro di esercitare il cervello con notevoli effetti sulla flessibilità mentale. A proposito, è importante notare che la commutazione di codice è solo un fenomeno temporaneo, in quanto nel corso del tempo il bambino acquisirà un maggior numero di parole e di nozioni morfologiche che gli permetteranno di continuare a conversare in una lingua senza ricorrere a questa tecnica.

Solo i bilingui hanno dimostrato di essere dotati di pensiero divergente, cioè della capacità di pensare al di fuori degli schemi, di risolvere i problemi in modo creativo e di dare risposte insolite. Questo è dovuto al fatto che l'acquisizione di due lingue influisce notevolmente sul modo originale di pensare dei bambini, che acquisiscono una maggiore esperienza dall'uso di due codici linguistici, in quanto imparano più parole per nominare lo stesso oggetto o evento. D'altra parte, i monolingui hanno offerto solo le risoluzioni attese ai problemi, dimostrando di avere un pensiero convergente. Questi risultati dimostrano chiaramente che i bilingui sono dotati di una certa creatività cognitiva e linguistica di cui i monolingui non beneficiano. I bambini che sono abituati a passare da una lingua all'altra mentre si esprimono, e che sono abituati a osservare la realtà da due punti di vista diversi, renderanno la loro mente più flessibile e quindi più creativa.

- Prima di fare il punto sulle figure di inibizione della lingua, che non è richiesta durante una certa interazione, è fondamentale sottolineare che durante il periodo di osservazione, uno solo dei monolingui esaminati ha usato la lingua per dire qualcosa in modo chiaro ed efficace, mentre gli altri due si sono espressi solo con termini che si riferivano a oggetti concreti o con protoparole. Detto questo, i dati su questo fenomeno dimostrano che la pratica continua dei bilingui nel selezionare la lingua appropriata durante la conversazione porta a molti vantaggi, come la flessibilità cognitiva, e questi potrebbero rivelare una sorta di miglioramento di abilità come l'attenzione selettiva, inibizione e controllo cognitivo in generale.

- I bilingui hanno dimostrato di possedere una pronuncia madrelingua di parole inglesi, dimostrando di essere in grado di articolare i fonemi di questa lingua in modo neutro. Al contrario, i monolingui si sono espressi in inglese pronunciando parole sensibilmente influenzate dal sistema fonologico italiano.

- I bilingui hanno dimostrato di possedere una pronuncia madrelingua delle parole inglesi, dimostrando di essere in grado di articolare i fonemi di questa lingua in modo neutro. Al contrario, i monolingui si esprimevano in inglese pronunciando parole sensibilmente influenzate dal sistema fonologico italiano.

Questi dati confermano che solo i bambini esposti a una seconda lingua fin dalla nascita acquisiscono le differenze fonematiche dei due codici linguistici e quindi assimilano un accento neutro. Questo perché i neonati dimostrano di essere dotati di un cervello altamente ricettivo che permette loro di discriminare e classificare ogni suono di qualsiasi lingua grazie all'attivazione di alcune strutture cerebrali stimulate dall'esposizione precoce ai suoni della lingua durante l'infanzia.

- I bilingui hanno anche dimostrato di avere una maggiore sensibilità durante le interazioni sociolinguistiche e di essere in grado di selezionare la lingua appropriata durante la comunicazione, sia con un interlocutore monolingue che bilingue. Questo perché fin dalla nascita i bilingui hanno dimostrato di essere in grado di identificare la lingua dell'interlocutore e di capire se è possibile o meno fare la commutazione.

- I dati sulla capacità di utilizzare tecniche di compensazione durante l'interazione mostrano che i bilingui se ne avvalgono soprattutto per raggiungere il loro intento comunicativo, anche se non hanno la competenza linguistica necessaria per farlo senza problemi. Ciò significa che, anche se i bilingui possono aver acquisito meno parole rispetto ai monolingui e quindi possono avere maggiori difficoltà a comprendere il discorso, sono in grado di sfruttare il contesto, dei gesti e delle somiglianze lessicali tra le due lingue che possiedono per dedurre il significato del messaggio. Questa capacità deriva dall'attenzione selettiva dei bilingui che permette loro di concentrarsi sulle parti salienti del discorso a scapito di quelle meno importanti.

- I bilingui osservati hanno dimostrato di avere un atteggiamento più tollerante nei confronti di altre lingue e culture. Contrariamente a quanto affermato in letteratura, anche i monolingui si sono dimostrati piuttosto aperti e accomodanti nei confronti di altre lingue e culture. Grazie a questa capacità, in futuro i bambini mostreranno una maggiore flessibilità nell'adattarsi a vari contesti, il loro interesse per tutto ciò che ha a che fare con le lingue e un invidiabile arricchimento della loro personalità.

Collegato a quanto appena detto, mi ha sorpreso scoprire che i monolingui non hanno mostrato un atteggiamento negativo nei confronti di lingue e culture diverse. Questi dati potrebbero indicare che

bilingui e monolingui si stanno lentamente integrando in questa comunità multiculturale e sembrano disposti a condividere e scambiare il loro patrimonio linguistico e culturale.

- Molti genitori temono che il bilinguismo possa essere la causa di una certa confusione sul rapporto tra parola e significato e sulla struttura delle lingue, portando a un uso limitato e scorretto di queste ultime. Temono inoltre che i bilingui possano trovarsi ad affrontare un periodo di silenzio a causa del numero limitato di parole che potrebbero possedere rispetto ai monolingui. Al contrario, i dati dimostrano che i bilingui possono acquisire e utilizzare facilmente due o più lingue e che l'esercizio continuo di passare da una lingua all'altra contribuisce a rendere la mente più flessibile e a una mente più flessibile e a un livello linguistico migliore rispetto ai monolingui.

Alla luce di queste osservazioni, ritengo che il bilinguismo sia solo una possibilità tra le altre per migliorare la qualità della vita del bambino sotto molti aspetti. Ritengo inoltre che questo argomento possa essere oggetto di interesse per altre ricerche future in modo da cercare di diffondere l'idea che il bilinguismo è una risorsa preziosa e che porta molti vantaggi.

Appendice A: Bilingue

Nome: I.

Età: 2.7 anni

| | | |
|--|--|----|
| Dimostra di analizzare le lingue come sistemi astratti; riconosce la pluralità di linguaggi. | SI | NO |
| | <p>ES. Riconosce che l'inglese è solo una delle lingue che ha acquisito e che vengono utilizzate al nido. ES. Quando l'educatrice dice in lingua inglese di andare in bagno, solo Isabel del suo gruppo si alza e va verso il bagno. ES. Ed: "Are we ready?" I: "Si". ES. Ed: "How do you call these at home? Pants or Underwear?" I: "...tande (mutande)" ES. Io: "Are you tired?" I: "Yes" Io: "Sei stanca?" I: "Si"</p> | |
| Utilizza la commutazione di codice. | SI | NO |
| | <p>ES. "My pipi" / "My piedi" ES. "My Scarpe" / "I want pappa!"</p> | |
| Mostra la sua creatività linguistica. | SI | NO |
| | | |

| | | |
|---|--|----|
| È in grado di inibire la lingua non in uso limitando l'interferenza linguistica. | SI | NO |
| | | |
| Ha acquisito una pronuncia da madrelingua nella L2. | SI | NO |
| | <p>ES. Pronuncia perfettamente l'occlusiva alveolare [t] in Hello Kitty.</p> | |
| Mostra una maggiore sensibilità alle interazioni socio-linguistiche con altri interlocutori. | SI | NO |
| | <p>ES. Ha compreso che le educatrici parlano e capiscono sia l'italiano che l'inglese per cui con loro utilizza entrambe le lingue ed effettua la commutazione di codice.</p> | |
| Si mostra capace di selezionare la lingua appropriata a seconda dell'interlocutore. | SI | NO |
| | <p>ES. Avendo capito che le parlo solo in inglese, lei mi parla solo in inglese; mentre con i compagni parla in italiano (Es. "Questo è mio!") ES. Solitamente utilizza l'italiano con l'educatrice e i compagni, qualche volta si rivolge all'educatrice che più spesso parla in inglese agli alunni in quest'ultima. ES. In lingua inglese le ho detto che forse avrebbe bisogno di utilizzare un cucchiaino per cucinare e I. mi ha risposto "Yes, a spoon". Poi è andata da un suo compagno monolingue e gli ha detto : "un cucchiaino", per cucinare.</p> | |
| Utilizza abilità compensatorie per adempiere alle difficoltà di comprensione del vocabolario. | SI | NO |
| | <p>ES. Alla mia domanda "Che cos'è questo?" I. non conoscendo il termine italiano, mi ha risposto con il corrispondente in lingua inglese "it's a dog".</p> | |
| Mostra un atteggiamento più tollerante verso altre lingue/culture. | SI | NO |
| | <p>ES. Non ha problemi a utilizzare anche altre lingue come l'italiano.</p> | |

| | | |
|--|--|----|
| Tende a sviluppare atteggiamenti di esclusione verso coloro che parlano più lingue e appartengono a più culture. | SI | NO |
| | ES. Al contrario, è sempre molto attenta agli altri e spesso li aiuta nelle attività o durante i momenti di routine svolti in inglese. | |
| Il bambino bilingue parla meno del monolingue. | SI | NO |
| | ES. Al contrario, rispetto ad alcuni suoi coetanei I. parla molto in entrambe le lingue: conosce molti vocaboli (nonostante alcuni li abbia acquisiti solo in uno dei due codici linguistici), parla spesso con i suoi compagni in italiano, mentre con me e durante le attività in inglese utilizza quest'ultima. | |

Appendice B: Trilingue

Nome: E.

Età: 3 anni

| | | |
|--|---|----|
| Dimostra di analizzare le lingue come sistemi astratti; riconosce la pluralità di linguaggi. | SI | NO |
| | | |
| Utilizza la commutazione di codice. | SI | NO |
| | | |
| Mostra la sua creatività linguistica. | SI | NO |
| | ES. Durante l'esperimento con la candelina invece di spegnerla rovesciandola nell'acqua della bacinella in cui galleggiava come aveva consigliato l'educatrice, E. l'ha spenta con una bacchetta bagnata toccando lo stoppino infuocato. Tutti i monolingui l'hanno spenta seguendo la modalità data dall'educatrice. | |

| | | |
|---|---|----|
| È in grado di inibire la lingua non in uso limitando l'interferenza linguistica. | SI | NO |
| | ES. Non l'ho mai sentita mescolare i tre codici che ha acquisito. | |
| Ha acquisito una pronuncia da madrelingua nella L2. | SI | NO |
| | | |
| Mostra una maggiore sensibilità alle interazioni socio-linguistiche con altri interlocutori. | SI | NO |
| | | |
| Si mostra capace di selezionare la lingua appropriata a seconda dell'interlocutore. | SI | NO |
| | | |
| Utilizza abilità compensatorie per adempiere alle difficoltà di comprensione del vocabolario. | SI | NO |
| | | |
| Mostra un atteggiamento più tollerante verso altre lingue/culture. | SI | NO |
| | | |

| | | |
|--|---|----|
| Tende a sviluppare atteggiamenti di esclusione verso coloro che parlano più lingue e appartengono a più culture. | SI | NO |
| | | |
| Il bambino bilingue parla meno del monolingue. | SI | NO |
| | ES. Parla molto di più dei bambini monolingui e dimostra di conoscere molte parole. | |

Nome : P.

Età : 3 anni

| | | |
|--|---|----|
| Dimostra di analizzare le lingue come sistemi astratti; riconosce la pluralità di linguaggi. | SI | NO |
| | ES. Parla indifferentemente le tre lingue senza alcun problema. | |
| Utilizza la commutazione di codice. | SI | NO |
| | ES. A livello fonetico utilizza fonemi della lingua francese mentre si esprime in inglese: pronunciando la parola inglese <i>orange</i> , sostituisce il fonema inglese [dʒ] con quello francese [ʒ]. | |
| Mostra la sua creatività linguistica. | SI | NO |
| | ES. Durante l'esperimento con la candelina invece di spegnerla rovesciandola nell'acqua della bacinella in cui galleggiava come aveva consigliato l'educatrice, E. l'ha spenta con una bacchetta bagnata toccando lo stoppino infuocato. Tutti i monolingui l'hanno spenta seguendo la modalità data dall'educatrice. | |

| | | |
|---|---|----|
| È in grado di inibire la lingua non in uso limitando l'interferenza linguistica. | SI | NO |
| | ES. Quando si tratta di ascoltare o parlare in inglese utilizza questa lingua, mentre nei momenti dedicati all'italiano non inserisce elementi di altre lingue a nessun livello. | |
| Ha acquisito una pronuncia da madrelingua nella L2. | SI | NO |
| | ES. La sua pronuncia è decisamente più precisa di altri bambini monolingue più grandi che sono stati avvicinati alla lingua inglese solo una volta entrati al nido e non dalla nascita. | |
| Mostra una maggiore sensibilità alle interazioni socio-linguistiche con altri interlocutori. | SI | NO |
| | | |
| Si mostra capace di selezionare la lingua appropriata a seconda dell'interlocutore. | SI | NO |
| | | |
| Utilizza abilità compensatorie per adempiere alle difficoltà di comprensione del vocabolario. | SI | NO |
| | | |
| Mostra un atteggiamento più tollerante verso altre lingue/culture. | SI | NO |
| | | |

| | | |
|--|--|----|
| Tende a sviluppare atteggiamenti di esclusione verso coloro che parlano più lingue e appartengono a più culture. | SI | NO |
| | | |
| Il bambino bilingue parla meno del monolingue. | SI | NO |
| | ES. Parla molto di più dei suoi coetanei monolingui, conosce molti più vocaboli che riguardano diverse tematiche e si esprime molto chiaramente. | |

Appendice C: Monolingue

Nome: E.

Età: 2.4 anni

| | | |
|--|---|----|
| Dimostra di analizzare le lingue come sistemi astratti; riconosce la pluralità di linguaggi. | SI | NO |
| | ES. Una delle educatrici le ha chiesto: "Would you like some green?" ed E. ha risposto: "Si!" | |
| Utilizza la commutazione di codice. | SI | NO |
| | | |
| Mostra la sua creatività linguistica. | SI | NO |
| | | |

| | | |
|---|--|----|
| È in grado di inibire la lingua non in uso limitando l'interferenza linguistica. | SI | NO |
| | | |
| Ha acquisito una pronuncia da madrelingua nella L2. | SI | NO |
| | | |
| Mostra una maggiore sensibilità alle interazioni socio-linguistiche con altri interlocutori. | SI | NO |
| | | |
| Si mostra capace di selezionare la lingua appropriata a seconda dell'interlocutore. | SI | NO |
| | | |
| Utilizza abilità compensatorie per adempiere alle difficoltà di comprensione del vocabolario. | SI | NO |
| | ES. Un'educatrice ha detto: "Come on, let's go and wash our hands!", E. guardandola, le fa segno con le mani per chiedere se anche lei può andare a lavarsele. | |
| Mostra un atteggiamento più tollerante verso altre lingue/culture. | SI | NO |
| | ES. Non ha mai mostrato atteggiamenti di rifiuto verso la seconda lingua, anzi dimostra di comprenderla e di osservare molto le educatrici quando la utilizzano. | |

| | | |
|--|----|----|
| | SI | NO |
|--|----|----|

| | | |
|--|----|----|
| Tende a sviluppare atteggiamenti di esclusione verso coloro che parlano più lingue e appartengono a più culture. | | |
| Il bambino bilingue parla meno del monolingue. | SI | NO |
| | | |

Nome : G.

Età : 1.5 anni

| | | |
|--|---|----|
| Dimostra di analizzare le lingue come sistemi astratti; riconosce la pluralità di linguaggi. | SI | NO |
| | ES. Ed: "We can say bye-bye to cat and mouse!" G. ha detto: "Bye-bye, ciao ciao!" | |
| Utilizza la commutazione di codice. | SI | NO |
| | | |
| Mostra la sua creatività linguistica. | SI | NO |
| | | |

| | | |
|---|----|----|
| È in grado di inibire la lingua non in uso limitando l'interferenza linguistica. | SI | NO |
| | | |
| Ha acquisito una pronuncia da madrelingua nella L2. | SI | NO |
| | | |
| Mostra una maggiore sensibilità alle interazioni socio-linguistiche con altri interlocutori. | SI | NO |
| | | |
| Si mostra capace di selezionare la lingua appropriata a seconda dell'interlocutore. | SI | NO |
| | | |
| Utilizza abilità compensatorie per adempiere alle difficoltà di comprensione del vocabolario. | SI | NO |
| | | |
| Mostra un atteggiamento più tollerante verso altre lingue/culture. | SI | NO |
| | | |

| | | |
|--|----|----|
| | SI | NO |
|--|----|----|

| | | |
|--|----|----|
| Tende a sviluppare atteggiamenti di esclusione verso coloro che parlano più lingue e appartengono a più culture. | | |
| Il bambino bilingue parla meno del monolingue. | SI | NO |
| | | |

Nome: G.G.

Età: 3.2 anni

| | | |
|--|--|----|
| Dimostra di analizzare le lingue come sistemi astratti; riconosce la pluralità di linguaggi. | SI | NO |
| | | |
| Utilizza la commutazione di codice. | SI | NO |
| | ES. Non l'ho mai sentita mescolare l'inglese alla sua LM. | |
| Mostra la sua creatività linguistica. | SI | NO |
| | ES. Durante l'esperimento con il fuoco, G.G. ha imitato la modalità dell'educatrice per spegnere la candolina, senza pensare ad una soluzione alternativa. | |

| | | |
|---|---|----|
| È in grado di inibire la lingua non in uso limitando l'interferenza linguistica. | SI | NO |
| | ES. Utilizza sempre l'italiano tranne quando le educatrici introducono attività in lingua inglese. | |
| Ha acquisito una pronuncia da madrelingua nella L2. | SI | NO |
| | | |
| Mostra una maggiore sensibilità alle interazioni socio-linguistiche con altri interlocutori. | SI | NO |
| | | |
| Si mostra capace di selezionare la lingua appropriata a seconda dell'interlocutore. | SI | NO |
| | ES. Utilizza l'italiano con le educatrici e con i compagni eccetto durante i momenti in lingua inglese, in cui la utilizza senza problemi (risponde alle domande, conosce molti termini e canta i testi delle canzoni correttamente). | |
| Utilizza abilità compensatorie per adempiere alle difficoltà di comprensione del vocabolario. | SI | NO |
| | | |
| Mostra un atteggiamento più tollerante verso altre lingue/culture. | SI | NO |
| | ES. È molto interessata alla lingua inglese e aiuta spesso i suoi compagni nel momento in cui si trovano in difficoltà sia a livello linguistico che personale. | |

| | | |
|--|----|----|
| | SI | NO |
|--|----|----|

| | | |
|--|----|----|
| Tende a sviluppare atteggiamenti di esclusione verso coloro che parlano più lingue e appartengono a più culture. | | |
| Il bambino bilingue parla meno del monolingue. | SI | NO |
| | | |

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer B., 2008, *Il bambino bilingue*, Milano: Raffaello Cortina.
- Arnberg L., 1987, *Raising Children Bilingually: the pre-school years*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker C., 1988, *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker C., Prys S., 1998, *An Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Balboni P. E., 1996, *Educazione bilingue*, Perugia: Guerra.
- Balboni P. E., 2008, *Imparare le lingue straniere*, Venezia: Marsilio.
- Balboni P. E., Coonan C. M., Ricci Garotti F., 2001, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia: Guerra.
- Baldi B., Borello E., Luise M. C., 2013, *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue: cittadini europei dal nido all'università: atti del convegno: Firenze, 14 Marzo 2013*, Alessandria: Edizioni dell'orso.
- Bathia T. K., Ritchie W. C., 2004, *The Handbook of Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- Bloomfield L., 1974, *Il linguaggio*, Milano: Il Saggiatore.
- Bonifacci P., Cappello G., Bellocchi S., 2012, *Linguaggio e cognizione: implicazioni dal bilinguismo*, in RIFL, 5: 7-12.
- Byers-Heinlein K., Lew-Williams C., 2013, *Bilingualism in the Early Years: What the Science Says*, in Learning Landscapes 7.1.
- Camaioni L., 2001, *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna: Il Mulino
- Carli A., 1996, *Il fenomeno della commutazione di codice*, Trieste: EUT.
- Caon F., Rutka S., (senza data), *La glottodidattica ludica*, FILIM, Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari, Venezia.
- Cecioni C. G., Borello E., 1995, *L'apprendimento precoce della lingua inglese: atti del congresso nazionale del 13.14.15 dicembre 1994*, Chieri, TTS.
- Contento S., 2015, *Crescere nel bilinguismo: Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma: Carocci.
- Crosby R., Prescod R., (senza data), *Effects of Bilingualism on Cognitive Abilities*, in http://www.shotoku.ac.jp/data/facilities/library/publication/educationgaikoku48_02.pdf
- Daloiso M., 2007, *Early Foreign Language Teaching*, Perugia: Guerra.
- Daloiso M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.

- Deshays E., 2003, *Come favorire il bilinguismo dei bambini*, Novara: Red.
- Fabbro F., 1996, *Il cervello bilingue: neurolinguistica e poliglossia*, Roma: Astrolabio.
- Fabbro F. 2004, *Neuropedagogia delle lingue: come insegnare le lingue ai bambini*, Roma: Astrolabio.
- Ferrari M., Palladino P., 2007, *L'apprendimento della lingua straniera*, Roma: Carocci.
- Francescato G., 1981, *Il bilingue isolato: studi sul bilinguismo infantile*, Bergamo : Minerva Italica.
- Graham R. C., 1981, *Parental Strategies for Developing Bilingualism in Children*, in *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*, Vol.7, issue 1, in <http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1107&context=dlls>.
- Grosjean F., 1982, *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Hamers J. F., Blanc H. A., 1989, *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge (MA), Cambridge University Press.
- Harding E., Riley P., 1986, *The Bilingual Family: a Handbook for Parents*, Cambridge (MA), Cambridge University Press.
- Hoffman C., 1991, *An Introduction to Bilingualism*, London: Longman.
- Homel P., Palij M., Aaronson D., 1987, *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*, Hillsdale, Erlbaum.
- Hornby P. A., 1977, *Bilingualism: psychological, social and educational implications*, New York : Academic Press.
- Krashen S. D., Scarcella R. C., Long M. H., 1982, *Child-adult Differences in Second Language Acquisition*, Rowley : Newbury House Publishers.
- Lee P., 1996, "Cognitive Development in Bilingual Children: a Case for Bilingual Instruction in Early Childhood Education", in *The Bilingual Research Journal*, 20, 3-4, pp.499-522.
- Mclaughlin B., 1984, *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Moretti B., Antonini F., 2000, *Famiglie bilingui: modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Bellinzona, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Nelson K. E., 1985, *Children's Language*, Vol.5, Hillsdale, NJ, Lawrence Earlbaum.
- Novello A., 2014, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

- Piva C., 2012, *Considerazioni preliminari sul bilinguismo*, Cosenza: Erranti.
- Proietti Ergün A. L., 2013, *Intelligenza culturale e bilinguismo precoce*, in *EL.LE*, vol. 2, Num. 3, 599-615.
- Santipolo M., 2012, *Educare i bambini alla lingua inglese*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Saunders G., 1988, *Bilingual Children: from Birth to Teens*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Spini S., 1982, *L'educazione linguistica del bambino*, Brescia: La Scuola.
- Titone R., 1972, *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Roma: Armando.
- Viterbori P., Gandolfi E., Scopesi A., 2016, *Il bilinguismo a scuola*, Firenze: Giunti Scuola.
- Vittal S. P., 1982, *Some Principles Arising from Case Studies on Childhood Bilingualism*, Iowa State University Digital Repository.
- Weinreich U., 1968, *Languages in Contact: Findings and Problems*, Paris: The Hague.

Sitografia

<http://bilinguepergioco.com>

- Si tratta di un Blog redatto da Letizia Quaranta, una scrittrice e mamma di un figlio bilingue. In questo blog si trovano varie informazioni, esperienze condivise e consigli per genitori di figli bilingui.

<http://www.treccani.it>

-Versione digitale dell'Enciclopedia italiana Treccani di scienze, lettere e arti.

http://www.bilinguismoconta.it/?page_id=11

-È una filiale dell'organizzazione "Bilingualism Matters" diretta dalla prof.ssa Antonella Sorace all'Università di Edimburgo. Si tratta di un servizio di informazione che ha l'obiettivo di sensibilizzare la comunità sul tema del bilinguismo, fornendo informazioni chiare e accurate a famiglie, insegnanti, educatori e amministratori.

Alla mia Mamma,
Grazie per non avermi permesso di mollare,
Grazie alla tua voce che risuona dentro me,
Grazie alle tue mani che mi sfiorano e mi sostengono,
Grazie per essere stata i miei occhi quando i miei non vedevano,
Grazie perché sei tu la forza che sento dentro,
Grazie per tutto l'amore incondizionato,
Grazie Mamma perché ogni volta che ti ho chiesto aiuto, tu mi hai dato molto di più,
Grazie perché da un po', il mio cuore batte per due.
A te devo tutto.

