

# L'apprentissage précoce des langues secondes État de la question (II)

Gilles Bibeau

Number 31, October 1978

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56584ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bibeau, G. (1978). L'apprentissage précoce des langues secondes : état de la question (II). *Québec français*, (31), 58–63.

# L'APPRENTISSAGE PRÉCOCE DES LANGUES SECONDES

## État de la question

### (II)

#### 2 - DES QUESTIONS ET DES RÉPONSES SUR L'APPRENTISSAGE PRÉCOCE DES LANGUES SECONDES

par  
**Gilles BIBEAU**  
avec la participation  
d'**Émile BESSETTE**

Si nous avons, en tant qu'universitaires, un devoir moral envers nous-mêmes, envers les chercheurs, les éducateurs et les enfants, c'est de dire ce que nous savons et ce que nous pensons et de faire confiance au jugement de ceux qui nous écoutent.

#### Introduction

La question principale qui sous-tend cet article est : « Quel est l'âge idéal pour apprendre une langue seconde ? »

Si à certaines époques on répondait facilement à cette question en affirmant que c'était « à l'école secondaire » (la tradition européenne de la première moitié du siècle), ou « avant l'âge de 9 ans » (Penfield, 1953 et 1959), ou « en même temps que la langue maternelle » (travaux sur la supériorité des bilingues « compound » sur les bilingues « coordinate »), il est impossible aujourd'hui de répondre autre chose que : « ça dépend ! », surtout lorsque la question est posée dans le contexte scolaire. Ça dépend des objectifs généraux et particuliers poursuivis par l'institution scolaire ou par les parents ; ça dépend des besoins réels qu'éprouvent les enfants ; ça dépend de l'utilisation qu'ils peuvent en faire en dehors de la salle de classe ; ça dépend des talents particuliers de ces enfants ; ça dépend de l'appartenance des enfants à une communauté linguis-

---

*Voici le deuxième d'une série de trois articles sur l'apprentissage précoce des langues secondes à l'école. Sous le titre Essai de problématique générale sur le bilinguisme et l'éducation bilingue (Québec français, n° 30, mai 1978), le premier article a tenté de créer une perspective générale dans laquelle la question de l'apprentissage et de l'enseignement précoce de la langue seconde devrait être considérée et a résumé quelques expériences faites aux États-Unis et au Canada à titre d'exemples. Le présent article soulèvera une série de questions sur l'éducation bilingue et tentera d'y répondre, du moins en partie, en évoquant les principaux travaux de recherche et les principales expériences pédagogiques effectuées jusqu'ici. Le troisième article suggérera un modèle ou une structure de décision en éducation bilingue en regroupant, dans une sorte d'algorithme de l'éducation bilingue, les raisons évoquées par ceux qui prônent cette forme d'éducation et en indiquant une façon de les considérer et de les traiter.*

---

tique majoritaire ou minoritaire ; ça dépend de l'attitude générale des enfants, des parents et des maîtres ; ça dépend du niveau socio-économique du milieu immédiat ; ça dépend de la nature de l'atti-

tude à l'égard de la communauté étrangère et même de la communauté maternelle ; ça dépend du temps dont on dispose ; ça dépend des régimes et des méthodes pédagogiques que les organismes scolaires sont prêts à mettre en place, ça dépend !

Je vais aborder les facteurs les plus connus qui peuvent constituer des variables déterminantes dans le succès ou l'échec des programmes d'éducation bilingue précoce, c'est-à-dire aux niveaux préscolaire et primaire. Dans une première partie, je ferai un examen général des travaux de recherche et des expériences pédagogiques les plus importantes sur l'enseignement et l'apprentissage précoce des langues secondes en les plaçant dans la problématique des rapports entre l'apprentissage des langues secondes et diverses variables psychologiques, sociales et éducatives ; dans une deuxième partie, je tenterai de savoir si un apprentissage précoce des langues secondes peut avoir des effets néfastes ou bénéfiques sur les enfants.

#### 2.1. Les recherches et expériences pédagogiques sur l'enseignement et l'apprentissage précoce des langues secondes

Des projets d'éducation bilingue sont en train de se réaliser dans plusieurs pays du monde, sur les cinq continents. Pour avoir une idée approximative de l'ampleur du mouvement de l'éducation bilingue, il suffit de savoir que, aux États-Unis et au Canada seulement, plus de 500 projets sont actuellement en marche





Je participe à une expérience d'apprentissage précoce des langues.

et que ces projets touchent entre 2 500 et 4 000 écoles. Au Québec seulement, plus de 30% des enfants qui fréquentent des écoles anglaises sont dans ce qu'on appelle des « classes d'immersion française » et environ 5% des enfants qui fréquentent des écoles françaises sont dans des « classes d'immersion anglaise » ou dans des « classes bilingues », sans considérer l'enseignement traditionnel des langues qui touche une bonne partie du reste de la population scolaire.

Si l'on veut faire le tour de la documentation qui existe sur ce sujet, il faut lire plusieurs dizaines de livres récents, quelques centaines de mémoires de maîtrise et de thèses de doctorat ainsi que plusieurs milliers d'articles. La seule liste des références couvrirait deux fois l'espace prévu pour cet article.

Il n'est pas possible de faire ici l'histoire de la recherche sur cette question ou de résumer tous ces travaux, encore moins de porter un jugement circonstancié sur chacun d'eux. J'invite toutefois ceux que la chose intéresse à lire les œuvres citées dans les références bibliographiques : la plupart contiennent des synthèses fort intéressantes et des références très nombreuses. Je devrai me limiter, pour ma part, à donner une appréciation générale de ce que j'ai consulté jusqu'à présent.

Les résultats des recherches effectuées à ce jour sur l'apprentissage précoce des langues secondes (ALS) sont sujets à bien des réserves en regard de la seule raison qui doit justifier leur existence, le développement du savoir objectif et du savoir-faire dans ce domaine. Et cela pour plusieurs raisons : (1) beaucoup de ces travaux sont subventionnés directement par des gouvernements ou

des organismes qui tiennent absolument à ce que les résultats soient positifs ou aillent dans la bonne direction, ce qui met souvent en question la liberté et l'indépendance des chercheurs : on peut s'interroger par exemple sur l'objectivité de chercheurs qui s'affichent comme de chauds partisans du bilinguisme et qui ne se font pas scrupule de cautionner des objectifs politiques ou de tout faire pour éliminer la critique (appelée par eux opposition), mais il faut dire que ce ne sont habituellement pas les chercheurs qui se prostituent ainsi ; ce sont leurs interprètes ou leurs parasites ; (2) en comparant des résultats de travaux similaires, on constate des contradictions notoires sur des variables importantes : c'est ainsi qu'on a « démontré » à tour de rôle, ici ou là, la primauté de telle ou telle variable, la supériorité de tel ou tel régime pédagogique, des effets néfastes et des effets bénéfiques de l'éducation bilingue, des rapports directs et l'absence de tout rapport entre ce type d'apprentissage et l'intelligence, le statut psycho-social, le milieu socio-culturel, le contexte pédagogique, etc. ; (3) nous sommes dans le domaine des sciences humaines où il est pratiquement impossible de faire soit une expérience longitudinale méthodologiquement étanche, car la plupart des conditions de l'expérience changent constamment durant l'expérience, soit une description et une comparaison sûres des variables impliquées à cause de l'infidélité chronique de la plupart des instruments de mesure, de la non-représentativité des échantillons, de l'absence ou de l'ignorance de certaines variables non considérées ou éliminées *a priori*, du traitement des données qui confondent souvent varia-

ble dépendante et variable indépendante, etc. ; (4) les travaux effectués jusqu'à présent portent surtout sur l'école primaire : il est donc difficile d'avoir des comparaisons avec ce qui pourrait se passer au secondaire. Deux recherches seulement touchent les deux niveaux. J'en dirai quelques mots plus loin. Force nous est de conclure que la grande majorité des travaux publiés jusqu'à maintenant soulèvent beaucoup plus de problèmes qu'ils n'en résolvent.

Pourtant, malgré des limites certaines, il ne faut pas conclure que les travaux de recherche qui ont été menés n'ont aucune valeur : au contraire, comme dans le cas de toute recherche qui commence, ils nous permettent, par le seul fait d'en discuter avec de nombreuses personnes, de définir de mieux en mieux et de plus en plus exactement la problématique générale de l'éducation bilingue. Plusieurs colloques et congrès récents sur la question nous permettent d'apercevoir la complexité du phénomène et son rattachement à tous les aspects de la vie psychologique et sociale des humains.

#### a) ALS et le développement neuro-physiologique

Ce que Penfield (1959) disait sur le développement neuro-physiologique est aujourd'hui largement remis en question. On ne peut plus affirmer que la plasticité du cerveau ou la facilité d'apprentissage soit limitée de façon aussi définitive à la maturation neurologique et qu'il soit impossible, après l'âge de la



puberté, d'apprendre facilement des langues secondes. L'hypothèse d'un hémisphère spécialisé pour les langues secondes est également abandonnée presque partout pour des hypothèses fonctionnalistes ou structurales impliquant l'acquisition et le développement des connaissances par réseaux d'oppositions et par fonctions réciproques.

Cela n'élimine pas, cependant, la plus grande disponibilité des enfants à l'égard de n'importe quel apprentissage y compris ALS, ni leur plus grande facilité, mais la plasticité naturelle des enfants n'est pas le facteur déterminant de l'apprentissage, pas plus que sa diminution avec l'âge n'est une contrainte suffisamment forte pour en faire un principe prioritaire.

### **b) ALS et l'apprentissage de la langue maternelle (ALM)**

Les rapports entre ALS et ALM se situent à deux niveaux : (1) LS s'apprend-elle de la même manière que LM ? ; (2) une grande maîtrise de LM rend-elle l'apprentissage de LS plus facile ?

Certains chercheurs, en particulier Tucker (dans CAL, 1977, vol. 2, p. 4), affirment qu'il existe suffisamment de preuves (anglais « evidence ») pour penser que ALS se fait de façon analogue à ALM. Il est difficile d'adhérer à une telle hypothèse si l'on tient compte des travaux d'autres chercheurs comme Piaget, pour qui ALM est associé au développement intellectuel, qui ne saurait se refaire à chaque apprentissage d'une langue étrangère comme si rien n'existait, ainsi que de phénomènes faciles à observer lors de ALS, comme la résistance à l'apprentissage, les interférences linguistiques et culturelles et l'utilisation de la traduction mentale (voir à ce sujet Bibeau, à paraître). Il semble plus raisonnable de postuler que ALS se fait d'une manière tout à fait particulière, du moins lorsque LM est déjà en place. Le fait d'avoir une réponse certaine à cette question pourrait avoir des effets considérables sur les méthodes d'enseignement et sur les régimes pédagogiques à prévoir pour l'enseignement de LS. Pour l'instant, il me paraît prématuré d'orienter tout l'enseignement dans une direction trop spécifique sur la foi d'une simple hypothèse.

La question de savoir si une grande maîtrise de LM rend l'apprentissage de LS plus facile est reliée directement à la question précédente. Dans le cas où ALS se ferait de la même manière que ALM, celle-ci aurait peu d'effets sur celle-là ; dans le cas où ALS ne se ferait pas de la même manière que ALM, on pourrait concevoir, comme je l'ai déjà fait (Bibeau, à paraître), que ALS se fait par l'intermédiaire de LM et que, par consé-

quent, une plus grande maîtrise de LM faciliterait ALS. Encore là, rien de sûr.

### **c) ALS et les aptitudes**

Dans l'enseignement traditionnel des langues secondes, les résultats de ALS ont presque toujours été liés aux aptitudes générales des enfants, c'est-à-dire à leur intelligence et à leur capacité intellectuelle de même qu'à leur succès dans les autres matières scolaires : ce n'est qu'exceptionnellement que des enfants faibles dans les diverses matières scolaires ont été plutôt forts dans ALS et vice-versa. Dans les expériences où le régime pédagogique traditionnel a été chambardé, les conclusions sont actuellement difficiles à tirer à ce propos, car plusieurs autres variables sont considérées.

La question la mieux documentée et la plus longuement étudiée, en rapport avec ALS, est sans doute celle des aptitudes spécifiques à l'apprentissage des langues secondes. Un certain nombre de tests d'aptitudes à ALS sont utilisés largement, du moins au niveau de l'école primaire ainsi que chez les adultes (Carroll & Sapon, Pimsleur). Il existe un niveau de corrélation élevé entre le succès aux tests et le succès dans ALS. De plus, ce niveau de corrélation est relativement stable depuis de nombreuses années.

### **d) ALS et l'attitude**

La question de l'attitude ne se pose vraiment chez les enfants que dans le cadre scolaire. Dans le cas d'un apprentissage sur le tas ou dans la rue, c'est le goût naturel de jouer ou de communiquer qui conduit les enfants vers ALS. Si ce goût n'existe pas, la question ne se pose pas.

On pense souvent que les enfants ont moins de préjugés et de résistances culturelles à ALS et que, par conséquent, ils seront mieux disposés à son égard. Cela n'est vrai que sur le plan théorique : en pratique, un ALS gratuit (ce qui est presque toujours le cas à l'école), c'est-à-dire qui ne coïncide pas avec une expérience quotidienne de contact et de jeux avec des usagers de LS, soulèvera très tôt la question de l'utilité d'une telle démarche ou bien sera placé au même niveau que les autres matières scolaires et ce sont les variables pédagogiques qui joueront pleinement.

Lorsque l'on croit que les enfants ont un goût plus naturel que les adultes de communiquer avec des étrangers, il me semble qu'on projette certains objectifs des adultes sur les enfants. Comme les adultes, les enfants ont un goût « naturel » pour l'étranger dans la mesure où le contact de l'étranger peut rapporter quelque chose immédiatement : des plaisirs, des jeux agréables, la satisfaction de

besoins perçus comme importants, etc. Un ALS par curiosité ou pour garantir un avenir éventuellement bilingue me paraît relever davantage de l'attitude des parents que de celle des enfants.

### **e) ALS et la motivation**

À la question de la motivation, qui est en quelque sorte le résultat d'un rapport entre les raisons intérieures, individuelles, et les raisons extérieures, sociales et objectives, est liée la question des objectifs généraux de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes à l'école. Malgré l'importance accordée en éducation à la définition des objectifs et les avertissements répétés de plusieurs éducateurs et chercheurs (en LS, voir en particulier Fishman (CAL, 1977, vol. 1, pp. 46-49), c'est la question la moins étudiée dans le secteur de ALS et celle dont on se préoccupe le moins dans l'implantation de programmes bilingues. Pourtant, que de questions sans réponses à ce sujet !

### **f) ALS et les variables pédagogiques**

L'ALS sur le tas ou dans la rue n'a jamais posé de problèmes à personne : les enfants apprennent « naturellement » les langues secondes avec une facilité et une rapidité étonnantes lorsqu'ils en sentent le besoin pour communiquer avec leur entourage immédiat. Par ailleurs, les problèmes les plus graves naissent lorsque les enfants sont placés dans des situations d'apprentissage scolaire. Je ne veux pas reprendre ici ce que d'autres personnes plus compétentes que moi ont dit sur l'école ou sur la pédagogie, mais je pense que ALS ne peut pas être traité de façon différente que l'apprentissage des autres matières scolaires. L'enseignement de la langue seconde, comme l'enseignement de la mathématique, des sciences ou de la langue maternelle, exige une définition claire des objectifs, une préparation adéquate des maîtres aussi bien au plan de la matière elle-même qu'au plan des procédés d'enseignement, un matériel pédagogique et une méthodologie qui tiennent compte de ce que sont et de ce que peuvent faire les enfants à l'âge où ils reçoivent cet enseignement.

En ce qui concerne les langues secondes, certains auteurs affirment que la différence dans les méthodes utilisées ne produit pas de différence dans les résultats obtenus. Cette conclusion que je partage en grande part ne nous permet cependant pas d'affirmer que la méthode n'a pas d'importance : au contraire, elle signifie qu'une méthode structurée et un professeur bien préparé sont indispensables au succès des élèves, mais que plusieurs types de méthodes et



plusieurs types d'enseignants peuvent conduire à des résultats équivalents.

Au-delà des méthodes pédagogiques se pose la question du régime pédagogique le plus favorable à ALS. Jusqu'à présent, trois types de régimes pédagogiques ont été expérimentés plus ou moins largement: 1) le régime traditionnel comportant une période fixe par semaine ou par jour consacrée à ALS; 2) le régime « classe d'immersion » où l'enseignement de toutes ou d'une partie des matières scolaires se fait dans la langue seconde à différentes années du primaire (et/ou du secondaire) sans qu'il y ait enseignement de la langue comme tel (voir Lambert et Tucker, 1972, RCLV, vol. 32 à 34 et CAL); 3) le régime « intensif » qui consacre plusieurs mois consécutifs à l'enseignement unique de la langue seconde, à l'une ou l'autre des années du primaire (voir Billy *et al.*, 1976, 1977 et 1978).

Il est difficile de dire avec assurance lequel des régimes est le plus efficace, car les activités pédagogiques et l'accent mis sur les aspects linguistiques sont très différents d'un régime à l'autre. Si l'on considère le temps passé dans la langue seconde, il semble bien que le régime intensif soit le plus satisfaisant (voir Billy, 1978): son niveau de concen-

tration de la matière réduit de façon considérable soit, par rapport au régime 1, les répétitions nécessaires à la mémorisation de petites séquences d'enseignement réparties sur une très longue période de temps, soit, par rapport au régime 2, la complexité de l'apprentissage qui porte à la fois sur la langue seconde et sur la matière scolaire enseignée dans cette langue sans un enseignement structuré de la langue. Il est également moins coûteux que le régime 2 et mobilise beaucoup moins d'énergies de la part des institutions scolaires. De nombreuses expériences seront toutefois encore nécessaires avant que nous ne soyons en mesure de tirer des conclusions fermes sur le régime qui convient le mieux à chaque situation.

Les deux seules recherches longitudinales portant sur le primaire et le secondaire en même temps (Burstall 1975; Carroll 1975) arrivent à la conclusion que, compte tenu du temps, des énergies et des ressources dont disposent les institutions scolaires habituelles, il est préférable de placer l'enseignement des langues secondes au niveau secondaire. Les enfants y apprennent plus vite, l'aménagement pédagogique est moins lourd et les résultats obtenus sont plus stables. Ces recherches ne sont pas à

l'abri de certains défauts méthodologiques comme ceux dont j'ai parlé plus haut, mais elles ont l'avantage immense de porter sur des populations très larges (18 000 et 26 000 respectivement), durant un laps de temps relativement long (11 ans et 10 ans respectivement). De toutes les recherches consultées, ce sont sans aucun doute les plus complètes.

### 2.2 Y a-t-il des effets néfastes ou bénéfiques de ALS sur divers éléments psychologiques, sociaux, culturels et éducatifs ?

Il est normal pour des éducateurs et des responsables d'institutions éducatives de s'interroger sur les effets du bilinguisme. Ces interrogations ont leur source dans les différentes raisons avancées par ceux qui s'opposent au bilinguisme précoce aussi bien que par ceux qui en prônent la généralisation.

#### a) Effets de ALS sur le développement cognitif

On a souvent évoqué par le passé un certain nombre de difficultés dans l'organisation des idées ainsi que dans leur

**NOUVEAUTÉ...**

# Grammaire française fondamentale

secondaire, premier cycle

**Aurèle Daoust  
Jean-Marie Laurence**

Qu'on nous permette de souligner quelques traits originaux de notre ouvrage.

1. Une étude rythmique de la phrase.
2. Des notions de phonétique corrective ou préventive.

Ces quelques pages, exemptes de toute terminologie compliquée et facilement accessibles aux élèves des deux premières années du cours secondaire, nous paraissent indispensables dans une grammaire destinée au Canada français, où la prononciation et le débit posent de si grands problèmes.

Insistons enfin sur le chapitre des *Équivalences*, qui est pour ainsi dire l'âme de l'ouvrage. La méthode des équivalences fournit, en effet, trois clés importantes pour pénétrer dans l'étude de la langue:

1. elle permet de découvrir ou de vérifier le rapport forme-sens (*signifiant-signifié*) selon de Saussure;
2. elle prépare les esprits à l'étude de la stylistique, en montrant intuitivement les rapports étroits de cette discipline avec la syntaxe;
3. elle sert d'initiation au travail délicat de la traduction.

Prix: \$2.95



**guérin éditeur limitée**

4574, rue SAINT-DENIS MONTRÉAL H2J 2L3

TÉL. 849-2303 / 9201





énonciation, de même que certaines hésitations et même certaines incohérences dans le raisonnement et dans l'expression des idées, chez des enfants bilingues ou en train de le devenir. On a volontiers attribué ces difficultés cognitives au fait que les enfants étaient bilingues ou étaient en train d'apprendre une langue seconde.

Les recherches les plus récentes sur les effets du bilinguisme sur l'intelligence et sur le raisonnement ont mis en doute cette conclusion un peu hâtive. On a pu expliquer que, non seulement ces problèmes intellectuels n'étaient pas propres aux enfants bilingues ou en train de le devenir, mais que, au contraire, ALS pouvait avoir des effets bénéfiques sur la souplesse intellectuelle et même augmenter la manifestation des capacités des enfants dans certains domaines. Malheureusement (ou heureusement), ces recherches ont porté surtout sur des échantillons d'enfants de milieu favorisé et de niveau primaire et les résultats obtenus sont relativement minces. La donnée la plus récente laisse penser que des effets bénéfiques sont sensibles lorsque les enfants atteignent un niveau avancé de bilinguisme.

Si l'on peut dire actuellement que ALS n'a pas d'effets néfastes perceptibles sur le développement cognitif des enfants de milieu favorisé, on ne peut pas en conclure qu'il n'a pas d'effets sur les enfants de tous milieux. La question est d'ailleurs fort complexe parce qu'elle est mêlée à celle du développement linguistique et affectif, encore plus chez des enfants de milieux moyen et défavorisé. Il est même prévisible que ALS ralentisse ou perturbe le développement cognitif d'enfants défavorisés, surtout dans les premiers stades de l'apprentissage scolaire.

#### **b) Les effets d'ALS sur le développement linguistique**

Il y a à ce sujet beaucoup de faux espoirs qui sont entretenus par des affirmations du type: plus les enfants sont jeunes, moins ils mélangent les langues maternelle et seconde. On ne peut pas admettre, sur la foi des recherches effectuées jusqu'à présent, la généralité d'une telle affirmation: en effet, la question des relations LM-LS est liée à toutes les autres questions et surtout à la question de l'usage que font les enfants de LS et de LM au moment où ils sont soumis à l'apprentissage de LS. Dans les cas où les enfants utilisent LS pour la plupart de leurs activités quotidiennes, aussi bien dans la rue que dans la classe, on peut conclure que le développement de la compétence dans LM sera gravement compromis (voir les minorités françaises au Canada); dans le cas contraire, l'ap-

prentissage de LS sera long et difficile; dans le cas où il y a équilibre d'usage entre les deux langues, la différence entre les enfants se fera à partir des autres critères: l'intelligence, la sécurité affective, le développement psychomoteur général, l'attitude de l'entourage immédiat, etc.

#### **c) Les effets d'ALS sur l'apprentissage des matières scolaires**

La question qui se pose ici est de savoir si le temps consacré à ALS au primaire ou si le fait d'enseigner dans la LS nuit à l'acquisition des connaissances dans les autres matières scolaires telles que la mathématique, l'initiation aux sciences de la nature et les arts sous leurs diverses formes. Dans les classes où des recherches ont été menées sur cette question, il ne semble pas y avoir de différences importantes entre des classes bilingues et des classes unilingues. Dans certains cas même, on a enseigné aux enfants à lire et à écrire en premier en LS sans que cela produise des effets négatifs immédiats sur la capacité moyenne de lire en LM.

Sur toute cette question, encore une fois, les travaux menés dans des milieux favorisés auprès d'enfants appartenant à la communauté linguistique majoritaire produisent des résultats assez clairs, alors que les travaux menés ailleurs arrivent à des conclusions moins décisives, souvent négatives. Dans des conditions idéales à tous les égards, l'acquisition de connaissances dans les matières scolaires en LS ne semble pas créer de problèmes.

#### **d) Les effets d'ALS sur l'identité sociale et culturelle**

Il est certain qu'il existe des liens entre ALS et l'identité sociale et culturelle, c'est-à-dire le sentiment d'appartenance à une communauté linguistique particulière. Avant l'âge de neuf ou dix ans, on ne voit guère de difficulté pour les enfants à se soumettre à un ALS; par ailleurs, après cet âge, du moins chez plusieurs groupes qui ont fait l'objet d'un enseignement précoce de LS, il se produit une réaction assez forte qui se manifeste par une certaine forme de régression linguistique, du moins en LS, chez les enfants appartenant à une communauté linguistique majoritaire: ils semblent devenir sensibles au problème social que pose leur apprentissage d'une LS alors qu'ils continuent d'appartenir totalement à une communauté première. Sans que la chose ait été étudiée systématiquement, cette forme de régression linguistique se manifeste en

LM chez des enfants appartenant à une communauté linguistique minoritaire qui possède une attitude intégrative élevée, (minorités canadiennes), ou encore, en LS, là où l'attitude à l'égard du groupe majoritaire est plutôt négative (minorités du sud des États-Unis).

À ce propos, comme à propos des sujets précédents, l'appartenance à une communauté linguistique majoritaire ou minoritaire semble constituer un facteur déterminant dans les effets que produit ALS ou LM sur LS et sur les autres matières scolaires. Ces constatations relevées lors de colloques qui se sont tenus récemment au Canada et aux États-Unis sont tout à fait dans la ligne de la réflexion socio-politique que je faisais lors du premier article de cette série.

#### **e) Les effets d'ALS sur l'attitude**

Bien que cette question ne soit pas encore vidée à cause de la difficulté d'obtenir des renseignements objectifs sur l'attitude, et à cause du fait que les recherches ont surtout porté sur des groupes majoritaires de l'école primaire, il semble bien que si l'attitude peut jouer un rôle dans ALS au moment de l'apprentissage, ALS ne joue pas de rôle important dans le changement de l'attitude, du moins dans un contexte de type scolaire. Mentionnons tout de même l'existence de données partielles récentes sur l'orientation négative de l'attitude chez des adolescents qui ont été soumis, à l'école primaire, à un enseignement intensif et prolongé de LS. Cette question mérite d'être étudiée et le sera vraisemblablement bientôt.

#### **f) Les effets d'ALS sur d'autres facteurs**

Plusieurs autres facteurs reliés à ALS n'ont pas encore été étudiés de façon systématique.

On est en droit de se demander par exemple si le fait de soumettre un enfant à ALS de façon prolongée et intensive peut déclencher des émotions, des sentiments, qui peuvent troubler la vie affective ou même aller jusqu'à provoquer des changements dans la personnalité. Le régime pédagogique lui-même, lorsqu'il est établi en entier en fonction de ALS, peut-il générer un état d'insécurité affective dû à l'étrangeté de l'environnement immédiat (enseignants, manuels) et du régime pédagogique de l'enfant?

Une autre interrogation peut porter sur les effets de ALS sur les idées et la culture: selon qu'elle se déroule en milieu plus ou moins étranger dans des groupes majoritaires ou minoritaires, l'éducation bilingue assez généralisée peut-elle avoir des effets à long terme importants sur les idées qui sont véhiculées dans une communauté ainsi que sur



la culture de cette communauté? Il ne faut pas aller loin dans l'histoire des langues pour constater les effets produits par le contact des langues...

De même, le statut psycho-social du bilingue pratiquant est-il le même que celui de l'unilingue et les changements éventuels provoqués dans l'apprentissage et l'usage constant d'une langue étrangère sont-ils bénéfiques, néfastes ou neutres? Et sa vie sociale, et son équilibre personnel?

Que dire également des effets politiques des programmes bilingues, à court et à long terme? Même si les enfants n'apprenaient pas ou n'utilisaient pas LS, les objectifs politiques seraient-ils atteints?...

Nous aurons vraisemblablement besoin d'encore beaucoup de temps pour apporter toutes les nuances nécessaires à une interprétation correcte et universelle du phénomène ALS...

### Conclusion

Il est certain que les enfants peuvent apprendre une LS au pré-scolaire et/ou au primaire.

La LS s'apprend mieux dans des circonstances idéales, c'est-à-dire dans un milieu favorisé, dans une communauté majoritaire, par des enfants doués, avec un régime pédagogique approprié à la situation et à l'environnement. Dans ces circonstances, on peut prévoir qu'il n'y aura pas d'effets néfastes connus.

Par ailleurs, dans d'autres circonstances, pour un groupe minoritaire, dans un milieu moyen ou défavorisé, chez des enfants moins doués et dans une situation et un environnement artificiel ou peu supporteur, on peut prévoir toutes sortes de difficultés, du moins avec un régime pédagogique prolongé et intensif. On peut penser qu'il y aura moins d'effets négatifs avec un régime ponctuel intensif.

Il est également certain que les mêmes enfants peuvent apprendre une LS au secondaire. Les seules recherches qui ont porté sur les deux niveaux scolaires recommandent le secondaire. Si on mettait autant d'énergie pour l'enseignement de LS au secondaire qu'on en met au primaire actuellement, les résultats seraient certainement aussi bons, sinon meilleurs, et les connaissances acquises seraient plus fraîches au moment où les enfants sortiraient de l'école secondaire pour le collège ou pour le travail, sans considérer la question des attitudes dans un milieu comme le Québec.

En fait, la question de l'âge est une fausse question. On peut très bien soutenir que, dans des conditions pédagogiques adéquates, il est possible de rendre des enfants relativement bilingues n'importe quand, au primaire ou au se-

condaire. Ce n'est pas la question du niveau qui est importante. Il me semble que c'est la question des aptitudes générales et spécifiques, la question des objectifs de l'enseignement des langues secondes et celle des régimes pédagogiques qui sont prioritaires.

Je crois qu'il faut avoir de l'enseignement des LS une vue réaliste et considérer que les enfants seront à l'école au moins jusqu'à la fin du secondaire. Ainsi, si les objectifs généraux de l'enseignement des LS sont que les enfants puissent lire la langue seconde couramment à la fin du secondaire et, dans certaines régions, la parler, il est possible d'aménager divers régimes, de prévoir diverses méthodes, de fixer les périodes d'enseignement et d'apprentissage qui pourraient très bien se situer au secondaire selon une répartition que les institutions scolaires pourraient prévoir selon les ressources qu'elles possèdent et les objectifs spécifiques qu'elles veulent se fixer.

### Références bibliographiques

- ALATIS, J.E. et K. TWADDELL, 1976, *English as a Second Language in Bilingual Education*, Washington D.C., TESOL.
- BIBEAU, G., sous presse, « Hypothèse psycholinguistique sur l'apprentissage d'une langue étrangère », dans Rondeau, G., G. Bibeau, G. Gagné et G. Taggart. *Vingt-cinq ans de linguistique au Canada: Hommage à Jean-Paul Vinay*, Montréal, C.E.C.
- BILLY, L. et al., 1976, 1977, 1978, *Mise en place et expérimentation d'une nouvelle approche en immersion en français et en anglais langues secondes selon le mode d'enseignement des classes d'accueil*, rapports d'expérimentation, Laval, Commission Scolaire des Mille-Îles.
- BURSTALL, C. et al., 1974, *Primary French in the Balance*, Windsor (England), NFER Publishing Co. Ltd.
- CAL (Center for Applied Linguistics) 1977, *Bilingual Education: Current Perspectives*, Vol. 1: Social Science; Vol. 2: Linguistics; Vol. 3: Law; Vol. 4: Education; Vol. 5: Synthesis, Arlington (Virginia), 1611 North Kent St., U.S.A.
- CARROLL, J., 1975, *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*, New York, Halsted Press.
- EPSTEIN, N., 1977, *Language, Ethnicity, and the Schools* (Policy Alternatives for Bilingual-Bicultural Education), Washington, The G. Washington University.
- LAMBERT, W.E. et G.R. TUCKER, 1972, *The Bilingual Education of Children*, Rowley (Mass.), Newbury House.
- PENFIELD, W. et L. ROBERTS, 1959, *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton, Princeton University Press.
- RCLV (La Revue Canadienne des Langues Vivantes), 1976..., Vol. 32 à 34 inc.
- SPOLSKY, B. et R.L. COOPER (éd.) 1978, *Current Trends in Bilingual Education*, La Haye, Mouton.

## FRANÇAIS ÉLÉMENTAIRE 2e cycle J'UTILISE MON DICTIONNAIRE de

Jocelyne Dulude-Deneault  
Thérèse Pommainville-Guérin

Ce cahier présente une approche pédagogique nouvelle fondée sur la recherche dans le dictionnaire.

On y trouve plusieurs exercices donnant l'occasion d'apprendre de nouveaux mots ou de nouveaux usages de mêmes mots.

Élève..... \$4.50  
Maître..... \$3.00

## J'AI DU PLAISIR À LIRE de Yvette Robert-Cournoyer

Le but de ces cahiers répond aux grandes difficultés de plusieurs élèves dans l'apprentissage de la lecture et surtout à l'orthographe «piteuse» d'un très grand nombre d'entre eux.

La composition de ces cahiers est simple et laisse à l'éducateur et aux parents la chance d'aider les enfants plus positivement dans ces apprentissages de la langue.

Cahier I (64 pages)..... \$1.50  
cahier II (64 pages)..... 1.50  
cahier III (80 pages)..... 1.75  
cahier IV (80 pages)..... 1.75  
cahier V (80 pages)..... 1.75  
cahier VI (80 pages)..... 1.75  
cahier VII (80 pages)..... 1.75  
cahier VIII (128 pages)..... 2.75  
Guide pédagogique..... \$5.00  
Tablette de tests..... \$1.25

## CONCEVOIR ET PRÉSENTER UN TRAVAIL INTELLECTUEL

de Claude-Gérard Sarrasin

Manières de trouver des idées, de les développer, de chercher des renseignements, d'élaborer des plans, d'habiller ces plans, de rédiger des travaux.

Secondaire et collégial ..... \$1.85

### LE QUÉBEC LITTÉRAIRE/1

Gérard Bessette ..... \$3.00

### LE QUÉBEC LITTÉRAIRE/2

Hubert Aquin ..... \$5.00

## J'EXPLORE LE FRANÇAIS

Savoir écrire 9 ans : \$3.95

Savoir écrire 10 ans : \$3.95

Savoir écrire 11 ans : \$3.95

Maître à paraître.



ÉDITIONS GUÉRIN

4574, rue SAINT-DENIS

MONTREAL H2J 2L3

TÉL.: 849-2303/9201