Cahiers du plurilinguisme européen
ISSN : 2970-989X

13 | 2021
Hommage à Andrée Tabouret-Keller

Problèmes psychopédagogiques du bilinguisme

Andrée Tabouret-Keller

https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=1360

DOI : 10.57086/cpe.1360

Andrée Tabouret-Keller, « Problèmes psychopédagogiques du bilinguisme », *Cahiers du plurilinguisme européen* [], 13 | 2021, 01 décembre 2021, 09 novembre 2026. URL : https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=1360

Licence Creative Commons – Attribution - Utilisation non commerciale - Partage dans les mêmes conditions 4.0 (CC-BY-NC-SA)

Problèmes psychopédagogiques du bilinguisme

Andrée Tabouret-Keller

Cet article est paru initialement en 1960 : « Problèmes psychopédagogiques du bilinguisme », dans *Revue internationale de pédagogie* 6, n° 1, p. 52-66.

1 Que faut-il entendre par « bilinguisme » ? Les définitions des linguistes compétents restent très générales. U. Weinreich [1] définit le bilinguisme comme « la pratique alternée de l'usage de deux langues », E. Haugen [2] entend par bilinguisme l'état d'individus qui ont en commun de ne pas être unilingues. Ces définitions ont l'avantage de recouvrir la grande variété des bilinguismes, mais risquent de masquer la complexité d'états linguistiques très divers et celle de leurs répercussions. La nature linguistique même des états de bilinguisme implique leur analyse à la fois dans le cadre de leur détermination sociologique et en tant que fonction individuelle. Il ne s'agit pas, en introduction à cet article, d'appliquer cette analyse aux divers bilinguismes, mais de tenter de définir un mode de distinction qui reflète l'importance des problèmes psychopédagogiques soulevés. Celle-ci est avant tout fonction du degré de nécessité, sur le plan des rapports sociaux, du bilinguisme comme instrument double de communication.

2 Un très grand nombre de groupes humains se trouvent de notre temps dans des conditions sociales telles que la connaissance de deux systèmes de communication est indispensable à leur développement. Ainsi l'émigration de populations européennes vers les Amériques a contribué à l'établissement d'importants groupes humains bi- ou plurilingues, en particulier aux États-Unis. Le processus de colonisation des autres grands continents non-européens a conduit à des états de bilinguisme très divers du fait du développement inégal de la mise en valeur économique des pays coloniaux et des transformations de l'éducation et des institutions qui lui sont liées. Enfin, les nécessités fonctionnelles de l'état moderne

centralisé, celles de l'état de type fédératif multinational, sont parmi les plus importants facteurs déterminants des bilinguismes.

3 Dans ces diverses conditions, la connaissance des langues utilisées pour les activités économiques, celle de la langue administrative d'État, connaissance qui conditionne l'accès à une situation ou à un poste d'État et en général à un niveau culturel supérieur, se situe au plan des besoins individuels. Mais la nécessité de communications étendues et d'informations précises, que ce soit en vue de l'expansion économique ou par dépendance étroite d'un groupe dominant, dépasse les problèmes de l'individu bilingue. C'est ainsi que l'importance des problèmes psychopédagogiques du bilinguisme est liée aux conditions historiques et sociales du développement des états bilingues ; dans certains cas notamment, l'appartenance à un groupe national renforce le besoin d'un instrument double de communication.

4 Les problèmes psychopédagogiques posés par l'intégration linguistique d'individus isolés dans un nouveau groupe social concernent des cas d'une telle variété que leur étude est rendue très difficile. Plus généraux sont les problèmes posés par l'intégration linguistique de groupes ou de familles d'immigrants. Aux États-Unis, l'immigration a abouti à la formation, surtout dans les grandes villes, de groupes linguistiques assez homogènes. Leur bilinguisme est défini par le fait que l'usage de chaque langue est lié à un milieu de vie bien défini : usage de la langue maternelle dans le milieu familial, usage de la deuxième langue dans les rapports sociaux extérieurs au milieu familial et au groupe social restreint auquel appartient la famille. La plupart des études faites dans de telles conditions sont discutables à cause de l'ignorance où elles restent des facteurs socio-économiques. Dans certains cas, les enfants bilingues étudiés appartiennent aux classes les plus élevées, particulièrement cultivées et où la langue est protégée pour des raisons culturelles. C'est le cas des enfants du linguiste W. F. Leopold[3] qui a décrit d'une façon très détaillée l'apprentissage simultané de l'anglais et de l'allemand par ses filles. Si la constance des influences linguistiques au sein du petit groupe familial en fait un milieu expérimental favorable pour les études de linguistique génétique, il n'est pas possible d'extrapoler les résultats obtenus à cause du caractère original de ces conditions d'éducation familiale. Le niveau social, le niveau culturel des parents, leur intérêt

pour une éducation bilingue conséquente forment un ensemble de facteurs très rarement réunis. À l'inverse, il y a un plus grand nombre d'enfants dont les parents demeurent à un niveau social inférieur à celui qu'ils avaient dans leur pays d'origine parce que l'obstacle de la langue les a contraints de demeurer dans des activités manuelles plutôt que d'entreprendre des tâches plus verbales ou plus intellectuelles. Le plus souvent, les immigrants, en provenance de régions sous-développées, constituent des couches sociales déshéritées fournissant la main-d'œuvre non qualifiée. Ces deux exemples illustrent l'importance qu'il faut attacher à la définition des modalités précises du contact des langues dans leur cadre social et culturel.

5 Le cas le plus général est celui du bilinguisme des populations dont les langues vernaculaires sont des dialectes dérivés de langues littéraires principales : ainsi le « Schwizerdütsch » parlé en Suisse allemande de même que le luxembourgeois (« Letzebuergesch ») sont des dialectes allemands, les langues officielles étant l'allemand ou le français. Parmi les quelque cinquante langues principales parlées en Europe, une vingtaine seulement sont des langues officielles littéraires, les autres sont des vernaculaires et la plupart de ceux qui parlent ces langues ont également besoin de connaître la langue officielle. Le type de bilinguisme qui résulte de cet état de fait se caractérise pour l'adulte par un usage courant de la langue vernaculaire pour l'expression orale et par l'emploi de la langue officielle pour l'usage écrit : pour l'enfant, il y a usage alterné de la langue officielle à l'école et de la langue vernaculaire en dehors de l'école. C'est dans un tel cadre qu'il nous paraît le plus intéressant de poser les problèmes psychopédagogiques du bilinguisme et en particulier ceux du bilinguisme scolaire qui est au centre de nos propos.

6 Les problèmes du bilinguisme à l'âge scolaire sont très divers et vont de l'analyse linguistique des parlers en présence à l'étude du cadre social de l'usage de chaque système. Dans le domaine plus restreint des problèmes psychopédagogiques, l'éventail des questions à poser reste très large. Il est aussi important d'étudier l'âge optimum pour l'apprentissage de la deuxième langue que de déterminer les interférences possibles entre les deux systèmes linguistiques pour l'exercice de telle ou telle fonction intellectuelle : le calcul mental par exemple.

7 Les recherches abordées jusqu'ici apportent des indications pour l'appréciation de l'importance relative des problèmes et la définition des méthodes de travail.

8 Une des questions les plus débattues est celle des effets d'un bilinguisme précoce sur le développement de l'intelligence. Opinions et faits contradictoires abondent à ce sujet. Faisant en 1937 le sommaire des travaux (analyse de 32 études expérimentales différentes) concernant les effets du bilinguisme sur l'intelligence, S. Arsenian [4] note que 60 % des études concluent à une influence néfaste du bilinguisme, 30 % considèrent que les difficultés dues au bilinguisme sont secondaires et 10 % ne mettent aucun effet nocif en évidence. Arsenian note à juste titre que la plupart des travaux précédents n'avaient pas tenu compte d'autres facteurs intervenant sur le développement de l'intelligence tels que l'origine sociale ou le niveau économique des sujets bilingues. Nos propres recherches montrent très clairement que les résultats aux tests d'intelligence sont conditionnés par le caractère verbal ou non-verbal du test bien plus que par le niveau intellectuel de la population étudiée.

9 L'exemple expérimental suivant l'illustre : deux groupes de 125 recrues militaires, âgées de 21 ans, sont testés au moyen de deux épreuves, saturées de manière comparable en facteur « g ». Une épreuve est non-verbale, du type « puzzle » : le travail du sujet consiste à trouver une loi permettant de compléter un dessin. Une seule des quatre réponses proposées à chaque puzzle est correcte. L'autre épreuve est un test verbal d'intelligence pour lequel le travail consiste à retrouver le sens de phrases dont les mots sont écrits en désordre. Le niveau scolaire de l'ensemble des recrues est celui de l'enseignement primaire, l'origine socio-économique est rurale et comparable pour les deux groupes. Un des groupes est composé d'unilingues français (régions sans patois, ni dialectes) ; l'autre, d'Alsaciens dont le langage courant est le dialecte alsacien, mais dont la scolarité s'est effectuée en français, cette langue étant la seule qu'ils aient appris à lire et à écrire.

10 Alors que la distribution des notes au test non-verbal est normale pour les deux groupes, au test verbal les bilingues sont nettement désavantagés.

Fig. 1. Courbe de distribution des unilingues et des bilingues selon la note obtenue au test non-verbal

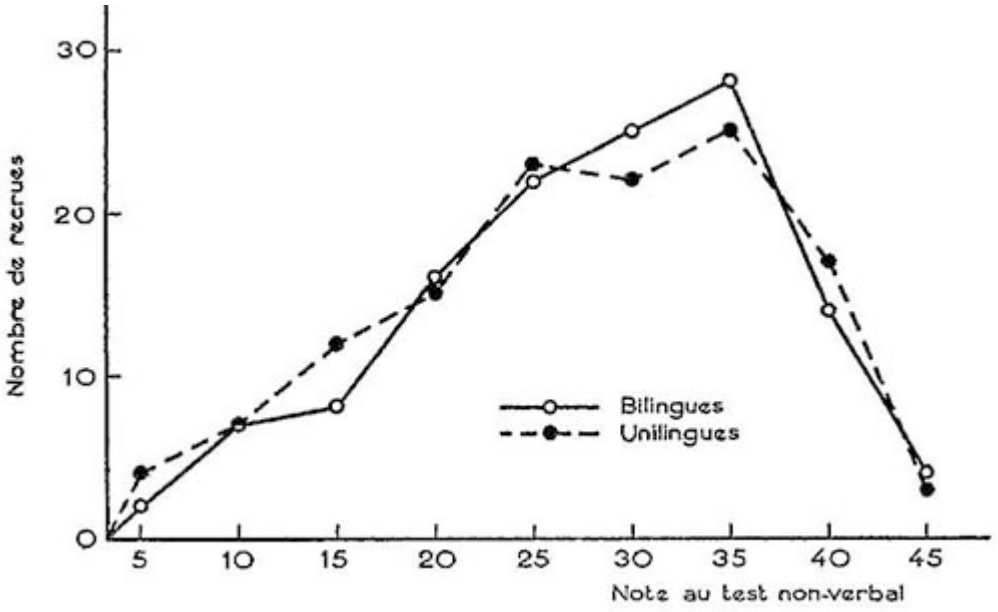
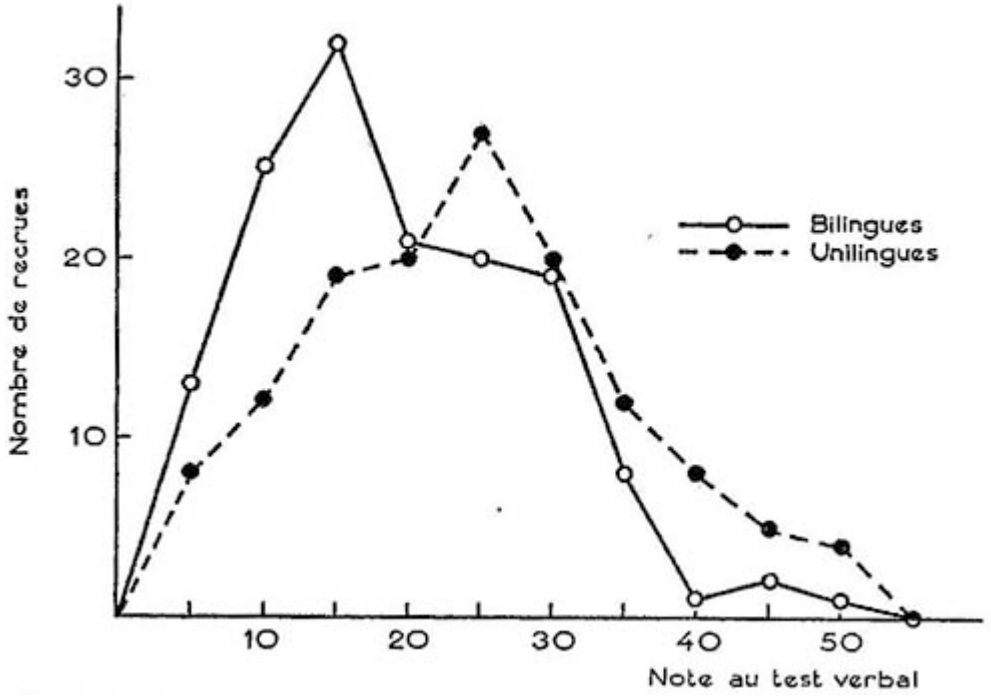


Fig. 2. Courbe de distribution des unilingues et des bilingues selon la note obtenue au test verbal



11 Des tests non-verbaux d'intelligence, utilisés à tous les niveaux d'âge, de 8 à 15 ans, ne montrent jamais de différences statistiquement

significatives entre des populations unilingues et bilingues, analogues par ailleurs. Le bilinguisme n'affecte pas le Quotient Intellectuel. Mais il convient de souligner qu'on ne sait pas grand-chose sur l'individu bilingue quand on a déterminé que son Quotient Intellectuel est analogue à celui de l'unilingue pour tel ou tel type d'exercice de réflexion non-verbale.

12 Pour donner une image plus exacte de ce qui caractérise l'écolier bilingue et, par conséquent, des problèmes que cet état peut poser, une analyse de détail est indispensable. Elle doit tenir compte de facteurs différents comme l'aptitude individuelle à l'apprentissage des langues ou les motivations d'origine sociale pour l'usage de chaque langue.

13 La situation linguistique en Alsace est la suivante : trois systèmes de communication sont en présence. Le langage courant de la majorité de la population est le dialecte alsacien. Le français en tant que langue nationale bénéficie de la sympathie des Alsaciens, mais il reste cantonné aux domaines des rapports officiels, de l'enseignement et à celui des moyens de diffusion (presse, cinéma, radio) qu'il partage avec l'allemand. Dans les milieux ruraux, la situation linguistique est particulièrement homogène et le dialecte est prédominant dans la vie publique et privée. Dans les villes, le français est d'un usage courant dans certaines couches de la population, professions libérales et fonctionnaires notamment. Les rapports sociaux donnent fréquemment l'occasion à l'enfant d'être mis en contact avec le français : relations avec des petits camarades ou des adultes de langue française.

14 À la campagne, jusqu'à l'entrée à l'école maternelle, l'enfant grandit dans le milieu familial dont la langue est le dialecte alsacien. À l'entrée à l'école maternelle, les enfants sont mis dans un bain de français. Pour eux, la langue scolaire est de prime abord une langue étrangère. Le bilinguisme est nettement défini par une périodicité de l'usage de chaque système linguistique. Cette périodicité est déterminée quotidiennement par la fréquentation scolaire et annuellement par le rythme des vacances. Le bilinguisme à l'âge scolaire ne résulte pas d'un choix, l'enfant ne peut se soustraire à ses exigences.

15 Les premières questions que pose l'acquisition de la deuxième langue sont celles des méthodes d'enseignement, de l'âge d'apprentissage et de la durée d'enseignement nécessaire. Cette dernière question ne

semble pas exiger des recherches urgentes. La pratique courante établit assez clairement en effet que la connaissance d'une langue dépend plus de son usage que de la durée pendant laquelle elle a été apprise. Deux points mériteraient cependant d'être précisés : est-ce qu'il y a une relation chez l'enfant entre l'âge et la durée d'enseignement nécessaire pour que 1. la langue soit comprise, 2. la langue puisse servir de moyen d'expression ? Est-ce qu'il y a une relation entre la durée de la période de latence pour le réapprentissage après une période donnée de non-usage, et la durée du premier apprentissage ?

16 La question des méthodes est abordée dans le contexte étroit des conditions scolaires réalisées en Alsace : dans les classes des écoles maternelles, des enfants d'âge différents sont regroupés. Les plus jeunes, de trois et quatre ans, ignorant encore tout de la deuxième langue, bénéficient à la fois de l'enseignement qui leur est proprement réservé et de l'enseignement donné aux élèves plus âgés. Ce point n'est pas à négliger : quelle que soit la méthode, il est certain que d'entendre entraîne déjà une certaine fixation.

17 Le détail d'application des différentes méthodes varie largement suivant certains facteurs comme la personnalité de chaque pédagogue ou le nombre d'enfants dans la classe. Malgré ces différences, il est possible de distinguer très nettement des autres méthodes, celles basées sur la traduction. L'enseignement du français s'y fait à partir d'un système de traduction explicite : chaque nouveau terme français est relié au terme dialectal correspondant et à l'expérience concrète qu'il signifie : vision, audition, exécution d'une activité. Il y aurait lieu d'ailleurs de préciser l'importance relative de ces différentes expériences concrètes suivant la typologie des enfants. Selon les autres méthodes, officiellement seules en vigueur, la traduction français-dialecte ou inversement ne doit jamais être utilisée. D'une manière idéale, l'enseignement devrait uniquement être basé sur l'expérience concrète liée directement au terme linguistique nouveau. Il ressort nettement des premières recherches que, au départ, la méthode par traduction entraîne une fixation plus rapide des termes de la deuxième langue et moins de confusion dans leur usage.

18 Quelle est l'importance de l'âge de début pour l'apprentissage de la deuxième langue ? Est-ce qu'une certaine maîtrise de la langue

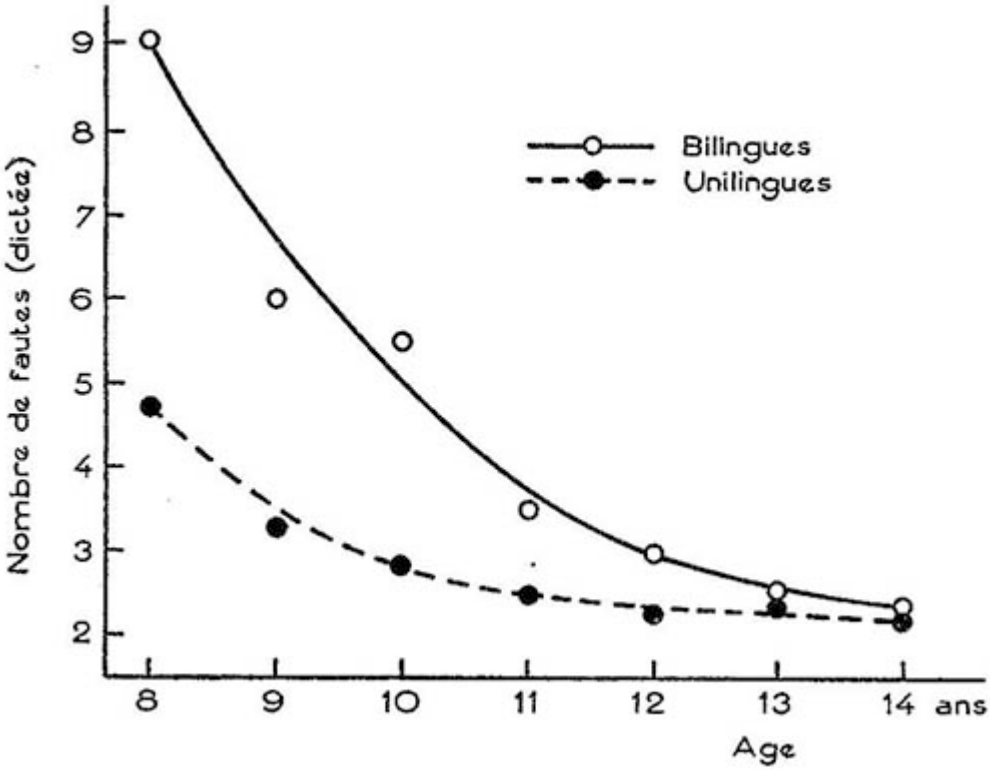
maternelle ne devrait pas être atteinte avant d'en apprendre une seconde ? En Suisse allemande, l'enseignement de l'allemand littéraire ne commence qu'à l'âge de 7 ans ; il est très progressif et c'est à partir de 9 ans que l'enseignement de toutes les matières est donné en allemand. Dans le cadre limité de nos recherches, l'âge de début varie de 3 à 5 ans et ne saurait avoir d'influence déterminante.

19 Quelles sont tout au long de la scolarité les modalités d'acquisition de la deuxième langue ? Comment explorer dans le cas du bilinguisme cette réalité complexe que recouvre le terme « connaissance de la langue » ? Des facteurs très divers y interviennent, certains sont propres à l'enfant comme l'aptitude individuelle pour l'apprentissage des langues, certains sont tout à fait généraux comme les contagions d'accent d'une langue à l'autre.

20 Nous avons procédé aux niveaux scolaires successifs à des enquêtes portant sur certains aspects de la connaissance de la langue : reconnaissance du vocabulaire, capacité d'expression spontanée, orthographe dans des épreuves de type scolaire et en narration libre. Les enquêtes ont été menées parallèlement dans une population unilingue, en Bourgogne, et dans une population bilingue, en Alsace, populations qui présentent des conditions d'habitat, de culture, de niveau socio-économique tout à fait analogues.

21 L'étude des aspects du contact phonétique a une grande importance pratique car c'est de lui que dépendent les modalités d'acquisition de l'orthographe qui tient une place très importante dans l'enseignement en France. Une enquête, menée en 1957, et comparant les résultats d'enfants bilingues et d'enfants unilingues, pris dans des conditions identiques, éclaircit ce problème. Une des épreuves utilisées est une dictée, composée de manière à mettre l'enfant en présence de certaines difficultés d'ordre orthographique et grammatical. Elle a permis d'étudier dans quelle mesure l'apprentissage et les connaissances en orthographe des petits bilingues dépendent de « l'accent alsacien » propre aux populations d'ici. Un premier fait concerne le nombre de fautes : il est nettement plus élevé chez les petits Alsaciens que chez les unilingues (différences significatives au test de Student-Fischer (Fig. 3)).

Fig. 3. Variations du nombre de fautes selon l'âge des élèves



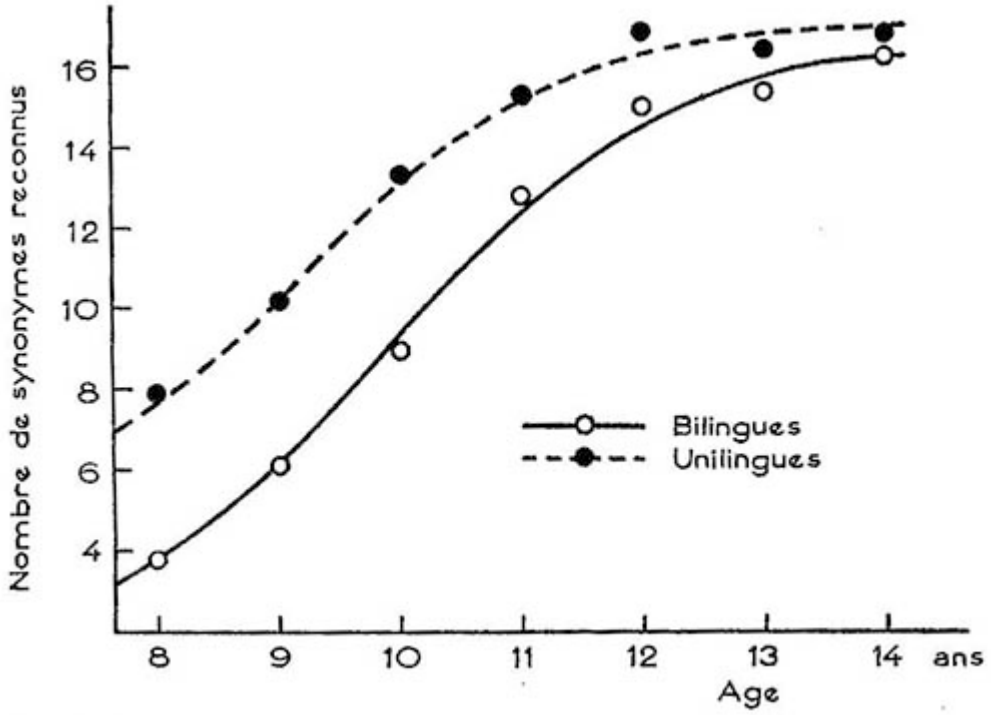
22 L'explication ressort de l'analyse des fautes elles-mêmes. Elles sont classées en fautes d'usage, fautes de grammaire et fautes d'origine phonétique. Les écoliers alsaciens font autant de fautes d'usage que les écoliers monolingues, un peu moins de fautes de grammaire mais surtout beaucoup plus de fautes d'origine phonétique. La plupart de ces dernières sont dues à la non-discrimination entre consonnes fortes et sourdes comme p, t, k, et consonnes douces et sonores comme b, d, g. « Il bute », par exemple, est écrit par plus de la moitié des petits Alsaciens : « il pute », avec un ou deux t, alors que 3 sur 100 petits unilingues seulement l'écrivent ainsi. De telles recherches donnent lieu à des conclusions d'ordre psychopédagogique : il est nécessaire d'inclure des exercices systématiques de prononciation au programme d'enseignement de la langue écrite. L'enseignement de l'orthographe, au moins à ses débuts, doit faire une place importante à des éléments de mémoire visuelle, les éléments auditifs entraînant des erreurs dans la mesure où ils correspondent à une prononciation incorrecte.

23 Une autre enquête analyse les connaissances en vocabulaire français. Deux épreuves parallèles de synonymes sont utilisées : chacune comporte vingt items, où le synonyme d'un mot donné doit être reconnu parmi six autres mots. La difficulté des vingt exercices est variable, mais établie de telle sorte que le nombre de réussite croisse selon l'âge et que les moyennes des réussites pour deux âges consécutifs soient significativement différentes. La première épreuve est passée avant les grandes vacances, la deuxième immédiatement après les grandes vacances. Les deux épreuves sont de même difficulté, l'épreuve d'octobre est basée sur des synonymes faisant partie des familles de mots utilisées en juillet. Par exemple :

contrôler		***contrôle***	
rappeler	inscrire	rappel	inscription
vérifier	tourner	vérification	détour
voyager	guider	voyage	guide
(juillet)		(octobre)	

24 Les résultats, aussi bien en juillet qu'en octobre, montrent que les bilingues ont une connaissance plus restreinte du vocabulaire jusqu'à 13 ans. En dessous de cet âge, les différences des moyennes des deux populations sont significatives (test de Student-Fischer, Fig. 4).

Fig. 4 Variations du nombre de synonymes reconnus en fonction de l'âge des élèves



25 En Bourgogne comme en Alsace, jusqu'à l'âge de 10 ans, les résultats d'octobre font ressortir un progrès significatif par rapport aux épreuves de juillet : il y a eu apprentissage, mais il est difficile de dire si l'apprentissage affecte les connaissances de vocabulaire elles-mêmes ou si les enfants ont simplement progressé dans le maniement des épreuves. À partir de 10 ans au contraire, les résultats d'octobre sont inférieurs à ceux de juillet, pour les bilingues comme pour les unilingues. La réussite des grands écoliers nécessite la connaissance d'un vocabulaire moins courant dont ils ne font pas usage pendant les grandes vacances, d'où un certain recul.

26 La complexité de ces derniers résultats prouve bien qu'on ne prend jamais trop de précautions pour fixer les limites du champ expérimental et celles des conclusions.

27 Étant donné le caractère du bilinguisme que l'on étudie : français, langue scolaire, dialecte, langue extra-scolaire, il est important de pouvoir estimer dans quelle mesure l'enfant est capable de mobiliser le vocabulaire acquis et de l'utiliser pour s'exprimer. Les devoirs scolaires habituels comme le commentaire d'un texte ou la rédaction

sur un sujet donné ne conviennent pas pour cette estimation, car ces exercices ne rendent pas vraiment compte des possibilités de l'usage linguistique qui impliquent à la fois l'expression spontanée et son contrôle.

28 Une série d'épreuves originales est utilisée. Les enfants doivent raconter une aventure représentée par une série de 4 ou 5 dessins, dont le personnage principal est un petit chien. Ces épreuves se rapprochent de la « narration libre », mais la présentation des bandes illustrées crée des « conditions expérimentales » identiques et donnent une même inspiration à tous les enfants. Le contenu linguistique est ainsi déterminé par les éléments de représentation et d'action des images.

29 L'analyse des textes écrits met en lumière des différences dans les modalités d'usage de la langue écrite [5]. L'analyse de fréquence des principaux termes de vocabulaire, relatifs aux objets et aux faits représentés par les images, montre que les mêmes termes sont utilisés avec la même fréquence. Mais chez les bilingues, on rencontre un certain nombre de termes supplémentaires que les unilingues n'utilisent pas et qui ne font pas partie de la langue parlée courante. Des différences plus importantes ont trait à la structure même des phrases. Alors qu'à partir de 12 ans les bilingues écrivent des devoirs nettement plus longs (nombre total de mots significativement plus élevé), ils n'expriment cependant pas plus de communications. Mais en rapportant, dans chaque proposition, le nombre d'éléments d'information aux verbes, on constate que ce rapport est significativement plus élevé chez les bilingues : les bilingues « accrochent » plus d'informations à chaque verbe. Pratiquement ces faits traduisent des différences dans le style des enfants : le nombre de verbes utilisés par les unilingues est plus élevé, ce qui implique des phrases plus courtes. Chez les bilingues, au contraire, les phrases sont moins nombreuses mais plus longues. Ces résultats trouvent leur explication quand on considère que pour les bilingues, le français écrit est strictement dépendant de connaissances de caractère scolaire. Les phrases courtes, l'expression plus concise des petits unilingues bourguignons reflètent simplement le rôle que joue dans leurs narrations écrites la connaissance spontanée, extra-scolaire, de la langue. Les connaissances des écoliers alsaciens partent d'un enseignement qui est, sans que cela implique un jugement de valeur,

un enseignement d'autorité. L'enfant n'a aucun moyen de s'exprimer avec des formes ou selon des modèles qui ne lui seraient pas fournis par cet enseignement. Chez les unilingues, au contraire, l'influence de la connaissance spontanée du français comme langue maternelle contrebalance l'influence des modèles scolaires, souvent trop littéraires.

30 Les exemples d'analyse cités touchent un domaine très limité de la pédagogie et concernent un type de bilinguisme bien défini. Pour cerner les questions que pose le bilinguisme à l'âge scolaire, bien d'autres problèmes sont à étudier expérimentalement : certains sont évoqués dans ce texte. On peut dire que le bilinguisme intéresse au moins trois disciplines majeures : la linguistique, la psychologie et la sociologie, et qu'une étude pédagogique complète devrait recouper les trois points de vue.

31 Osgood et un groupe de savants américains[6] ont tenté, dans une synthèse psycholinguistique, de définir ce qui était caractéristique des structures de pensée chez le bilingue adulte. Il y aurait deux types de bilingues : pour le premier type, l'objet « table » évoquera aussi bien le mot « table » que le mot « Tisch » ; mais pour le deuxième type, le mot « Tisch » n'apparaîtra que par liaison au mot « table » et non par liaison à l'objet « table ». Il y aurait donc chez le premier type, pour chaque langue, un système de liaisons directes entre les données non-linguistiques et leurs correspondants linguistiques, les deux systèmes représentant en somme deux registres séparés. Chez le deuxième type, ce système de liaisons directes n'existerait que pour la langue principale à laquelle la deuxième langue serait subordonnée. Que se passe-t-il chez les bilingues enfants ? Chez eux, comme chez les adultes, il est certain que le type d'usage des deux langues est conditionné par leur mode d'apprentissage et par la place réciproque des deux apprentissages dans le temps. Le degré de parenté des deux systèmes linguistiques en présence intervient certainement sur les modalités d'apprentissage, au moins par les possibilités mnémoniques différentes offertes, soit par l'analogie phonétique, soit au contraire par la différence des formes.

32 Mais peut-on lier des différences fondamentales entre les types de bilingues aux différences, théoriques, qu'il y a entre un bilinguisme

patois-langue littéraire parente et un bilinguisme de langues de familles différentes (anglais-japonais par exemple) ? Dans l'exemple du bilinguisme en Alsace, l'écart entre le système linguistique germanique et le système linguistique roman n'est que relatif : ces deux langues sont en fait très proches dans la famille des langues indo-européennes. Il semble difficile d'affirmer que les différences établies entre unilingues et bilingues soient déterminées par la différence de structure entre les deux systèmes linguistiques. Dans une étude très complète, M. E. Smith [7] recherche les effets du bilinguisme anglais-japonais sur le développement du langage. Elle a étudié 1 000 enfants d'origine raciale variée et de bilinguisme plus ou moins complet à Hawaï. Par comparaison avec les enfants « haole » et avec ceux étudiés sur le continent, les enfants non-haoles des îles étaient sérieusement en retard dans l'emploi de la langue anglaise, retard qui n'était pas compensé par une plus grande avance dans l'emploi du langage maternel : ces enfants sont, au moment de leur entrée à l'école, au niveau des enfants de trois ans d'un milieu moins polyglotte. Smith considère que ce retard est imputable au bilinguisme de nombreuses familles où domine l'emploi d'un « pidgin » anglo-chinois. Cette recherche ne suffit pas pour se prononcer sur la question posée et ce problème reste donc ouvert.

33 La stabilité des acquisitions linguistiques est une autre question qui, dépassant le cadre de la pédagogie, intéresse au premier chef les pédagogues puisqu'elle mesure l'aspect durable de leurs efforts. Il semble que l'étude sociologique serait ici particulièrement fructueuse. Les premières recherches que nous avons faites à ce sujet sur les connaissances linguistiques et scolaires chez des jeunes recrues militaires montrent très nettement que la connaissance de la deuxième langue, tout comme les connaissances de caractère purement scolaire d'ailleurs, était fonction des possibilités d'usage offertes par le milieu social.

34 Sans prétendre entreprendre une étude pédagogique complète, cet article, plus modestement, a essayé de dégager certains problèmes de base et d'abord que l'importance relative de ces problèmes était déterminée par les nécessités sociales de la vie des populations bilingues et de l'éducation de leurs enfants. Nous avons pensé que l'extension croissante du bilinguisme autorisait à mettre en lumière la

nécessité, voire l'urgence, d'études systématiques des problèmes liés au bilinguisme à l'âge scolaire.

---

1 WEINREICH Uriel, 1953, « Languages in contact, findings and problems », dans *Publications of the linguistic Circle of New York*, n° 1.

2 HAUGEN Einar, 1956, « Bilingualism in the Americas, a bibliography and research guide », dans *Publications of the American Dialect Society*, n° 26.

3 LEOPOLD Werner F., 1939 à 1949, *Speech development of a bilingual child: a linguist's record*, 4 vol., Evanston.

4 ARSENIAN Seth, 1937, *Bilingualism and mental development*, New York (7, 9, 53).

5 Les graphiques illustrant ces résultats ont été présentés au VII^{e} Colloque de Pédagogie Expérimentale à Genève (mars 1959) et sont publiés dans *Le courrier de la Recherche Pédagogique*, Institut Pédagogique National, Paris, n° 10, septembre 1959.

6 OSGOOD Charles E., 1954, « Psycholinguistics, a survey of theory and research problems », dans *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, n° 4, part. 2, (au sujet du bilinguisme, voir p. 139 et suiv.).

7 SMITH Madora Elisabeth, 1939, « Some light on the problem of bilingualism as found from a study of the progress in mastery of English among preschool children of non-American ancestry in Hawaï », dans *Genetic Psychology Monographs*, 21, 121-284.

Andrée Tabouret-Keller
Andrée Tabouret-Keller (1929-2020), professeure à l'Université de Strasbourg
IDREF : https://www.idref.fr/034571892
ISNI : http://www.isni.org/0000000080786816
BNF : https://data.bnf.fr/fr/11925894