Cahiers du plurilinguisme européen
Les cahiers du GEPE

Cahiers du plurilinguisme européen
ISSN : 2970-989X

13 | 2021
Hommage à Andrée Tabouret-Keller

Vrais et faux problèmes du bilinguisme

Andrée Tabouret-Keller

https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=1361

DOI : 10.57086/cpe.1361

Référence électronique
Andrée Tabouret-Keller, « Vrais et faux problèmes du bilinguisme », *Cahiers du plurilinguisme européen* [En ligne], 13 | 2021, mis en ligne le 01 décembre 2021, consulté le 06 novembre 2023. URL : https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=1361

Droits d'auteur
Licence Creative Commons – Attribution – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Vrais et faux problèmes du bilinguisme

Andrée Tabouret-Keller

PLAN

Le bilinguisme est un état de fait
Le bilinguisme précoce a mauvaise réputation
Observations de jeunes enfants bilingues
Parents et éducateurs devant le bilinguisme

NOTES DE LA RÉDACTION

Cet article est paru initialement en 1962 : « Vrais et faux problèmes du bilinguisme », dans COHEN Marcel *et al.*, *Études sur le langage de l'enfant*, Paris, Éditions du Scarabée, p. 161-191.

TEXTE

Le bilinguisme est un état de fait

1 Il n'est pas possible de chiffrer actuellement la proportion de bilingues [2] à l'échelle de la population mondiale. Ce qui est certain, c'est que cette proportion est importante et qu'elle ne cesse d'augmenter.

2 Depuis un siècle, différents processus ont contribué à la formation de groupes humains bilingues de plus en plus nombreux. 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. D'une manière générale, la colonisation des grands continents non-européens a conduit à des états de bilinguisme très divers : le bouleversement des structures économiques des pays coloniaux va de pair avec des transformations des institutions et des systèmes d'éducation. Généralement, la langue scolaire est la langue officielle d'État du pays colonisateur : en Algérie, c'est le français qu'on a enseigné aux petits Arabes et Berbères ; au Congo, pour le petit Congolais qui apprenait à lire et à écrire en français, le colonialisme belge avait voulu ajouter le néerlandais ! On pourrait

multiplier les exemples. Aux Indes, l'anglais reste la langue de culture et d'information générale commune aux différents États.

3 Le fonctionnement des États modernes centralisés exige la définition d'une langue d'État, parfois de deux ou de plusieurs. La connaissance de ces langues officielles est indispensable pour l'accès à un niveau culturel, même moyen, et dans la plupart des secteurs publics : activités économiques et relations administratives. De même pour les États de type fédératif multinationaux : en Union soviétique, les langues de toutes les minorités nationales ont été promues au rang de langue écrite et de langue d'enseignement. Toutefois, l'enseignement du russe comme seconde langue est général, et ceci dès l'âge de 9 ans. En Suisse, les langues nationales sont également respectées pour l'enseignement de base et une deuxième langue est toujours enseignée dès le niveau primaire (10 ou 12 ans). Le Luxembourg, la Belgique sont des pays bilingues.

4 En France, il y a bien des contrées bilingues : soit qu'il s'agisse de dialectes non-français comme l'alsacien ou les différentes formes de la langue d'oc, soit qu'il s'agisse de patois français suffisamment différents de la langue littéraire pour que deux systèmes de communication différents puissent être définis.

5 Dans la plupart des pays européens, il y a des contrées bilingues : la Frise en Hollande, le Pays de Galles en Angleterre, etc.

6 Le bilinguisme est un état de fait et il est très répandu. Il est vrai qu'il s'agit de types de bilinguisme très divers : les écarts entre les deux systèmes linguistiques peuvent être minimes comme entre le patois des Charentes et le français ou ils peuvent être importants comme entre le japonais et l'anglais.

7 Considérer le bilinguisme comme un état de fait et l'étudier comme tel ne suffit pas. Il faut lui accorder sa place parmi les nécessités de la vie moderne : appartenance à un État multinational ou de type fédératif, nécessités de communications étendues et d'informations précises. Les relations internationales se multiplient mais aucune des grandes langues de civilisation ne s'est imposée jusqu'ici et les langues artificielles n'ont pas encore fait beaucoup de chemin.

8 Les mouvements pour le bilinguisme se sont multipliés, surtout depuis l'après-guerre. On se souvient de la création en France, en 1951,

d'un mouvement dit « Le Monde bilingue », qui préconisait un bilinguisme généralisé comme moyen de promouvoir la compréhension internationale. Ce mouvement s'est heurté à de vives oppositions, en particulier de la part de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes. Ses projets présentaient un caractère hâtif sur le plan pédagogique et pouvaient, sur le plan politique, donner lieu à toutes sortes de manœuvres. Depuis, ce mouvement a pris une extension autrement importante en préconisant et en créant la Fédération Mondiale des Villes Jumelées dont l'activité pour la détente internationale est quand même moins utopique (on se souvient du difficile jumelage des villes de Dijon et de Stalingrad). Les villes jumelées s'engagent, entre autres, à donner aux enfants de leurs écoles, la possibilité d'apprendre la langue de la ville amie avec laquelle de nombreux échanges sont prévus, échanges qui donneront au bilinguisme une portée nouvelle.

9 Pour les adultes, presque tout le monde admet l'avantage de connaître deux langues. Cependant, prononçant le discours d'ouverture de la Conférence organisée en 1928 à Luxembourg par le Bureau International de l'Éducation pour l'étude des problèmes du bilinguisme à l'âge scolaire [3], le ministre de l'Instruction du Grand-Duché, N. Ries, a prétendu : « L'emploi simultané de deux langues vivantes crée des habitudes morales dissolvantes, préjudiciables à la solidité du lien moral qu'un esprit droit, à son insu, établira une fois pour toutes, entre le mot et la chose. » Je m'inscris en faux contre cette affirmation car bien que je sois bilingue, je n'ai pas l'impression d'avoir la fibre morale désintégrée. D'ailleurs, de nos temps, le bilinguisme est exigé pour un grand nombre de métiers dans le commerce comme dans la recherche scientifique. Dans ce domaine, on rencontre un type tout à fait spécial de bilingue : il sait lire plusieurs langues étrangères, il les comprend quand elles sont écrites, mais est parfois incapable de les comprendre quand elles sont parlées.

10 L'avantage du bilinguisme étant reconnu pour l'adulte, on en vient inévitablement à poser la question : « est-ce qu'il n'est pas plus facile, plus efficace de profiter de la grande malléabilité de l'enfant pour lui apprendre très tôt une deuxième langue ? ». Sur ce point les désaccords sont flagrants.

Le bilinguisme précoce a mauvaise réputation

11 Dans son ouvrage sur « Le développement de l'enfant et de l'adolescent », le Dr E. Pichon se fait l'écho de la mauvaise réputation du bilinguisme [4] en affirmant (p. 102 de l'éd. de 1936, p. 65 de l'éd. de 1947) que « le bilinguisme est une infériorité psychologique. Cette nocivité du bilinguisme est explicable ; car, d'une part, l'effort demandé pour l'acquisition de la seconde langue semble diminuer la quantité disponible d'énergie intellectuelle pour l'acquisition d'autres connaissances ; d'autre part et surtout, l'enfant se trouve ballotté entre des systèmes de pensée différents l'un de l'autre : son esprit ne trouve d'assiette ni dans l'un, ni dans l'autre, et il les adultère tous les deux, en les privant de leurs originalités et en se privant par là lui-même des ressources accumulées depuis des siècles par ses prédécesseurs dans chaque idiome… Sa croissance intellectuelle n'est pas doublée, mais diminuée de moitié ; son unité d'esprit et de caractère a beaucoup de peine à s'affirmer ».

12 Le bilingue a donc toutes les chances d'être un arriéré et un névropathe !

13 Voyons les faits. Les affirmations du Dr Pichon reposent sur les résultats d'enquêtes qui ont eu leur heure de célébrité. La Conférence de Luxembourg sur le bilinguisme avait unanimement conclu à la nocivité du bilinguisme pour les enfants. Tous les travaux expérimentaux présentés à cette conférence démontraient l'infériorité des bilingues tant sur le plan du développement mental que sur celui des connaissances linguistiques. À reprendre aujourd'hui ces travaux, ils ne résistent pas à un examen critique. Les plus connus d'entre eux sont ceux que D.J. Saer [5] et ses collaborateurs ont menés au Pays de Galles à propos des effets du bilinguisme sur l'intelligence. Ces travaux avaient eu un grand retentissement parce qu'ils étaient les premiers essais expérimentaux d'études dans le domaine du bilinguisme. En réalité, les conditions expérimentales étaient peu rigoureusement définies, et en particulier, il n'était pas tenu compte de l'origine sociale de l'enfant et du niveau culturel de son milieu familial. Il est vrai qu'à l'époque, l'influence du milieu d'élevage sur le développement intellectuel n'était pas encore aussi clairement établie qu'elle l'est au-

jourd'hui. Un autre point faible de ces premiers travaux est le type des tests d'intelligence utilisés : ce sont des tests verbaux qui jugent du niveau intellectuel des enfants à partir d'épreuves qui font intervenir les connaissances linguistiques dans la deuxième langue, ici l'anglais. Il nous paraît aujourd'hui évident que dans ces conditions, les petits Gallois devant résoudre des problèmes de tout genre posés en anglais étaient dès le départ défavorisés par rapport aux petits Anglais. Les défauts de ce premier travail ont été peu à peu reconnus, ils se retrouvent dans les travaux ultérieurs qui ont conclu à l'infériorité intellectuelle des bilingues.

14 De nouveaux travaux ont été menés dans des conditions d'enquête rigoureusement définies et avec des méthodes d'investigation qui ne risquaient pas de faire intervenir des facteurs autres que celui dont on voulait étudier l'influence. Il suffira de citer les recherches de S. Arsenian [6] qui, en 1937, a étudié le développement mental de 1 152 enfants de langue maternelle italienne et de 1196 enfants de langue maternelle yiddish. Ces enfants suivaient un enseignement anglais dans des écoles new-yorkaises. En les comparant à des unilingues anglais, Arsenian a pu conclure que le bilinguisme n'est pas néfaste pour le développement de l'intelligence. Mes propres recherches [7] ont confirmé ces vues : comparant le niveau intellectuel de bilingues alsaciens à celui d'unilingues bourguignons, tout au long de la scolarité, je ne constate jamais de différence dans les rendements à des épreuves non-verbales d'intelligence [8], alors que chaque fois que les connaissances dans la deuxième langue interviennent pour la réussite de l'épreuve, les bilingues sont en retard [9] au moins pendant la première période de scolarité (jusqu'à l'âge de 12 ans). Les mêmes faits se vérifient quand il s'agit de recrues militaires [10].

15 On ne soulignera jamais assez l'importance qu'il faut attacher dans l'étude des conséquences du bilinguisme à la définition des modalités précises du contact des langues dans leur cadre social et culturel. Dans le cas de l'immigration, il est clair qu'il faut tenir compte du fait que le plus souvent les immigrés demeurent à un niveau social inférieur à celui qu'ils avaient dans leur pays d'origine parce que l'obstacle de la langue les contraint à demeurer dans des activités manuelles et les empêche d'entreprendre des activités plus verbales ou plus intellectuelles. De plus, les immigrants proviennent le plus souvent de régions sous-développées et constituent des couches sociales déshéri-

tées fournissant la main-d'œuvre non-qualifiée. Ceci est vrai aux États-Unis et l'est aussi, comme nous avons pu le constater récemment, dans le Borinage belge. Rien d'étonnant que dans des conditions d'existence tout à fait défavorables, les enfants ne se développent pas bien : ce que l'on jugera dans les épreuves de tout genre, ce n'est pas une influence éventuelle du bilinguisme, mais toutes les influences du milieu social et culturel, allant de l'habitat médiocre aux classes surpeuplées, où l'enseignement n'est pas adapté aux possibilités linguistiques des enfants.

16 Retard sur le plan scolaire : ceci est un des autres arguments que l'on oppose au bilinguisme et il faut dire que c'est un argument souvent valable. Ce retard est réel chaque fois que la langue scolaire est différente de la langue maternelle. Dans le Canton de Berne, en Suisse alémanique, j'ai eu l'occasion d'étudier d'assez près la première période d'apprentissage de l'allemand littéraire. À l'entrée à l'école primaire, à l'âge de sept ans, les enfants ne connaissent que le dialecte « Schwyzerdütsch ». Les plans d'études officiels prévoient le passage graduel du dialecte à la langue allemande comme langue d'enseignement, au cours des trois premières années scolaires. Ce n'est donc qu'à partir de dix ans que l'allemand, couramment connu alors, sera utilisé comme le véhicule habituel de l'enseignement. Voilà l'exemple le plus remarquable que je connaisse d'aménagement d'un bilinguisme qui dans bien d'autres pays ne serait même pas reconnu comme tel. Peut-on parler de retard scolaire dans ces conditions ? Peut-être oui, si le temps mis pour apprendre à lire dans le Canton de Berne est comparé au temps mis dans n'importe quelle école française. Les petits Français savent, dans tous les cas, lire dès la fin du deuxième trimestre scolaire et souvent dès Noël (fin du premier trimestre). L'allemand étant introduit très lentement dans les conditions scolaires du Canton de Berne, l'apprentissage de la lecture progresse lui aussi très lentement. À la fin du deuxième trimestre, les enfants connaissent à peine toutes les lettres de l'alphabet. S'il y a retard de ce point de vue, on ne peut cependant pas dire qu'il y ait préjudice pour l'enfant.

17 Prenons des conditions scolaires toutes différentes. En Alsace, à la campagne, le dialecte alsacien est seul parlé dans la vie courante ; à l'école, le français seul est toléré. L'apprentissage de la lecture se fait donc sur un fond de vocabulaire qui doit être acquis en même temps

que la lecture elle-même. L'enfant saura très vite dominer le mécanisme de la lecture, mais il ne sera parfois pas à même de comprendre ce qu'il lit. Il n'y a aucun retard scolaire dans ces conditions, mais il y a un certain préjudice pour l'enfant : une partie des exercices ne lui profitent pas à cause des incompréhensions linguistiques. Il ne faut donc pas tellement poser la question du retard scolaire que celle de l'adaptation de l'enseignement aux possibilités de l'enfant. De même qu'on peut apprendre à l'enfant à multiplier sans qu'il y comprenne quoi que ce soit, on peut lui apprendre à parler, à lire et à écrire sans que cela représente vraiment une élévation de son niveau de connaissance.

18 Je proteste contre l'assertion qui dit que le bilingue est un arriéré ; il y a des bilingues arriérés mais ce n'est pas à cause du bilinguisme, c'est à cause de l'ensemble des facteurs économiques et sociaux qui jouent dans la détermination de la situation de bilingue. Le bilinguisme donne très souvent lieu à des retards scolaires, ces retards n'ont pas beaucoup d'importance s'ils servent à une meilleure adaptation de l'enseignement aux possibilités linguistiques et intellectuelles de l'enfant. Un danger bien plus réel est, me semble-t-il, de pousser artificiellement l'apprentissage d'une langue sans que les connaissances acquises correspondent à une compréhension réelle.

19 Alors que l'arriération du bilingue est fondée sur toute une littérature, la pathologie du bilingue n'a aucune référence expérimentale ou scientifique. Comment cette idée a-t-elle pu s'imposer ?

20 La nécessité de la connaissance de deux langues va souvent de pair avec la nécessité de s'intégrer à un nouveau milieu social, à de nouvelles conditions économiques, à de nouvelles conditions d'existence. C'est le cas pour tout immigré. Il y a interférence entre les difficultés inhérentes à l'état d'immigré et celles de l'acquisition de la nouvelle langue. De plus, la langue maternelle est la seule chose qui appartienne en propre à ces gens qui pour tout le reste sont obligés de mener « *the struggle for life* ». Leur attachement sentimental à l'idiome de leur pays est bien compréhensible, mais ne favorise pas l'intégration linguistique.

21 Il y a aussi tous les bilingues sédentaires, ceux qui, comme le ministre luxembourgeois cité plus haut, sont mécontents de leur bilinguisme et on peut les comprendre. En effet, le plus souvent, ce qu'on offre

aux populations bilingues, ce sont des possibilités d'un bilinguisme de très mauvaise qualité. La seconde langue est cultivée au détriment de la langue maternelle. Dans ces conditions, ni l'une ni l'autre ne sont suffisamment maîtrisées pour qu'une élévation réelle du niveau culturel soit possible. On a la situation paradoxale suivante : la langue maternelle a été abandonnée au profit de la seconde langue dont la connaissance est censée ouvrir toutes les voies. Or cette deuxième langue ne peut être cultivée dans de bonnes conditions que par une petite minorité de la population qui a effectivement l'occasion de s'en servir assez couramment. La grande majorité continue de toute façon à utiliser la langue maternelle, qu'elle connaît insuffisamment : elle n'a pas l'occasion d'utiliser la deuxième langue, qui a été bien enseignée, mais dont les richesses sont très rapidement oubliées.

22 Les chercheurs qui se sont penchés sur ces problèmes ont toujours pu vérifier que « l'inadaptation des bilingues était déterminée par l'environnement et qu'elle ne résultait pas des conflits que pourraient engendrer les complexités de l'exercice du langage et de la pensée dans deux systèmes différents ». Ainsi J.A. Fishman[11], analysant le comportement des enfants juifs dans certaines écoles new-yorkaises et D.T. Spoerl[12], étudiant les cas d'inadaptation d'élèves bilingues, internes dans des établissements secondaires.

23 La revue des motifs de consultations des enfants s'adressant aux Centres Psychopédagogiques de Strasbourg et de Mulhouse permet de vérifier que le bilinguisme non seulement n'est jamais le motif invoqué, mais qu'il n'est jamais non plus le motif réel de l'inadaptation. Il arrive que les difficultés linguistiques s'ajoutent aux difficultés d'une éducation déficiente ou d'un trouble du caractère, mais en aucun cas, elles ne sont à la racine même des problèmes.

24 Donc, si le bilinguisme a une mauvaise réputation, les faits ne la justifient pas.

Observations de jeunes enfants bilingues

25 Le bilinguisme initial est relativement rare. Dans la littérature, ce sont toujours les mêmes cas célèbres que l'on retrouve et qui ont en commun d'être ceux d'enfants élevés par des parents linguistes, soucieux

non seulement d'observations rigoureuses mais aussi des résultats de leur éducation linguistique.

26 La plus complète de ces études est celle que fit le linguiste W. Leopold[13] au sujet de ses filles, et particulièrement de sa fille aînée. Dès sa naissance, l'enfant a quotidiennement entendu l'anglais et l'allemand et elle a appris à parler dans les deux langues. Pendant plus d'un an, l'enfant s'est servie d'un seul système de communication, aggloméré d'éléments anglais et allemands. Au cours de sa troisième année, elle a appris à distinguer les éléments allemands des éléments anglais et à les éliminer de l'usage de l'anglais, usage dominant dans son entourage. Ce n'est que bien plus tard, à l'occasion d'un voyage en Allemagne, qu'elle a réussi à éliminer les éléments anglais de son langage allemand. Un autre exemple-vedette est celui de l'éducation bilingue du fils du linguiste Ronjat[14]. Ronjat, sur les conseils de son maître Grammont, a observé strictement la règle suivante : une personne, une langue ; le père : le français ; la mère : l'allemand. Avec cette méthode, l'enfant dès l'âge de deux ans, distinguait les termes français des termes allemands et utilisait, selon les personnes, l'une ou l'autre langue sans qu'elles interfèrent. Ce type de bilinguisme est tout à fait différent de celui qui s'est instauré chez les enfants de Leopold. De ces remarquables études, on peut retenir ici que la méthode de formation a une importance certaine pour le mode de développement des connaissances linguistiques et pour les interrelations des langues en contact. Les conditions d'éducation de ces enfants sont assez exceptionnelles : le niveau intellectuel et culturel des parents, leurs conditions de vie très aisées, n'autorisent pas à tirer des conclusions générales sur les effets d'une éducation bilingue.

27 Les observations qui vont suivre ont trait à trois types différents de réalisation de bilinguisme chez les enfants de moins de six ans :

- bilinguisme initial dans la famille, sans système particulier, tel qu'il se rencontre dans beaucoup de familles alsaciennes ;
- bilinguisme précoce dû au contact avec le milieu extra-familial, le milieu familial étant unilingue ;
- bilinguisme précoce dû à la formation scolaire, les deux langues correspondant chacune à un milieu : le dialecte au milieu familial, le français au milieu scolaire.

La petite Line est élevée et a appris à parler en français et en alsacien simultanément. Les parents n'ont suivi aucun système, se bornant à estimer qu'il était préférable que l'enfant connaisse les deux langues dès le départ. Eux-mêmes passent constamment d'une langue à l'autre. La mère est issue d'un milieu rural où seul le dialecte était utilisé dans la vie familiale, alors que le père est issu d'un milieu où le dialecte et le français étaient également usuels. S'il est certain que les parents n'ont suivi aucun système, il est quand même net que dans leurs relations, l'alternance de l'usage des langues ne se fait pas totalement au hasard. Certaines conduites sont liées à des usages linguistiques bien définis : les questions d'argent, pour le budget du ménage, etc. sont discutées en français, les questions de nourriture et particulièrement la fixation des menus se discutent en dialecte, l'éducation des enfants (Line a une petite sœur) est commentée en français, sauf dans le cas de discussions violentes et de désaccords, cas où les conjoints passent à l'usage du dialecte ; les remarques désagréables d'un conjoint pour l'autre sont faites en dialecte, les remarques agréables et câlines se font en français. Le père est mineur de fond, mais a passé des examens de formation professionnelle spécialisés (préparés en français) et continue à étudier des questions techniques pour pouvoir se présenter, éventuellement, à un concours d'entrée d'une école des Mines, d'un niveau supérieur. La mère ayant travaillé comme sténodactylo bilingue (allemand-français) n'exerce plus d'activité professionnelle.

Dans ces conditions, l'enfant a appris d'une manière très anarchique le dialecte alsacien et le français. La mère passait constamment du dialecte au français et inversement. Voici un discours fait à l'enfant âgé de quelques mois au moment où elle vient de se réveiller (enregistré au magnétophone) : « jeu min moggele, jeu, wédd a schoppele, koum, koum ; i géb dr ebs, viens prendre le schoppa, oh, tu es trempée, viens je te change, koum, klainer wurscht… » etc., toute la suite est une alternance de dialecte et de français. Plus tard, Line a un an, elle est assise dans sa petite chaise et sa mère lui donne une purée de légumes : « Line, veux-tu ouvrir ta bouche ! Line, bli jetz rühi ! hm, c'est bon, jo s'esch güet, tu veux boire, wart bekoumsch ebs… ». C'est du bilinguisme intégral ! Plus tard encore, Line va avoir deux ans, la mère qui aurait plus tendance à utiliser le dialecte, traduira systématiquement tous les termes importants, par exemple : les parties du corps, les parties du costume. L'ensemble de la conversation reste très mêlé, les ordres sont généralement donnés en français, mais

quand la mère se met en colère, les invectives sont en dialecte. Le matin, pour habiller sa fille, elle utilise le français, de manière à apprendre à l'enfant le nom des habits en français.

Le bilinguisme qui s'est développé dans ces conditions est un système où la majorité des termes sont connus en double. Par exemple, à un an dix mois, Line veut à boire, elle regarde sa mère et dit : « foif » (soif) ; sa mère, en conversation avec une autre personne, n'y prête pas attention, Line répète : « Dust… Dust » (Durst) et continuera à alterner « foif » et « dust » jusqu'au moment où elle aura obtenu satisfaction. Les exemples de ce genre pourraient être multipliés, ils sont fréquents. La distinction entre les deux systèmes se fera peu à peu et jusqu'à son entrée à l'école maternelle à trois ans, Line fera de fréquents mélanges de l'un et l'autre. Au moment de l'entrée à l'école maternelle, le français devient prédominant, aussi bien à la maison où les parents estiment qu'il faut faire un effort dans ce sens, qu'à l'école où le français est enseigné intensivement.

De ma propre éducation bilingue, je me rappelle certains faits que j'ai pu contrôler en interrogeant ma mère. Entre eux, mes parents n'employaient que le dialecte, mais ils ont estimé que leurs enfants devaient être bilingues dès le départ. Pendant la petite enfance, aussi longtemps que la mère s'occupait à peu près exclusivement seule des enfants, elle a utilisé plus souvent le dialecte que le français, en s'appliquant cependant à donner fréquemment à l'enfant les équivalents dans les deux langues. Il faut dire que pour la mère, l'usage du français représentait un certain effort : elle-même n'a jamais entièrement dominé cette langue et confond en particulier les genres des mots. Pendant un assez long séjour à Paris, les contacts avec son milieu professionnel dans un atelier de couture n'avaient pas parfait l'apprentissage, l'accent alsacien et de très nombreuses fautes persistant. Le père, ayant poursuivi des études supérieures en français, n'éprouvait aucune gêne à utiliser cette langue, bien qu'élevé entièrement en milieu dialectal et allemand. Vers l'âge de trois ans, les enfants prenant leurs repas avec le père et la mère, le français est devenu la langue des conversations à table. Très rapidement un accord tacite s'est établi entre les parents, et le père, qui dominait mieux le français, n'utilisa plus que cette langue avec les enfants. La mère, qui pendant la petite enfance, avait fait des efforts pour employer le français, est revenue entièrement au dialecte. Par la suite et tout au long de leur enfance et de leur vie dans la famille, les enfants ont parlé dialecte avec la mère et français avec le père. Cette séparation

> entre les deux systèmes s'est établie au cours de la quatrième année : époque de l'entrée à l'école maternelle et des premiers repas pris en commun avec les parents. À cette période, mon système de traduction fonctionnait déjà bien, car en visite chez mon grand-père qui ne connaît pas le français, je jouais au traducteur et dès que mon père me disait quelque chose en français, j'en donnais immédiatement la traduction à mon grand-père en disant : « il m'a dit… » et la traduction suivait. Mes souvenirs et ceux de ma mère ne permettent pas de donner plus de détails sur notre formation bilingue.

28 Que retenir de ces observations, qui depuis ont été vérifiées dans des cas analogues ? Dans une population bilingue, le bilinguisme initial se développe dans des conditions d'éducation ordinaire, le plus souvent sans méthode et selon des modalités aussi nombreuses que le nombre de cas envisagés. On constate alors généralement une première période où l'enfant utilise les termes des deux systèmes en les mélangeant, sans reconnaître qu'il y a deux systèmes et quelles expressions font partie de l'un ou de l'autre. La différenciation des deux systèmes dépend des conditions d'usage des langues par le milieu ; elle se fait d'autant plus tôt que l'usage de chaque langue est compartimenté par les communications avec des personnes déterminées ou par des situations déterminées. Dans le cas du fils de Ronjat, elle était immédiate car les usages n'ont jamais été mêlés. Dans les cas que nous venons d'examiner, la différenciation s'est faite à partir du moment où les conditions sociales d'usage ont donné à l'enfant l'occasion d'établir l'appartenance des termes qu'il connaissait à deux systèmes différents.

29 Même dans une contrée bilingue comme l'est l'Alsace, le bilinguisme initial reste relativement rare. Le plus souvent, il ne se développe qu'au moment où l'enfant sort du milieu familial, au moment où il établit des contacts sociaux plus larges. En milieu rural, la langue courante dans le milieu familial et pour les contacts sociaux extrascolaires est le dialecte. À leur entrée à l'école maternelle, à 3 ans, les petits Alsaciens sont unilingues et ne connaissent que le dialecte alsacien. À l'école maternelle, la méthode d'enseignement du français est une méthode directe : chaque terme linguistique est lié concrètement à l'objet, à l'action, à la sensation. etc. qu'il signifie. Il n'est jamais enseigné par référence à son correspondant dialectal et la traduction est écartée entièrement de ce type d'enseignement.

30 Dans ces conditions, l'apprentissage du français se développe selon certaines modalités tout à fait caractéristiques. Les observations qui suivent résultent de recherches menées depuis plusieurs années dans les écoles alsaciennes. Elles sont extraites d'une étude longitudinale de l'acquisition de la langue française, étude où 200 enfants de cinq agglomérations rurales différentes sont suivis régulièrement depuis leur entrée à l'école maternelle.

31 Lorsque quelqu'un parle une langue qui n'est pas sa langue maternelle, c'est d'abord son accent qui frappe : un Anglais parlant français, un Français parlant allemand nous paraissent comiques par les déformations qu'ils impriment sans le vouloir aux mots de la langue étrangère. D'une manière très générale, il y a toujours contagion phonétique de la langue maternelle à la seconde langue. L'accent alsacien est bien connu. Il est dû à deux phénomènes majeurs de contagion. La place de l'accent tonique en alsacien est sur la première syllabe, en français sur la dernière. Un Alsacien parlant en français met l'accent sur la première syllabe : il en résulte une mélodie tout à fait particulière, peu mélodieuse d'ailleurs pour une oreille française. En alsacien, il n'y a que très exceptionnellement discrimination entre les consonnes sourdes et les consonnes sonores. Tout se passe comme si l'Alsacien n'entendait pas la différence entre « pêche » et « bêche », entre « dire » et « tire », etc. ; en parlant, il ne fait pas la différence et quand il s'applique à la marquer, il se trompe le plus souvent.

32 Chez les petits Alsaciens de trois et quatre ans, il n'y a pas d'accent alsacien à proprement parler. Ils ont l'accent de leur maîtresse. Dans deux villages distants de quelques kilomètres, les enfants ont un accent très prononcé dans la localité où la maîtresse a l'accent et n'ont aucun accent là où la maîtresse ne l'a pas.

33 Mais au cours de leur cinquième année, tous les enfants prennent l'accent, même si les institutrices ne l'ont pas. La contagion ne se produit donc qu'à un moment où l'exercice de la langue maternelle est déjà bien ancré. Il est intéressant de noter que les enfants de langue maternelle italienne (il y en a un groupe dans une des classes que nous suivons) prennent eux aussi l'accent vers l'âge de cinq ans. C'est à cette période qu'ils commencent à utiliser couramment le dialecte alsacien qu'ils ont appris peu à peu au cours des jeux avec leurs petits camarades alsaciens. À leur entrée à l'école maternelle, ces en-

fants étaient unilingues italiens : ils ont d'ailleurs appris le français plus rapidement que les petits Alsaciens. D'après nos observations, il semble que les bilingues initiaux, comme Line, ne prennent pas l'accent, sauf si les personnes de leur entourage l'ont. L'emploi des deux langues dès le départ évite les phénomènes de contagion phonétique, au moins pendant une première période, vraisemblablement à cause de l'exercice simultané des deux systèmes phonétiques. Quand un système a la priorité au départ, tout se passe comme si les possibilités vocales se modelaient d'après lui. La première structure acquise se renforce constamment par l'usage dans la vie courante, elle devient de plus en plus difficile à modifier et finit par l'emporter dans la concurrence entre les deux systèmes.

34 Les contagions se produisent également dans le domaine de la syntaxe. La place des mots, du point de vue de leur fonction grammaticale, n'est pas la même dans la proposition française et dans la proposition en dialecte qui suit une syntaxe de type allemand.

35 Les déformations de la phrase française apparaissent vers l'âge de cinq ans. Différents facteurs interviennent dans le déterminisme de ces déformations. À trois et quatre ans, l'enfant se contente avant tout de répéter les modèles donnés par l'institutrice ; vers cinq ans, il fabrique de nouvelles phrases, cherche à dire — on le lui demande d'ailleurs — des phrases pour lesquelles il ne dispose pas de modèles. C'est à cette période que les déformations sont les plus fréquentes : rejet du participe passé en fin de phrase, par exemple : « il a l'arbre vu », ou adjectif placé devant le substantif : « l'oiseau est sur le vert larbre ». Ces déformations régressent au Cours préparatoire et disparaissent entièrement au Cours élémentaire. Il y a donc une période de l'apprentissage de la deuxième langue où la concurrence des formes grammaticales se fait à son détriment. Dans cette période d'ailleurs, l'usage scolaire, seul usage de la deuxième langue, n'offre pas encore à l'enfant des possibilités d'expression aussi riches que celles de l'usage extra-scolaire du dialecte. Puis les usages de la deuxième langue se fixent et les contagions, au moins dans le domaine de la syntaxe, deviennent très rares.

36 Dès le début de l'apprentissage du français, la distinction des genres n'est pas faite. L'article est soit complètement absent, par exemple « loup a mangé canard », soit faux « la zoiseau habite une nid ». Ces

erreurs sont quasi permanentes et ne résultent pas de la traduction du dialecte, où effectivement les genres sont différents. Les pronoms personnels sont également confondus, « il veut grimper sur le sapin, mais elle était trop haut » (garçon de cinq ans). Chez le petit enfant qui apprend une deuxième langue, tout se passe comme si le genre ne l'intéressait pas. Pour l'enfant, « loup a mangé agneau » est aussi significatif que « le loup a mangé l'agneau ». L'enfant ne ressent pas l'article comme lui apportant une information supplémentaire, indispensable à la compréhension. De même pour les pronoms personnels : ce qui intéresse l'enfant, c'est « trop haut », mais de distinguer « il » et « elle » n'enrichit pas ce qu'il veut dire. L'enfant, de toute façon, sait de quoi il parle ; pour lui, il est, momentanément, certainement plus important de s'exprimer, la maîtresse se débrouillera pour le comprendre et le corriger. Il est frappant de voir combien la répétition de l'expression corrigée reste mécanique… la correction n'éveille aucun intérêt chez l'enfant. Les enfants les plus jeunes répètent le plus souvent leurs propres erreurs au lieu de répéter le modèle correct. La maîtresse dit six fois de suite « la tulipe » et l'enfant répète cinq fois « le tulipe ». La correction se fera au fur et à mesure de l'apprentissage.

37 Quel est le mode de liaison des deux systèmes linguistiques dans ces conditions d'enseignement précoce de la deuxième langue par la méthode directe ? La traduction n'est pas explicite. Pendant les deux premières années de la scolarité (trois et quatre ans), les enfants n'ont pas spontanément recours à la traduction. Les deux systèmes restent distincts. Nous avons souvent observé qu'après deux ou trois leçons portant sur les mêmes éléments du vocabulaire, l'enfant, subitement, demande à la maîtresse si tel terme français « le lapin », par exemple, est bien la même chose que « kéniele », le terme dialectal. L'enfant avait donc lié à la représentation du lapin, d'une part le terme « lapin » et d'autre part le terme « kéniele » sans opérer directement la liaison entre les deux termes. La traduction n'apparaît que plus tardivement, au cours de la cinquième année. Alors les enfants interrogent souvent la maîtresse et demandent si le terme français correspond bien à tel ou tel terme du dialecte. À partir d'un certain âge, les enfants se servent de la traduction et utilisent le système de référence de la langue maternelle, même si dans l'enseignement, on évite (et on interdit officiellement) de telles références.

38 Dans les villes, on peut voir des enfants unilingues français apprendre le dialecte au cours des jeux avec les enfants de l'entourage dialectal. C'est surtout vrai dans les grandes habitations collectives. Les observations que nous avons faites montrent que les premiers termes connus et aussi ceux qui sont le mieux assimilés, sont les injures ; en deuxième lieu, il y a les termes de jeu. La langue apprise dans ces conditions reste relativement rudimentaire, elle est surtout faite d'interjections.

39 Toutes ces observations montrent que le bilinguisme précoce se développe suivant des modalités qui dépendent très étroitement de la manière dont il se réalise. Il semble que ce soit dans le milieu familial, avec un bilinguisme initial où les deux langues sont utilisées à égalité, qu'il se pose le moins de problèmes. Le bilinguisme précoce, débutant à l'âge de l'école maternelle, entraîne une série de phénomènes du type de ceux que nous venons d'examiner. De là à dire qu'il soit gravement préjudiciable à l'enfant, il y a loin. Les possibilités du jeune enfant sont telles qu'elles autorisent toutes sortes d'acrobaties. On obtient toujours des résultats qui ne justifient en rien d'ailleurs les méthodes utilisées. Ils sont plutôt dus à la grande malléabilité et à la perméabilité de l'enfant. Est-ce qu'on gagne vraiment du temps et de la peine en faisant apprendre deux langues au jeune enfant ? Si c'est possible dans le milieu familial, je pense que oui : dans les conditions scolaires, la réponse est moins nette et nécessite encore toutes sortes de recherches, particulièrement dans le domaine de la pédagogie comparée, pour qu'une conclusion à valeur générale se dégage.

Parents et éducateurs devant le bilinguisme

40 Le bilinguisme dont nous venons de parler est un bilinguisme de collectivité, à l'échelle d'un groupe social. Nous avons vu que ce type est le plus fréquent, soit qu'il s'agisse de provinces : Pays de Galles, Alsace ou de pays bilingues : Belgique, Suisse, soit qu'il s'agisse de groupes ethniques plus limités : quartier juif ou quartier italien à New-York. Dans tous ces cas, les circonstances du bilinguisme font que les enfants se trouvent d'office en face de la nécessité d'acquérir, plus ou moins précocement, une deuxième langue.

41 Cette nécessité est très diversement ressentie selon les conditions historiques, politiques et sociales d'établissement du régime bilingue. En Suisse, le bilinguisme, voire le plurilinguisme, est un des symboles de l'unité nationale, du libéralisme et de l'esprit de tolérance des différentes communautés linguistiques, les unes vis-à-vis des autres. On pourrait presque dire que le bilinguisme est une forme du patriotisme. En tout cas, le bilinguisme scolaire n'est jamais présenté comme un mal nécessaire, c'est plutôt une espèce de supériorité. En Belgique, les choses sont toutes différentes : le bilinguisme à l'âge scolaire est considéré comme une calamité. Voici ce que m'en dit un Inspecteur Général : « Si l'enfant du peuple apprend une langue pendant son passage à l'école primaire, ce n'est déjà pas si mal. Je dirai même que c'est bien, si je tiens compte du fait que cette langue-là est rarement la langue maternelle, puisque nos populations, rurales surtout, s'expriment souvent en des patois, plus ou moins proches, soit du français, soit du néerlandais. Dans ces conditions, je dirais volontiers : "pas de bilinguisme à l'école primaire, c'est-à-dire pas d'apprentissage d'une seconde langue qui, en fait, est une troisième langue" ». Cette position est une des positions les plus nuancées que j'ai rencontrées et qui résout le problème par une fin de non-recevoir. En fait, la concurrence entre le français et le néerlandais est extrêmement vive et particulièrement nette pour la définition du régime linguistique de la capitale. La nécessité de bilinguisme n'est pas ressentie de la même manière par les Wallons et par les Flamands. Les premiers estiment que le français leur suffit et ne voient vraiment pas pour quelles raisons ils apprendraient le néerlandais, les deuxièmes admettent qu'ils doivent apprendre le français et que c'est tout bénéfice pour eux (ils reconnaissent volontiers la supériorité du français comme véhicule de culture), mais ils ressentent finalement cette obligation d'apprendre le français comme une sorte d'injustice commise à leur égard, une atteinte à leur liberté. Ces attitudes se reflètent directement à l'école.

42 À Forest, dans la banlieue bruxelloise, l'école communale a des classes néerlandaises, deuxième langue le français, et des classes françaises, deuxième langue le néerlandais. Toutes choses égales d'ailleurs : la durée de l'enseignement, le recrutement social des élèves, la valeur pédagogique du maître, les progrès des petits Flamands en français dépassent de très loin les progrès des petits Wallons en néerlandais.

Devant un même exercice : décrire un tableau représentant une cour de ferme, les petits Flamands font des phrases à peu près correctes en français alors que les petits Wallons en restent au stade de l'énumération des objets en néerlandais.

43 En Alsace, le ballottement répété de la province entre l'Allemagne et la France a certainement renforcé l'attachement de la population à son parler propre, le dialecte alsacien. La nécessité d'apprendre le français est cependant acceptée d'autant plus volontiers que l'appartenance française est profondément ancrée dans la population.

44 Dans tous les cas, le bilinguisme n'est jamais considéré, ni ses problèmes résolus à partir de préoccupations personnelles. Il est la règle générale et finalement admis comme tel, bien que diversement valorisé.

45 Que se passe-t-il quand l'enfant bilingue est un cas exceptionnel dans un milieu monolingue ? Il est certain qu'il faut dire : « Attention ! Danger ! ». Danger pour l'enfant d'être mis en vedette au sein de la famille et plus tard à l'école. Vedette admirée dans la famille, mais assez souvent torturée en classe. L'accent particulier devient l'objet de l'ironie générale ; on sait combien les enfants peuvent être cruels dans l'exploitation des petits défauts et dans la moquerie. Pour de tels enfants, les interrogations orales, et particulièrement la récitation, sont un vrai supplice. Danger aussi que les différents membres de la famille ne soient pas d'accord pour une éducation bilingue. L'enfant se rendra rapidement compte des différends et saura les exploiter et « faire marcher » son entourage. « Je parle telle langue parce que c'est la langue de Maman… Je ne parle pas telle langue parce que c'est la langue de ma Grand-Mère (la mère du père)… je comprends les ordres quand ils me sont donnés dans telle langue… » et, bien entendu la langue dans laquelle les ordres sont compris varie selon les circonstances ! (je cite tous ces exemples d'expérience).

46 Pour que le bilinguisme, cas particulier, soit une réussite, il faut que les conditions générales de l'éducation familiale soient bonnes. Chaque fois que le bilinguisme se développe dans un milieu où il y a des problèmes d'éducation, où le climat n'est pas favorable en tout point au développement harmonieux de l'enfant, il risque d'entraîner des difficultés linguistiques qui viennent s'ajouter aux autres difficul-

tés. Et là, il faut souligner que les parents préfèrent toujours incriminer le bilinguisme plutôt que leur propre incompétence !

47 Dans la famille, le style de l'éducation et les conditions générales d'élevage sont les plus importants facteurs de l'éducation qu'elle soit bilingue ou unilingue. Le bilinguisme est difficilement une bonne chose, s'il met l'enfant dans une situation exceptionnelle au sein de son entourage familial et vis-à-vis des autres enfants, à l'intérieur de la collectivité scolaire, en particulier. Quand le bilinguisme est général, les problèmes particuliers de toute éducation se trouvent remis à leur juste place et on cesse d'attribuer au bilinguisme ce qui est relatif à toute sorte d'autres facteurs.

48 Dans l'ancienne aristocratie, il était de bon ton de donner aux enfants la possibilité d'apprendre deux langues dès leur plus jeune âge, un précepteur y pourvoyait. Dans « les grandes familles » d'aujourd'hui (voyez le récent film de ce titre… ou allez vous promener au Parc Monceau !), on rencontre encore l'authentique gouvernante anglaise ou la nurse suisse garantie d'origine. En assurant aux enfants la possibilité d'apprendre à parler deux langues dès leur naissance, on espère leur en faciliter l'apprentissage, fixer mieux leurs connaissances et par là leur donner une certaine supériorité vis-à-vis de ceux qui ne connaissent que leur langue maternelle. Peut-être faut-il chercher là l'origine de la question que posent beaucoup d'éducateurs et de parents : quels sont les avantages d'un bilinguisme précoce ? Y a-t-il vraiment avantage ?

49 Question épineuse entre toutes : personne n'est d'accord sur la réponse à lui donner, ni les linguistes, ni les psychologues, ni les parents d'enfants bilingues, ni les bilingues (de naissance !) eux-mêmes.

50 Les faits que nous avons passés en revue permettent d'établir quelques bases sûres.

51 Tout d'abord, il faut distinguer le cas individuel du cas collectif. Pour le premier, on peut dire que les éléments favorables sont assez rarement réunis : bonnes conditions de vie et d'éducation, niveau culturel élevé des parents ne suffisent pas. Au moment de l'intégration sociale de l'enfant à un milieu unilingue, son bilinguisme le mettra à une place à part, qu'il le recherche ou non. Les avantages qu'il retirera de son avance sont assez problématiques car finalement la connaissance

qu'il aura des deux langues dépendra de leur exercice ultérieur. Nous connaissons, ici en Alsace, de fréquents cas de bilingues initiaux, enfants de parents unilingues français élevés par des domestiques qui n'utilisent que le dialecte. À quatre ans, les enfants connaissent bien les deux langues. Deux ans après, n'ayant plus eu l'occasion d'entrer en contact avec des personnes utilisant le dialecte, tous les éléments de ce dernier sont complètement oubliés. Il semble donc que, sauf conditions particulièrement exceptionnelles, il est relativement peu avantageux d'apprendre deux langues dès le départ à un enfant qui, de toute façon, en dehors de la famille, n'aura pas l'occasion d'utiliser les connaissances acquises. Relativement peu avantageux ne veut pas dire que cela puisse être préjudiciable ; de toute façon les parents sauront s'y prendre ou non pour élever leurs enfants et le bilinguisme ne changera pas grand-chose à l'affaire, sauf peut-être de compliquer les difficultés, s'il y en a.

52 Quand le bilinguisme est général dans une population, il semble au contraire préférable d'initier, quand cela est possible, l'enfant aux deux langues dès sa naissance. Nous avons vu combien l'éducation linguistique de Line était anarchique, elle en tire pourtant beaucoup de bénéfices. Dans la cité où elle grandit, il y a des unilingues français et des unilingues dialectaux, elle n'est embarrassée dans aucune de ses relations. Elle se trouve aussi bien à l'aise avec ses grands-parents qui connaissent très mal le français qu'avec un de ses oncles qui ne connaît pas le dialecte. À son entrée à l'école maternelle, elle n'a absolument pas été dépaysée par l'usage exclusif du français. Dans ces conditions, le bilinguisme initial présente des avantages certains. Alors que, dans les cas isolés, le bilinguisme initial est un exercice artificiel, dans le cadre du bilinguisme de collectivité, il est un exercice qui prépare l'enfant à ses futures relations sociales pour lesquelles le bilinguisme est indispensable.

53 Poser la question de savoir si le bilinguisme est « bon » ou « mauvais » pour le développement de l'enfant n'a pas de sens : il est largement prouvé qu'un enfant apprend facilement dès le départ deux langues différentes. La question, qu'il faut toujours poser, est de savoir si les conditions de réalisation du bilinguisme tiennent compte des besoins de l'enfant, de ses possibilités et s'intègrent dans un cadre d'éducation normale.

54 Ceci pour l'éducation bilingue en famille. En gros, les mêmes conclusions valent pour l'éducation bilingue à l'école. Il n'est pas question ici d'aborder les multiples problèmes des méthodes d'enseignement des deuxièmes langues. On peut simplement essayer de voir s'il convient ou non de généraliser l'enseignement bilingue à l'école maternelle.

55 Mentionnons deux expériences. L'une est celle qui est tentée en Alsace où systématiquement, on enseigne le français à l'école maternelle. Le terme consacré est le suivant : on met l'enfant dans « un bain de français » et on espère qu'il s'imprégnera d'autant mieux de la nouvelle langue qu'il est plus jeune et que celle-ci est utilisée plus intensivement. À l'école, la concurrence entre le dialecte et le français ne doit pas se poser, le français seul doit être la langue de l'école. Les recherches que j'ai menées jusqu'à présent ne m'ont pas persuadée des avantages de cette méthode. Dans les villes, où populations de langue française et populations dialectales sont mêlées, les enfants se servent très rapidement de leurs connaissances en français, mais à la campagne, le français n'a pas d'existence sociale en dehors de l'école. Le but poursuivi par l'enseignement du français à l'école maternelle, même à la campagne, est d'ailleurs de permettre un enseignement relativement normal (c'est-à-dire comparable à l'enseignement pour des unilingues français) de la lecture et de l'écriture dès le Cours Préparatoire. Ce qui est d'ailleurs parfaitement réalisable et réalisé, avec la petite différence que l'enfant alsacien saura lire et écrire, mais ne saura pas toujours comprendre de lui-même ce qu'il lit. L'apprentissage du mécanisme de la lecture devance l'apprentissage de termes suffisamment divers du vocabulaire de la deuxième langue pour que de nombreux textes soient accessibles.

56 Une deuxième expérience est celle tentée depuis deux ans dans certains jardins d'enfants de la ville de Leningrad. On y enseigne systématiquement l'anglais aux tout petits. Certaines heures sont consacrées tous les jours à des activités en anglais. Il ne s'agit pas tellement d'enseigner que d'imprégner, de créer des associations basées sur l'usage concret, sur les jeux et l'exercice du corps. Ces expériences sont trop récentes pour qu'on puisse en tirer des enseignements.

57 D'une manière générale, il semble que, pour bien asseoir une connaissance linguistique, ce soit l'usage qui compte. L'usage purement scolaire aura toujours quelque chose d'artificiel. On peut se de-

mander s'il ne serait pas plus bénéfique pour l'enfant et pour le progrès de ses connaissances dans la deuxième langue, de systématiser les échanges d'élèves dans les familles de pays différents à un âge, douze ou treize ans, où l'enfant a acquis le vocabulaire fondamental de la deuxième langue et où il est capable de tirer un profit durable d'un séjour à l'étranger. Cela lierait les connaissances de la deuxième langue à une expérience vécue et à des événements divers. Mais nous empiétons là sur le domaine de l'enseignement des langues à des enfants d'âge scolaire, domaine qui dépasse les limites de cet ouvrage.

58 Que peut-on conclure des faits exposés ?

59 Le bilinguisme précoce n'est pas nocif en soi. Dans le cadre familial, on décidera de son opportunité en fonction de la nécessité pour l'enfant d'avoir de très bonne heure deux systèmes linguistiques à sa disposition. Cette nécessité est avant tout d'ordre social : dans certaines conditions d'entourage linguistique, l'éveil et le progrès de la sociabilité de l'enfant bénéficient du bilinguisme sans qu'il semble en résulter de retard linguistique ou intellectuel (cas de Line). Le bilinguisme socialement inutile pendant l'enfance doit rester exceptionnel.

60 Dans le cas du bilinguisme à l'école maternelle, il est moins aisé de conclure. Le plus fréquemment la scolarisation oblige les enfants à passer d'un patois ou d'un dialecte à la langue littéraire correspondante ; ce passage est amorcé à l'école maternelle. On admettait, implicitement, jusqu'ici que ce passage ne posait pas de problème et qu'il suffisait de « corriger » peu à peu la langue usuelle parlée pour en faire une langue « correcte ». Voilà ce qu'en disent les instructions officielles [15] :

> « La langue française que les maîtres enseignent n'est pas celle que les enfants emploient spontanément. Les enfants ont appris de leurs mères, de leurs familles et de leurs camarades la langue maternelle : ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes. À l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. Quand un élève emploie un mot à la place d'un autre ou bien en défigure la prononciation, quand il construit une phrase suivant une syntaxe usuelle mais populaire, c'est la tâche du maître d'enseigner la prononciation exacte et la si-

> gnification précise du mot, la construction correcte des propositions et des phrases. Cependant le milieu familial et social résiste à cette action de l'école. C'est pourquoi l'enseignement pratique de la langue française est nécessaire tout au long de la scolarité. »

61 La possibilité de différences suffisantes entre langue parlée et langue littéraire pour qu'il y ait bilinguisme n'est pas envisagée dans les instructions ministérielles. À notre connaissance, aucune documentation n'existe à ce sujet. Il est certain pourtant que bien des petits Français ne parlent pas français au moment de leur entrée à l'école maternelle ou à l'école primaire.

62 Quelques-uns des problèmes posés par un bilinguisme du type dialecte alsacien / langue française ont été évoqués dans ce chapitre. De nombreuses recherches doivent être faites à ce sujet comme au sujet des bilinguismes patois / langue littéraire correspondante. Les plus urgentes devraient permettre de se prononcer au moins sur deux questions dont l'importance pratique est primordiale : quel est l'âge optimal pour apprendre une deuxième langue à l'école, peut-être est-ce l'âge de l'école maternelle ? Quelle est la méthode d'enseignement la plus efficace ? L'organisation de travaux de pédagogie expérimentale et comparée permettrait d'avancer sur la voie des solutions à proposer.

63 L'extension croissante des bilinguismes dans le monde doit conduire à un intérêt grandissant pour les problèmes linguistiques, sociaux et psychologiques qui s'y rattachent. Dans les « pays neufs », de l'Afrique à l'Asie, les langues parlées sont multiples et l'adoption de langues nationales y entrainera la formation de nouveaux bilinguismes. Il faudra en tenir compte pour généraliser la scolarisation de populations dont l'analphabétisme est partiellement lié à leur situation linguistique.

64 Les problèmes de cet ordre priment par rapport à ceux examinés dans cet article dont on souhaite qu'il éveille l'attention sur la nécessité d'observations approfondies de toutes les formes du bilinguisme et de recherches systématiques sur le plan pédagogique.

NOTES

2 Souvent les auteurs distinguent les bilingues des biglottes. Les premiers ont acquis deux langues simultanément, les biglottes n'ont acquis la deuxième langue que tardivement. Cette distinction n'est pas usuelle et je préciserai, quand il le faudra, de quel type de bilingue il s'agit.

3 *Le bilinguisme et l'éducation*, Publication du Bureau International d'éducation. – Travaux de la Conférence Internationale tenue à Luxembourg du 2 au 5 avril 1928, Genève-Luxembourg 1929.

4 Le Dr Pichon a préalablement défini le bilinguisme comme suit : « Le bilinguisme est l'état d'un enfant qui, à l'âge de la constitution progressive du langage, a appris deux idiomes à la fois. »

5 SAER David John, 1922, « An inquiry into the effect of bilinguism upon the intelligence of young children » *Journal of Experimental Pedagogy & Training College Record*, 6, 232-240, 266-274. SAER D.J., 1923, « The effect of bilingualism on intelligence » *British Journal of Psychology*, 14, n° 1, 25-38. SAER D.J., SCHMITH Frank., HUGHES John, 1924, *The bilingual problem. A study based upon experiments and observations in Wales*, Aberystwyth, Wrexham.

6 ARSENIAN Seth, 1937, *Bilingualism and mental development*, Columbia University, New-York.

7 TABOURET-KELLER Andrée, 1959, « L'acquisition du français écrit par des enfants de langue maternelle dialectale allemande », dans *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*, 1959, n° 10, 17-22.

8 Dans ce type d'épreuve, la connaissance de la langue n'intervient ni pour la compréhension du problème, ni pour sa réussite. Le problème n'est pas posé en termes linguistiques mais sous forme de figures.

9 C'est le cas en particulier pour des reconnaissances de synonymes.

10 TABOURET-KELLER Andrée, 1960, « Problèmes psychopédagogiques du bilinguisme », dans *Revue Internationale de Pédagogie*, 6, n° 1, 52-67.

11 FISHMAN Joshua A., 1952, « Degree of bilingualism in a yiddish school and leisure time activities », dans *Journal of Social Psychology*, 26, 155-165.

12 SPOERL Dorothy Tilden, 1943, « Bilinguality and emotional adjustment », dans *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 37-57.

13 LEOPOLD Werner F., 1939-1949, *Speech development of a bilingual child: a linguist's record*, Northwestern University Press, Evanston (4 vol.).

14 RONJAT Jules, 1913, *Le développement du langage chez l'enfant bilingue*, Paris, Champion.

15 *Programmes et Instructions de l'Enseignement Primaire*. Les Éditions scolaires, Chambéry, 1953, p. 30.

AUTEUR

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