

A PROPOS DE BILINGUISME

quelques remarques de psychopédagogues

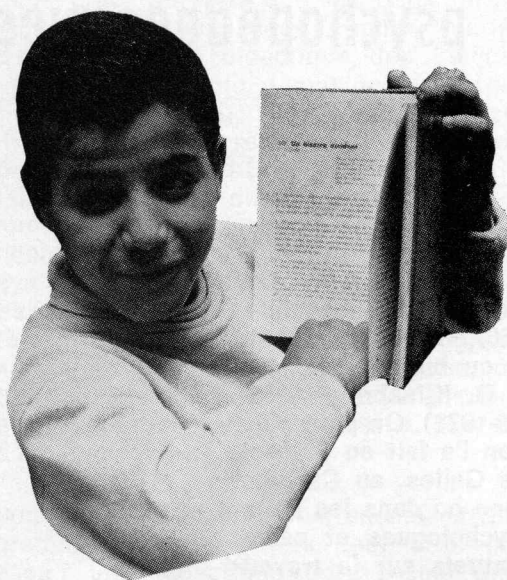
Il est diverses manières d'aborder les questions du bilinguisme. On peut se référer aux travaux des linguistes : Ronjat (1913), Grégoire (1937-1947), Weinreich (1953), Haugen (1949-1956), Diebold (1961), Mackey (1967), Tabouret-Keller (1962-1963), etc..., ou bien à ceux de sociologues : Stonequist (1937), Goldberg (1941), O. Klineberg (1938-1941), Brossard (1945), Darcy (1952), R. Pagès (1969-1971). On peut s'intéresser à l'aspect politique du problème comme on l'a fait en Suisse, au Liban, au Luxembourg, en Belgique, au Pays de Galles, au Canada, en Italie, en Afrique du Nord, en Afrique francophone ou dans les lieux de fixation des populations d'immigrants. Les psychologues et pédagogues, eux, tentent d'en préciser les effets éventuels sur le travail scolaire, la maturité intellectuelle et l'adaptation aux milieux scolaire et social. Enfin auprès des psycholinguistes comme Osgood et ses collaborateurs (depuis 1952), Mowrer (1960), Chomsky (1962) ou Bresson (1970) l'on trouve les tentatives d'élaboration d'une théorie et celles de construction d'un modèle susceptible d'en expliciter les mécanismes.

Les ouvrages en ce domaine sont donc nombreux mais leurs conclusions restent peu conciliables entre elles et peu susceptibles d'être exploitées par les pédagogues. Ce bilan très décevant est, certes, dû aux traitements trop différents appliqués à des populations très diverses. Ainsi que l'écrit R. Pagès (1966) « l'étude de l'effet de disparité linguistique se prête très difficilement à l'expérimentation proprement dite. En effet, on ne pourra pas prélever au hasard les unilingues et les bilingues dans une même population puisque, justement, ils constituent à beaucoup d'égards, d'une façon générale, des populations hétérogènes. Par conséquent, il sera difficile d'utiliser l'unilinguisme et le bilinguisme, qui sont par définition

des phénomènes relativement « naturels » (c'est-à-dire de coût très élevé et de durée d'établissement très longue à partir de facteurs de sélection particulièrement importants), comme variable expérimentale. Il semblerait donc qu'on doive en être réduit à des simulations d'un ordre extrêmement réduit et artificiel ».

La difficulté d'une expérimentation rigoureuse conduit à adopter des critères trop vagues pour tenter d'éclairer la nature du bilinguisme. L'ambiguïté de celui-ci naît, semble-t-il, des interférences multiples de variables, elles-mêmes difficiles à cerner. Ainsi les constats de certaines situations vécues dans des écoles font qu'un certain nombre de questions gardent toute leur

acuité : l'apprentissage d'une langue seconde L2 n'est-il pas fonction de l'aptitude intellectuelle du sujet ? N'y a-t-il pas une relation entre l'aisance d'un enfant à utiliser deux langues (L1 et L2) et le niveau socio-économique et socio-culturel du milieu dont il est issu ? L'importance des stimuli émis par l'entourage et l'aisance de l'instituteur dans la pratique pédagogique ne conditionnent-elles pas l'installation d'un « bilinguisme équilibré » ?



▲
... des algériens apprenant le français dans un milieu français...

L'insuffisance de l'étude portant sur les disparités thématiques et culturelles propres à deux langues, lorsque celles-ci expriment des cultures différentes, nous a conduit à observer avec une attention particulière le langage oral et écrit d'enfants algériens vivant dans la région parisienne. Ce travail s'inscrit dans le cadre plus vaste d'une recherche sur l'adaptation scolaire et sociale des enfants algériens de travailleurs migrants. Par ailleurs, et dans le cadre du Groupe de Recherche Pédagogique du Secrétariat d'Etat aux Affaires Etrangères chargé de la coopération en Afrique francophone, nous avons pu suivre les modalités de « mise en place » d'un bilinguisme français-sara par l'intermédiaire de l'école dont la langue officielle est le français. Ainsi nous avons deux échantillons de populations :

- des algériens apprenant le français dans un milieu français,
- des tchadiens apprenant le français dans un milieu africain.

Notons que le « bain linguistique » est différent dans ces deux milieux et que les motivations des enfants sont, vraisemblablement, liées aux aspirations des groupes sociaux dont ils sont issus.

Notre but n'est pas de procéder à une étude différentielle du langage d'enfants de milieux culturels différents. Nous rendrons compte ici de quelques observations qui furent les nôtres au cours de notre travail. Précisons qu'à nos yeux le seul dénominateur commun à ces deux groupes d'algériens et de tchadiens est que nous nous trouvons devant des enfants qui ont une langue maternelle et qui doivent en apprendre une autre à l'école.

l'adhérence à un système phonologique unique

Nous avons tenté de déterminer la durée de l'adhérence au système phonologique de la langue maternelle lorsque l'enfant est soumis à celui de la langue française. De l'ordre de 5 à 6 mois dans le cas de l'immigration lorsqu'il n'y a pas d'absentéisme important de l'élève, cette adhérence au système phonologique initiale subsiste pendant une année scolaire et 4 à 5 mois dans le cas des enfants africains. Il est évident que l'importance du bain linguistique extérieur à l'école et à la famille est ainsi souligné. Remarquons qu'il semble, en outre, que cette disparité des systèmes phonologiques provoque une aisance plus grande dans l'émission de différentes structures phonologiques. Nous avons constaté une souplesse certaine chez des enfants algériens de 8 ans qui s'amusaient à répéter des phrases d'anglais prononcés devant eux par des frères aînés. Tout se passe comme si l'apprentissage de phonèmes étrangers à la langue maternelle rendait plus apte à l'apprentissage de nouveaux codes phonologiques en brisant l'adhérence à un système phonologique initial et unique.

la relation signifiant signifié

« La simple possibilité de nommer autrement un objet doit permettre de réduire une attitude, probablement très solide chez l'unilingue, d'adhérence entre le signifiant et le signifié » (R. Pagès, 1966). L'observation du langage des enfants qui nous intéressent nous a permis de constater qu'il n'y a pas seulement permutation de signifiants pour un même signifié mais que les signifiés eux-mêmes sont des indicateurs de « degrés de finesse inégaux selon les langues. Au cours de nos entretiens avec les enfants algériens vivant dans le nord de la banlieue parisienne, nous avons noté que 9 termes différents sont utilisés pour nommer la mère. Chaque dénomination précise une nuance de la perception de l'image maternelle et exprime les divers degrés de la densité affective qui caractérise la relation de l'enfant avec sa mère.

Au Tchad, nous avons relevé 11 mots différents pour nommer un objet utilitaire, laalebasse. Ces 11 substantifs issus du ouaddayu, de l'arabe tchadien, du soudanais et du sara désignent, certes, un même objet mais introduisent une pluralité de perspectives, une diversité dans la perception que l'on a de l'utilisation de cet ustensile.

En brisant l'adhérence entre signifiant et signifié, le plurilinguisme révèle des « zones de finesse lexicales » situées différemment selon les langues. Cela suppose des points de vue très variés de la part des sujets bilingues ou plurilingues dès qu'il s'agit de définir le seuil de maîtrise d'une langue. En effet, pour le jeune élève de langue et de culture arabes, il semble que posséder une langue, c'est pouvoir aller au-delà de la forte adhérence du signifiant au signifié; c'est retrouver les zones de finesse lexicales de sa langue maternelle, sans blocage dus à la langue seconde. L'expression peut devenir un jeu libre de combinaisons multiples. Deux remarques s'imposent alors :

- le discours revêt une forme inattendue, peu conforme à la norme établie pour cette langue seconde. L'architecture même de la phrase échappant à un cadre rigide paraît anarchique.

- la liberté — voire la désinvolture — avec laquelle le sujet utilise cette langue seconde est le signe de son aisance personnelle vis-à-vis de la langue étrangère. Ne percevant plus ces structures nouvelles comme des carcans étrangers dans lesquels il est nécessaire de mouler des idées, il exprime alors une pensée saisie dans son jaillissement authentique, libérée du modèle contraignant que représente la phrase étrangère. Un élève algérien du CM 2 décrivant un petit chien particulièrement aimé, écrit : « Il n'a pas franchi la tristesse et ses yeux sont doux. » Cette phrase, qui nous paraît illustrer notre dernière remarque, a suscité de la part de l'institutrice une appréciation qui mérite, peut-être, d'être transcrite ici : « Mal dit — à corriger — phrase dont la poésie est incorrecte. » Des questions peuvent se poser : s'agit-il de malentendus dus au bilinguisme ? de stéréotypes scolaires érigés en modèles par l'institutrice ? Bilinguisme et spontanéité de l'expression seraient-ils antinomiques ?

... et des tchadiens apprenant le français dans un milieu tchadien...



l'expression de la pensée formelle

Lors de descriptions de situations concrètes ou d'expression d'opérations abstraites par le bilingue, il semble que les classements des signifiés particuliers que sont les opérations logiques soient parfois effectuées différemment. Les réseaux de relations entre les divers éléments se structureraient selon une flexibilité apparemment plus développée que chez l'unilingue. « Cette flexibilité en tant qu'aptitude intellectuelle est sans doute assimilable au facteur de « plasticité » définie par Meli comme « la capacité de restructurer les données d'un problème. » Ce facteur saturerait de façon plus marquée les épreuves où le sujet doit lutter contre une structure imposée par les données du problème pour en apercevoir une autre » (1).

La propriété qu'aurait le bilinguisme de mettre l'univers des signifiants et l'univers des signifiés dans une relation fluide l'un par rapport à l'autre nous paraît être la cause de l'aisance que manifestent certains élèves bilingues dans l'accomplissement d'exercices qui consistent à varier les références de base d'opérations mathématiques. Dès la deuxième année de scolarité en français, les élèves tchadiens et ivoiriens, âgés de 7 à 8 ans, effectuent des opérations de numération à base différenciée en présentant un pourcentage d'échecs particulièrement faible : 2 % d'échecs aux épreuves en novembre 1969. 1 % d'échecs dans la même classe au mois de mars 1970. L'intérêt que présentent ces pourcentages n'existe que dans la mesure où nous soulignons que la formulation verbale des opérations mathématiques est effectuée en français par les enfants. Or, nous avons remarqué que ces exercices mathématiques de variations de références de base existent dans le fond culturel des milieux sociaux des élèves : il s'agit d'un jeu traditionnel (awalé) auquel se livrent enfants et adultes en Afrique. Serait-ce l'explication de

l'aisance manifestée par nos élèves dans ces exercices ?

Malgré l'idée d'Epstein (1915) selon laquelle le bilinguisme serait un obstacle à l'idéation (les associations en langue 2 seraient gênées par celles de la langue 1), il nous apparaît que le réel problème consisterait à savoir quelle langue a été la source et le modèle lors de la structuration de la pensée de l'enfant.

la langue écrite

L'examen des textes libres écrits par des enfants bilingues de 10 ans (1) met en relief l'aspect affectif du langage. Weinreich offre une explication plausible de l'attachement affectif qu'éprouve le locuteur à l'égard de sa langue maternelle — attachement qu'on peut qualifier d'inconscient et de pré-rationnel — et qui n'est jamais, ou très rarement, transféré à une autre langue. De ce fait, une langue maternelle paraît souvent plus riche, plus subtile que n'importe quelle autre. La nécessité de s'exprimer dans une langue 2 peut alors amener un conflit qui conduit à « l'alliance linguistique désunie » (Weinreich). A cette situation peut correspondre un sentiment croissant d'incertitude quant à son appartenance à une langue et à une culture, ce que Lambert et ses collaborateurs ont appelé « l'anomie ».

Or, une langue est une manière d'envisager le monde, de se situer vis-à-vis de lui. Elle prépare l'enfant à certaines constructions qu'il privilégie par rapport à d'autres. Dans les cas des enfants cités précédemment, il s'agit de superposer une nouvelle façon de percevoir le monde à un édifice déjà existant. Le texte libre, par définition, est l'expression d'une pensée spontanée, la réponse à une motivation de nature affective : c'est pour l'élève la tentative d'établir une relation d'échange avec son instituteur, avec l'espoir, sans doute inconscient, que cette communication de tonalité affective facilitera son insertion dans le groupe maître-classe. L'enfant se trouve alors dans une situa-

(1) Cardinet J. (1965) : *La construction de la batterie d'aptitudes scolaires collectives*, Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie, cité par Lewis Balkan (1970); *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*, Aïman, Bruxelles.

(1) Il s'agit de 64 textes libres d'enfants algériens vivant en France, élèves de cours moyen 1^{re} année, de « bon niveau », sans retards scolaires et bien insérés dans le milieu scolaire.

tion dont la bipolarité vivement ressentie est relatée douloureusement (1) :

• En exprimant un ensemble de valeurs, de croyances, d'attitudes selon les modes d'expression et de raisonnement de sa langue maternelle, il court le risque de mal utiliser la langue seconde — et donc d'encourir les reproches de l'instituteur : la tentative de communication est alors vouée à l'échec.

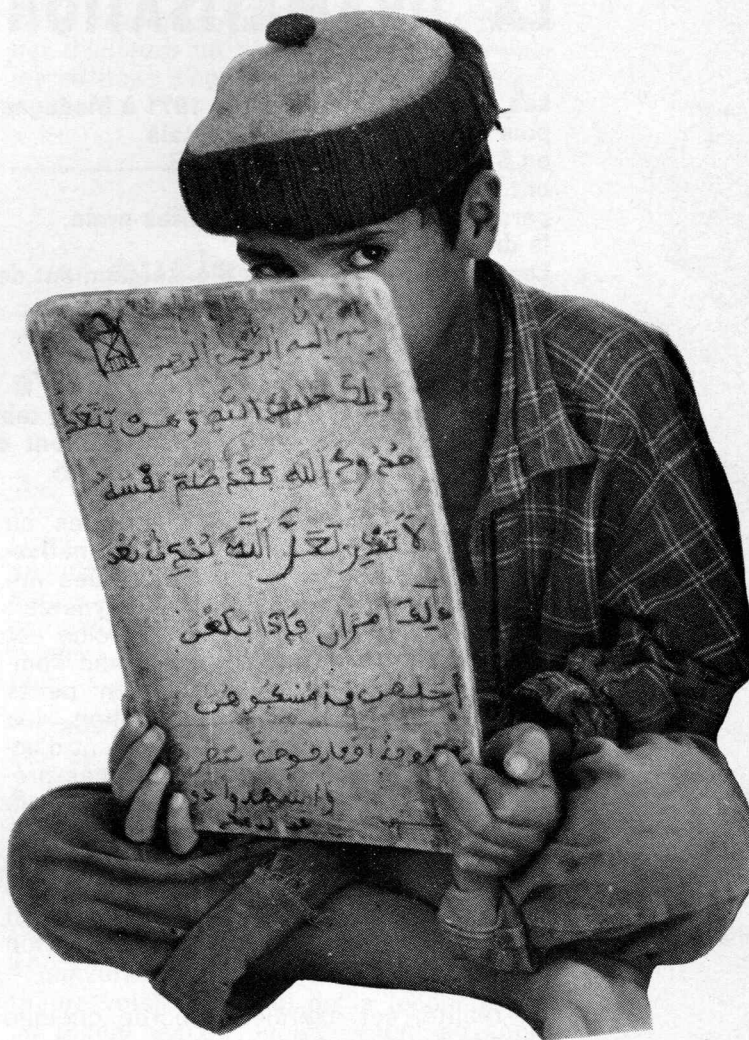
• En s'appliquant à l'emploi correct de la langue seconde, il risque d'être totalement mobilisé par le désir de se conformer aux cadres de celle-ci et ainsi de ne plus exprimer sa pensée authentique. « Nous n'avons qu'une conscience à la fois » (Husserl), c'est pourquoi l'utilisation d'une langue 2 est parfois ressentie par le bilingue comme une menace pour son intégrité personnelle.

Les quelques remarques que nous venons de noter ici ont été faites en qualité de psycho-pédagogue, sensibilisé aux problèmes des langues employées à l'école. Concluant une recherche qui a mis en évidence des aptitudes intellectuelles supérieures en faveur des enfants bilingues par rapport aux enfants unilingues ayant le même niveau d'intelligence générale, Lewis Balkan considère qu'il « paraît raisonnable d'envisager l'introduction d'une langue 2 dès l'école maternelle et son apprentissage tout le long de l'enseignement primaire. A condition que les connaissances linguistiques acquises ainsi soient suffisantes, cette seconde langue pourrait servir de langue véhiculaire à l'enseignement d'autres matières scolaires ».

A cette conclusion optimiste de L. Balkan, il nous paraît nécessaire d'ajouter une remarque prudente : pour éviter que dans la relation maître-élèves ne se créent des malentendus graves pour l'équilibre de l'enfant, il devient nécessaire que les maîtres soient sérieusement informés de l'aspect multiforme de la relation du langage et des langues ■

Betoule LAMBIOTTE

*... une langue est une manière
d'envisager le monde,
de se situer vis-à-vis de lui.*



(1) Compte rendus des entretiens non directs que nous avons eus avec les enfants où nous utilisons leur langue maternelle.