

## LE BILINGÜIME DES JEUNES ISSUS DE L'INMIGRATION PORTUGAISE EN FRANCE

*Isabel Aires de Matos<sup>1</sup>*  
*Escola Superior de Educação de Viseu – Portugal*

### 1. Introduction

Cette communication a comme objectif la présentation d'une recherche menée auprès d'un groupe d'apprenants bilingues d'origine portugaise résidents en France, dont l'âge était compris entre 11 et 15 ans, et qui fréquentaient des cours de portugais, comme première langue étrangère dans un Collège d'Enseignement Secondaire (dorénavant C.E.S.), à St. Martin-d'Hères, dans l'agglomération de Grenoble.

La recherche a eu pour objet les productions écrites dans le cadre scolaire, en portugais et en français, d'apprenants bilingues scolarisés en France (Matos, 1991).

Nous avons choisi de travailler avec ces adolescents, d'abord parce qu'il s'agissait d'apprenants lusophones et ensuite parce qu'ils se trouvaient dans une situation scolaire qui nous semblait contradictoire: en fait, ils apprenaient le portugais avec le statut institutionnel de langue étrangère quand, pour la plupart d'entre eux, le portugais était leur langue maternelle, éventuellement, leur langue seconde, mais jamais une langue étrangère.

Les adolescents concernés avaient acquis leurs compétences linguistiques en portugais et en français, de manière originale, en fonction des allers et retours entre la France et le Portugal. La grande majorité était née en France et un petit groupe au Portugal; une petite minorité d'apprenants avaient été scolarisée dans ce pays-ci.

La plupart d'entre eux utilisait déjà les deux langues à l'entrée à l'école; d'autres sont devenus bilingues à l'école, en France, dans une situation scolaire proche d'un programme de submersion, vu le statut des deux langues dans l'institution scolaire française, et dans la société française en général; ainsi que la répartition fonctionnelle des deux codes en présence.

Or, dans l'impossibilité d'établir, en rigueur, quelle était la langue maternelle et la langue seconde –et même de savoir en définitif si le concept de langue maternelle serait un concept opératoire pour la plupart d'entre eux (Dabène, 1989)– nous avons décidé de reprendre l'expression de *répertoire verbal* (Gumperz, 1971), qui désigne l'ensemble des moyens linguistiques dont dispose un locuteur.

---

<sup>1</sup> Rua Mestre Álvaro Loureiro, n° 4, 2dt. 3510 Viseu, Portugal; tel.: (032) 425446; E-mail: nop57679@mail.telepac.pt

## 2. Les hypothèses de travail

Des premières observations, de nature empirique, il nous semblait clair que le français était devenu la langue dominante de ces jeunes issus de l'immigration portugaise scolarisés en France, même si elle n'avait pas été pour tous leur langue maternelle.

Cette constatation nous a mis sur la voie des recherches entreprises, notamment par l'UNESCO, depuis 1953, et la double hypothèse de l'interdépendance et des seuils proposée par Cummins (1978) pour pouvoir comprendre la situation de bilinguisme vécue par ces apprenants.

Partant de cette idée, d'autres hypothèses ont inspiré notre recherche, à savoir, que les apprenants bilingues d'origine portugaise ont une performance linguistique plus élevée en langue française; d'autre part, que ces apprenants bilingues ont une perception de la norme assez différente des apprenants monolingues correspondants dans les deux langues.

## 3. L'échantillon

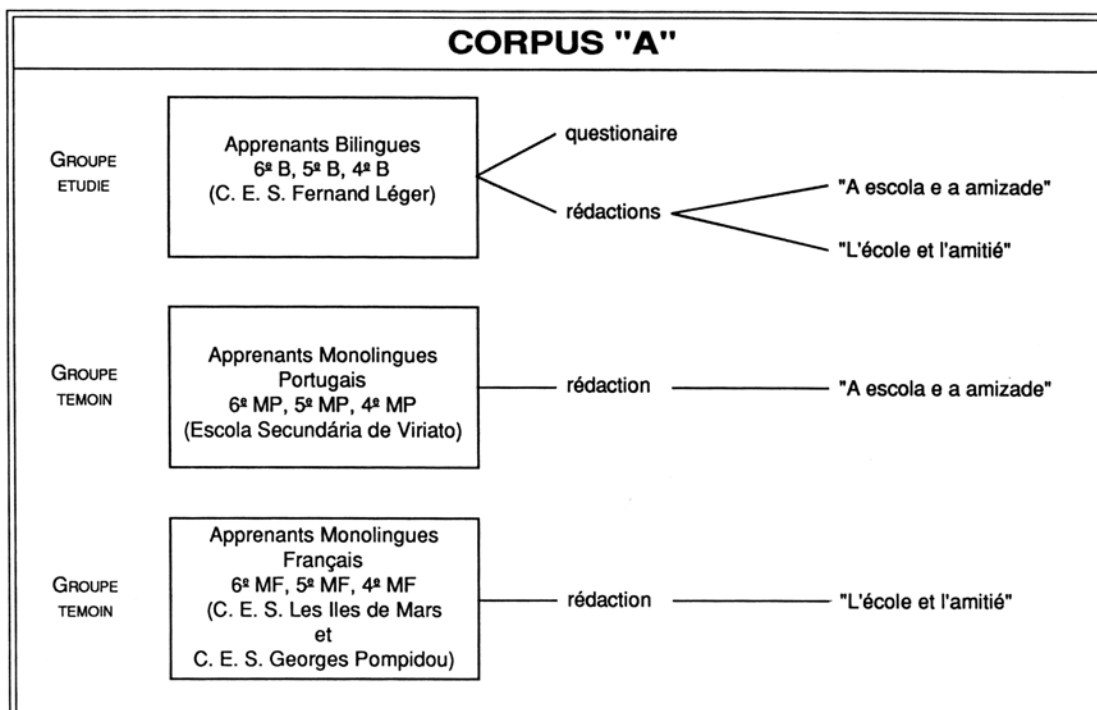
Pour pouvoir vérifier ces hypothèses, nous avons eu besoin de comparer les productions des deux langues des apprenants bilingues mais, également, de comparer les productions de ces apprenants avec celles d'apprenants monolingues recueillies en France et au Portugal.

L'échantillon est constitué de vingt-sept apprenants du C.E.S. Fernand Léger, à St. Martin-d'Hères, dans l'agglomération de Grenoble, des classes de sixième, cinquième et quatrième. Deux groupes de contrôle, l'un en France et l'autre au Portugal, ont permis une analyse comparative des productions des apprenants observés. Ces deux groupes témoins sont des groupes de référence et ne constituent pas des groupes de recherche. Ils n'ont servi qu'à évaluer comparativement les productions des apprenants bilingues, qui constituent l'objet de recherche de ce travail.

## 4. Les matériaux

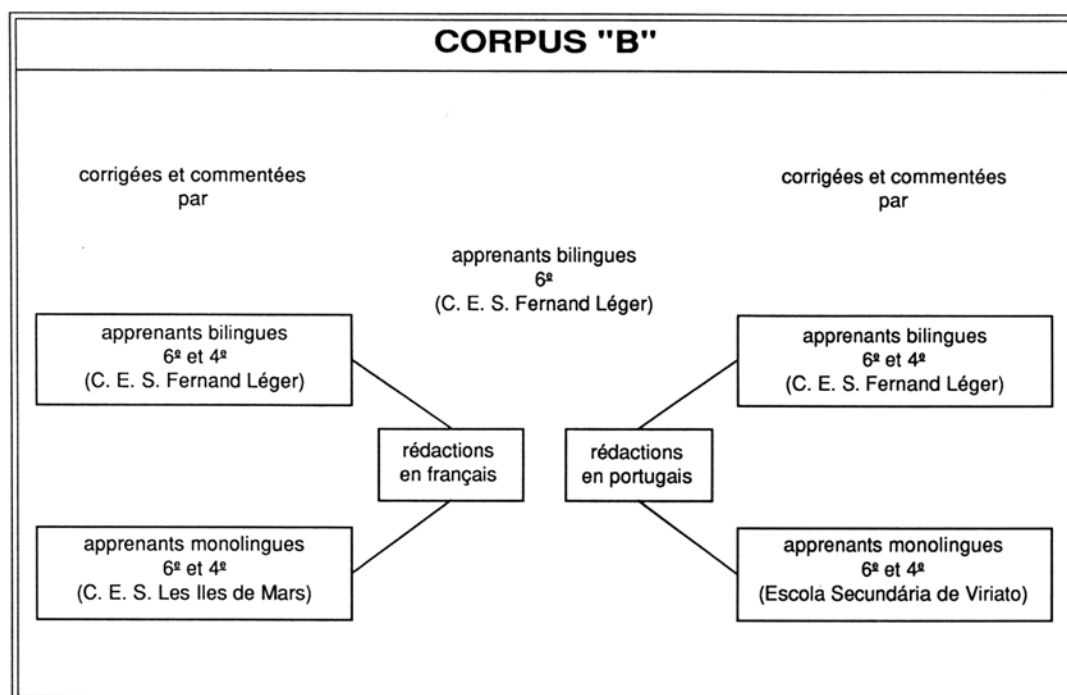
Un *questionnaire* centré sur la scolarisation et les pratiques linguistiques des apprenants observés et un *corpus* constitué de deux types de rédactions –l'une en langue portugaise et l'autre en langue française– ont été nos supports de recherche (Cf. Tableau 1).

Tableau 1



Chaque apprenant a, également, fait deux corrections de texte: l'une sur un texte en portugais, l'autre sur un texte en français. Les deux groupes témoins ont fait une correction du même type (Cf. Tableau 2).

Tableau 2



## 5. Construction des indicateurs

Quatre indicateurs ont été construits pour appréhender la maîtrise des deux langues de l'apprenant:

1. La Richesse Lexicale (noms, verbes, adjectifs)
2. La Complexité Textuelle (connecteurs de juxtaposition, connecteurs d'argumentation, ponctuation)
3. L'Autoréférence (domaine pronominal et domaine verbal)
4. Les Formes d'Expression de la Subjectivité (expression de jugement et impersonnel)

Etant donné qu'il s'agissait de textes libres, même si le thème avait été proposé par l'enseignant, la longueur des rédactions était variable; nous avons eu besoin de calculer, non pas seulement le total des occurrences pour chaque rédaction mais, également, le pourcentage d'occurrences par rapport à la longueur de chaque texte, pour mieux pouvoir les comparer.

C'était le cas, par exemple, pour la *Richesse lexicale* et la *Complexité textuelle*. Il s'agissait de comparer les différentes catégories lexicales et les aspects de la cohésion du texte, non pas en des termes absolus, mais en des pourcentages, qui traduisissent le chiffre de ces occurrences par rapport à la longueur du texte.

Or, un problème se posait: étant donné que nous travaillions sur des corpus bilingues – même si les deux langues appartenaient à la même famille– il nous fallait résoudre le problème du manque d'équivalences de certaines structures grammaticales qui se présentaient, quantitativement, de façon différente dans les deux langues (Dabène & Billiez, 1988). La négation en est un exemple; elle s'exprime systématiquement par deux items en français – *ne... pas, ne ... jamais, ne ... personne*– mais un seul en portugais –*não, nunca, ninguém*.

### 5.1. Comptage des items

Pour calculer la longueur des textes dans les deux langues et pouvoir, ultérieurement, obtenir le pourcentage d'occurrences, nous avons établi des normes de comptage en portugais et en français.

#### Normes établies pour le français:

Connecteurs 1 unité:

parce que  
quand même  
c'est que  
par rapport à  
et puis  
à cause de  
pour que

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Interrogations 1 unité:           | est-ce que  |
| Négations 1 unité:                | ne ... pas<br>ne ... rien<br>ne ... plus  |
| Quantitatifs 1 unité:             | un peu<br>de plus en plus<br>de moins en moins  |
| Indéfinis 1 unité:                | n'importe quoi<br>peut-être   |
| Déterminants 1 unité:             | articles<br>démonstratifs<br>possessifs<br>partitifs  |
| Circonstants lexicalisés 1 unité: | plus tard<br>des fois<br>une fois<br>tout de suite<br>tout le temps<br>toutes les fois<br>tout d'abord  |
| Expressions verbales 1 unité:     | avoir envie<br>avoir besoin<br>être en train de<br>il faut<br>il y a  |
| Temps du verbe 1 unité:           | tous les temps composés<br>formés avec les auxiliaires<br><i>avoir</i> et <i>être</i> , exclusivement<br>(ont été axclus le futur et le passé immédiat) |
| Noms propres 1 unité:             | C.E.S. Fernan Léger<br>Histoire-Géo   |
| Pronoms personnels 1 unité:       | en fonction sujet et objet, sauf dans le cas de<br>verbes réfléchis.<br>Ex.: je m'ennuie = 2.   |

### **Normes établies pour le portugais:**

|                      |  |
|----------------------|--|
| Connecteurs 1 unité: | para que<br>e também<br>e depois<br>mesmo assim<br>de qualquer maneira<br>por isso<br>em relação a |
|----------------------|--|

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Quantitatifs 1 unité:             | um bocado<br>cada vez mais   |
| Déterminants 1 unité:             | articles<br>possessifs<br>démonstratifs  |
| Circonstants lexicalisés 1 unité: | uma vez<br>às vezes<br>de tarde<br>de manhã<br>de vez em quando<br>por vezes                 |
| Expressions verbales 1 unité:     | ser preciso<br>ser necessário<br>ser capaz<br>estar a<br>andar a                             |
| Tempus du verbe 1 unité:          | tous les temps composés formés<br>avec les auxiliaires <i>ter, ser, haver</i> .              |
| Pronoms personnels 1 unité:       | en fonction sujet et objet, sauf<br>dans les cas de verbes réfléchis<br>Ex: je m'ennuie = 2. |

Tout le travail de comptage a été fait de manière “artisanale”, c’est-à dire, en calculant item à item et en inscrivant les résultats sur des fiches individuelles pour chaque apprenant. Le traitement des données a été, par la suite, fait par le logiciel LOTUS 1-2-3 et traités statistiquement.

En ce qui concerne l’analyse des corrections, nous avons fait une distinction en trois types de tâches: premièrement, elles ont été classées quant au type de correction faite par chaque apprenant.

- 1 - Inexistante
- 2 - Reformulation sans commentaire
- 3 - Reformulation avec commentaire
- 4 - Commentaire sans reformulation.

Ensuite, nous avons fait une analyse de la nature des phénomènes corrigés:

- 1 - Orthographe
- 2 - Sens de la phrase
- 3 - Elaboration textuelle
- 4- Lexique

Finalement, nous avons fait une analyse des commentaires, quand il y en avait.

## 6. Résultats

D'abord, en ce qui concerne le groupe d'hypothèses de caractère linguistique, contrairement à l'une des hypothèses de départ, les productions en français des apprenants bilingues d'origine portugaise s'éloignent, en général, de plus en plus de celles des apprenants monolingues francophones, quand on va de sixième à quatrième.

Curieusement, il se passe exactement l'inverse en ce qui concerne le groupe monolingue lusophone: les productions des apprenants bilingues se rapprochent, en général, de celles des apprenants monolingues, quand on va de sixième à quatrième.

Il faudrait, à notre avis, chercher l'explication de ces phénomènes dans les attitudes, les motivations et les représentations que ces apprenants ont par rapport aux deux langues, ce qui dépassait, largement, les objectifs de ce travail.

Les deux groupes témoins monolingues étaient assez proches l'un de l'autre; leurs performances à l'écrit se rapprochent beaucoup plus entre eux, que ne le font les apprenants bilingues par rapport aux deux groupes témoins dans la langue correspondante, c'est-à-dire, les apprenants monolingues se ressemblent, en général –sauf dans des cas particuliers– et les apprenants bilingues s'éloignent, normalement, par rapport aux deux groupes monolingues correspondants.

Les apprenants bilingues, comme nous l'avons déjà signalé, se rapprochent globalement du groupe francophone dans les classes de sixième et de cinquième et s'en éloignent, en général, en quatrième. Inversement, ces mêmes apprenants de sixième et de cinquième s'éloignent globalement du groupe témoin lusophone, mais en quatrième les deux groupes se rapprochent.

En ce qui concerne le deuxième groupe d'hypothèses, celles de caractère didactique, cette tendance se confirme aussi partiellement: les apprenants monolingues se rapprochent, par exemple, quant au type de correction qu'ils réalisent: ils reformulent le texte et ils en font des commentaires de type normatif.

Les apprenants bilingues, pour leur part, réalisent surtout des reformulations des textes de leurs collègues, mais ils évitent de faire aucun type de commentaire, ou de justification des altérations proposées.

Les apprenants monolingues diffèrent, pourtant, dans la mesure que les français se révèlent beaucoup plus normatifs que les portugais, surtout à travers leurs commentaires.

## 7. Conclusion

Il n'a jamais été question dans ce travail de démontrer que la compétence de l'être bilingue est inférieure à celle du monolingue; nous souscrivons entièrement à la thèse de l'originalité des compétences de l'individu bilingue (Grosjean, 1982; Ludi & Py, 1986).

“Cependant, les compétences linguistiques qu'il possède dans les deux langues ne sont ni égales ni totalement semblables à celles des monolingues correspondants” (Grosjean & Py, 1987: 2).

Il nous a paru indispensable de confronter leurs productions écrites avec celles d'apprenants monolingues, pour mieux connaître la nature de leurs différences.

Avec cette recherche, nous avons voulu contribuer pour la connaissance de la situation de bilinguisme des jeunes issus de l'immigration portugaise scolarisés en France. Nous avons, également, cherché à contribuer pour la réflexion sur les contenus et les modalités d'un enseignement des langues, notamment le portugais et le français, à ce public en particulier.

## Références bibliographiques

- Cummings, J. (1978), “Educational implication of mother tongue maintenance in minority-language groups”, *La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 34/3, 395-416.
- Dabène, L., J. Billiez (1988), “Problèmes posés par l'analyse de corpus bilingues”, *Rencontres Régionales. Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg, 69-78.
- Grosjean, F. (1982), *Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Grosjean, F., B. Py (1991), “La restructuration d'une première langue: l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants espagnols à Neuchâtel (Suisse)”, *La Linguistique* 27, 35-60.
- Gumperz, J.J. (1971), *Language in Social Group*, Stanford, Stanford University Press.
- Ludi, G., B. Py (1986), *Etre bilingue*, Genève, Peter Lang.
- Matos, I.A. (1991), *Le bilinguisme des jeunes issus de l'immigration portugaise en France. Analyse de productions écrites dans le cadre scolaire*, Thèse de doctorat sous la direction de L. Dabène, C.D.L., Université Stendhal - Grenoble III.
- Unesco (1953), *The Use of Vernacular Languages in Education*, Paris, Unesco.