



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Le bilinguisme chez les enfants : une approche sociolinguistique, cognitive et didactique

verfasst von /submitted by
Mag. France Le Roy

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 353 347

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium Spanisch Französisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement mon Professeur ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon. Son optimisme et son intérêt pour le thème du bilinguisme, ainsi que sa patience, ont été des éléments-clés dans la réalisation de ce travail.

Je remercie du fond du cœur mon mari, ma famille et mes amis pour leur soutien. Sans leur exemple et leurs encouragements, il aurait été difficile de mener à bien cette tâche.

Ce mémoire est dédié à mes grands-parents, Lucienne, René, Hélène et Ernest, avec toute mon affection.

Table des matières

1. Introduction	7
2. Le plurilinguisme dans le contexte sociolinguistique	12
2.1. Terminologies	12
2.1.1. La sociolinguistique	12
2.1.2. Le multilinguisme.....	13
2.1.3. Le plurilinguisme	14
2.1.4. La lingua franca.....	16
2.1.5. La diglossie	17
2.2. La situation du plurilinguisme et la politique des langues en Europe.....	18
2.2.1. La Commission Européenne et les langues	18
2.2.2. Le CECR et autres illustrations du plurilinguisme culturel	20
2.2.3. L'anglais comme lingua franca.....	21
3. Bilinguisme : notions et contextes d'apprentissage.....	25
3.1. L'acquisition du langage monolingue et bilingue.....	25
3.1.1. Différentes notions de langues	25
3.1.2. La langue maternelle.....	25
3.1.3 La première langue (L1)	26
3.1.4. La deuxième langue (L2).....	27
3.1.5. La cohabitation des langues chez le bilingue	27
3.2. L'acquisition monolingue et bilingue	29
3.3. L'acquisition en milieu naturel	31
3.3.1. La langue maternelle.....	31
3.3.2. L'immersion.....	31
3.4. L'acquisition en milieu non naturel	32

3.4.1. Le cours de langue étrangère (FLE pour la langue française)	32
3.4.2. L'apprentissage déterminé par une institution	33
4. Les formes du bilinguisme	34
4.1. Le bilinguisme précoce	34
4.2. Le bilinguisme simultané.....	34
4.3. Le bilinguisme consécutif.....	35
4.4. Le bilinguisme tardif	35
5. Approche cognitive : le bilinguisme et l'enfant	37
5.1. Le développement cognitif	37
5.1.1. Développement cognitif et enfant.....	37
5.1.2. Développement cognitif et bilinguisme	38
5.1.3. Enfant et bilinguisme	41
5.1.4. Conséquences du bilinguisme sur le développement cognitif	44
5.2. Une approche en psycholinguistique	46
5.2.1. Mécanismes d'apprentissage	46
5.2.2. Organisation du cerveau et de la mémoire.....	48
5.2.3. Les représentations mentales du langage.....	50
5.2.4. Facteurs personnels et sociaux.....	50
5.3 Bienfait ou danger du bilinguisme	52
6. Approche didactique.....	55
6.1. Bilinguisme et éducation	55
6.2. Education bilingue dans les langues majoritaires	58
6.2.1. Ecole européenne	58
6.2.2. Vienna European School.....	58
6.3. Observations sur le bilinguisme dans une classe	59
Présentation des apprenants	59
6.4. L'influence des langues sur les langues	63

6.4.1. Interaction des langues	65
6.5. Le cours de FLE dans ce système d'apprentissage	71
6.6. La méthode de l'immersion.....	73
6.7. Conclusions de la partie didactique	74
7. Résumé et conclusions	75
8 Résumé en Allemand / Zusammenfassung auf Deutsch	78
9. Bibliographie	82

1. Introduction

Le présent mémoire a été réalisé dans le cadre d'un travail de fin d'études à l'Institut des langues romanes de Vienne. Il englobe les matières de linguistique et de didactique des langues et a pour objectif d'offrir une approche particulière du phénomène du plurilinguisme dans notre société et de son impact sur l'apprentissage des langues étrangères, notamment à l'école. L'intérêt pour cette question est dû à deux raisons principales: la première est une observation du constant développement de la globalisation et des conséquences de ce phénomène sur bien des domaines de la société, qu'ils soient politiques, économiques ou encore culturels. Pourquoi remonter si loin pour traiter d'un sujet aussi spécifique que l'est une étude sur les langues étrangères et leur apprentissage à l'école? Il va sans dire que les interactions et intégrations internationales, à tous les niveaux, qui ont joué un rôle particulier depuis le dernier quart de siècle, ont une forte influence sur les mutations culturelles que l'on peut observer dans la plupart des nations. Nous ne citons pour commencer que l'expansion pressée de la langue anglaise qui semble aujourd'hui s'imposer comme langue de l'Europe, voire du monde (cf. Seidlhofer/Schendl, 2011 : 72). La deuxième raison du choix de ce sujet est un intérêt personnel pour le thème du bilinguisme qui, lui aussi, s'avère un phénomène en progression en Europe, notamment, et auquel on accorde un rôle de plus en plus important dans le monde de l'éducation. Le bilinguisme chez les enfants est, quant à lui, un sujet qui me passionne car très présent dans mon quotidien de professeur au collège et lycée.

Face au phénomène de globalisation que l'on peut observer dans la société actuelle et qui est devenu ces dernières années une réalité à laquelle on fait référence dans des contextes et domaines bien différents, il est intéressant de constater que les connotations portées par ce mot sont également très variées. On reconnaît un manque de clarté dans ce terme que certains appliquent seulement à la dimension politique et économique des pays, mais que d'autres étendent à tous les autres domaines de la société. Les nombreux échanges entre les diverses nations du monde concernent en effet non seulement la sphère politico-économique des pays, mais aussi celle de leur environnement, de leur

population ou encore de leur culture. La dimension culturelle de la globalisation (ou mondialisation), bien souvent ignorée au départ, nous intéresse particulièrement car, avec la réduction des distances entre les territoires par le développement d'un marché international, ce sont aussi les identités et les traditions des différentes nations qui sont devenues plus accessibles. L'énorme avancée de la technologie et des moyens de communication lors des deux dernières décennies ne fait que renforcer cette réalité : quand on pense, par exemple, à la vitesse avec laquelle est propagée une nouvelle mode (que ce soit dans le langage, le style vestimentaire ou la nutrition, par exemple) grâce aux réseaux sociaux et aux médias, on ne peut que se rendre à l'évidence que les communautés et les individus ont adopté de nouveaux comportements répondant au contexte de la globalisation. Les manières, pour prendre un exemple banal, de diffuser une nouvelle comme une naissance ou l'obtention d'un diplôme, se sont multipliées : en effet, en plus (ou à la place) d'un carton d'invitation, on propage aujourd'hui ces informations à travers de courts messages sur le ou les réseaux sociaux utilisés, on ajoute sûrement une photo qui aura pour effet de donner plus de vie à l'information transmise, et les amis et connaissances réagissent à ces annonces en commentant la nouvelle et la photo publiées. Mais au-delà d'un rapprochement avec les amis, la famille ou autres connaissances, c'est un rapprochement des continents que nous pouvons observer. Les messages, les idées et les biens circulant plus facilement et plus rapidement, on constate un renforcement des relations interculturelles. Il suffit de prendre l'exemple de l'utilisation d' « Instagram », une application de « smartphone » permettant principalement de partager ses photos en instantané avec le monde entier... virtuellement parlant. Les frontières semblent avoir disparu et nous communiquons avec des personnes de tous horizons que nous n'avons jamais rencontrées et ne rencontrerons d'ailleurs sans doute jamais. La globalisation culturelle se joue de nos jours essentiellement à travers les médias et, même si ces derniers n'éliminent pas d'emblée les espaces géographiques, ils font cependant apparaître un nouveau territoire, virtuel, qui est la scène sur laquelle se caractérisent des modes, des modèles de vie, des idoles... On calque aujourd'hui la vraie vie sur cette vie d'écran séductrice, souvent plus attrayante que celle de l'entourage immédiat et accessible à tous ceux qui veulent entrer dans ce groupe

non limité par des frontières géographiques, politiques ou sociales. La culture globalisante a un grand pouvoir, concentré dans la production, la transmission et la consommation. Cette intensification de contact est perçue de nombreuses manières. Si certains voient dans la mondialisation une chance pour l'échange entre nations, porteur de croissance et de liberté, d'autres soulignent les clivages et inégalités qui peuvent découler de ce phénomène (Cf. Krumm, 2011:102-103). Parmi ces clivages, le risque de l'altération de l'identité culturelle, voire la manipulation qui pourrait conduire à une acculturation ou, pire, à une uniformisation culturelle à niveau mondial. En évoquant ces possibles dangers pour la sauvegarde de l'identité des cultures, nous ne prétendons pas jouer les rabats-joies mais simplement montrer que les processus de mondialisation affectent bien le domaine de la culture et que, ce domaine étant très étendu, il convient de réfléchir aux apports que ce phénomène peut représenter pour les nations ainsi qu'aux limites qu'il pourrait leur imposer.

Si la culture connaît aujourd'hui une sorte d'homogénéisation à niveau mondial, il est logique que la langue ne peut pas échapper à une telle évolution. Le rôle entre culture et langue est à notre avis réciproque : la langue véhicule la culture qui, à son tour, peut transmettre une langue. La très étroite relation qui unit ces deux composantes joue un rôle fondamental à l'heure de réfléchir sur les effets d'une mondialisation culturelle. Quelle est la situation des langues dans ce contexte, particulièrement en Europe ?

A partir de ces observations sur la globalisation et la coexistence des langues, dans un monde où le plurilinguisme est à l'honneur, nous nous pencherons dans ce travail sur le thème de la diversité des langues et de sa relation avec l'apprentissage des langues étrangères à l'école. La question centrale de notre travail sera la suivante: Peut-on affirmer que les enfants bilingues apprennent plus facilement que les autres enfants une troisième (ou nouvelle) langue? Pour y répondre, nous verrons tout d'abord si la réalité du plurilinguisme implique une facilité dans l'apprentissage des langues étrangères, en nous intéressant à différentes études qui ont eu lieu à ce sujet dans le domaine de la sociolinguistique : le contact entre les langues, les contextes et méthodes

d'acquisition d'une langue autre que la langue maternelle et les différents modèles de plurilinguisme étudiés jusqu'à aujourd'hui sont autant de sujets qui retiendront notre attention dans la première partie de ce mémoire. Celle-ci constituera la base d'un second chapitre dédié à la relation entre bilinguisme et individu, fondamentale pour répondre à notre question. Comment définir le bilinguisme ? Favorise-t-il le développement cognitif chez l'enfant? Quels bénéfices apporte-t-il ? Voilà plusieurs questions auxquelles nous tenterons de répondre. Une approche psycholinguistique selon Henning Wode nous permettra d'approfondir ces questions en comparant diverses méthodes d'apprentissage. Puis nous poursuivrons avec une approche didactique du bilinguisme, fondée sur des observations personnelles réalisées au cours des deux dernières années scolaires dans une école bilingue privée à Vienne. Nous y mettons en relation les thèmes du bilinguisme et de la didactique des langues.

Voici une liste des questions qui nous guideront à travers ce travail :

Quels sont aujourd'hui les défis d'une société plurilingue ?

Quels avantages présente le bilinguisme ? Présente-t-il aussi des inconvénients ?

Les enfants bilingues ont-ils une plus grande facilité dans l'acquisition d'une troisième langue ?

La première langue étrangère influence-t-elle automatiquement la seconde langue étrangère ?

Quelles formes peut prendre le cours de langue étrangère dans une classe d'enfants bilingues ?

De nombreuses interrogations surgissent, auxquelles il est certainement difficile de fournir une seule réponse satisfaisante, mais qu'il vaut la peine d'étudier de plus près. Si nous n'avons pas l'ambition d'étoffer la sphère du bilinguisme et de la didactique des langues, nous espérons néanmoins pouvoir contribuer à la recherche dans ce vaste domaine et laisser ici un peu de notre fascination pour l'aventure que représente l'apprentissage des langues.

2. Le plurilinguisme dans le contexte sociolinguistique

2.1. Terminologies

Avant de nous lancer immédiatement dans le cœur du sujet qui nous intéresse, à savoir le plurilinguisme chez l'enfant et en relation avec le cours de langue étrangère, il convient de rappeler quelques notions de linguistique ou de les situer dans le contexte qui nous aidera le plus à répondre à nos questions. Nous nous pencherons donc dans cette première partie sur les définitions de sociolinguistique, de plurilinguisme, multilinguisme et lingua franca, avant de porter notre attention sur le plurilinguisme linguistique en Europe, les études menées jusqu'ici sur l'acquisition des langues, et enfin les différents modèles et méthodes d'apprentissage.

2.1.1. La sociolinguistique

Selon Ferdinand de Saussure, qui reprend la pensée d'Emile Durkheim sur la société, la langue a une fonction sociale, elle est en relation avec les différentes structures dans lesquelles les individus vivent et se développent. La sociolinguistique est la science qui étudie le langage en tenant compte du contexte dans lequel celui-ci est utilisé, qu'il soit géographique, politique ou encore historique, psychologique ou familial, pour ne citer que quelques exemples. On comprend ainsi que la sociolinguistique se base sur des données individuelles plus que sur des systèmes de normes générales, puisqu'elle tient compte par définition des différentes situations dans lesquelles ont lieu les actes de parole qu'elle étudie. Henri Boyer (1991 : 53) l'exprime ainsi :

«La prise en compte des implicites est fondamentale pour traiter correctement l'activité de parole : qu'il s'agisse des implicites qui tiennent à une appartenance ethnoculturelle ou simplement sociale, ou des implicites qui relèvent de rapports inter-personnels, on ne peut plus négliger cette dimension souvent déterminante de la communication.»

Ce rappel confirme les propos de notre introduction, à savoir que la langue et les données individuelles comme la culture, la famille, etc. sont inséparables.

Ce qui frappe quand on évoque le plurilinguisme, c'est justement la pluralité des termes et des définitions. En Français, multilinguisme et plurilinguisme sont parfois utilisés pour décrire un même phénomène. Or ces termes se différencient l'un de l'autre, même si les avis divergent et les propositions de définition foisonnent. Ici, nous nous attachons à des définitions qui nous aident à bien situer le contexte social dans lequel a lieu l'éducation des enfants aujourd'hui, ce qui nous permettra de mieux définir le bilinguisme par la suite.

2.1.2. Le multilinguisme

D'aucuns affirment que le multilinguisme s'applique à un pays ou une société, tandis que le plurilinguisme est un atout individuel. Or la société aujourd'hui, quel que soit le lieu, est multilingue. En réalité, on peut affirmer que toute société l'est, si l'on considère que même les pays les plus unis présentent constamment des variations de langue, si ce n'est des dialectes, voire des langues régionales. Ces affirmations nous aident à comprendre que, malgré les apparences, chaque personne est ou peut être confrontée dans le quotidien le plus banal au multilinguisme. Ce phénomène n'est donc pas, comme on le pense souvent, un cas exceptionnel que l'on peut observer dans des circonstances temporelles ou locales rares, mais bien une réalité ordinaire indépendante des époques, des milieux ou des individus eux-mêmes. Bien sûr, il convient de souligner ici que, même si le multilinguisme est un fait applicable à différentes sociétés ou différents pays, il comporte cependant des singularités propres aux circonstances qui l'entourent. Certains pourront ainsi affirmer qu'il existe plusieurs types de multilinguisme. Nous nous contenterons de montrer qu'il est difficile de comparer pleinement le multilinguisme d'un pays, par exemple, à celui d'un autre, sans causer de tort aux spécificités mentionnées auparavant : si la réalité du multilinguisme est indéniable, l'impossibilité de comparer ce phénomène dans des contextes différents l'est également, puisqu'on ne saurait le faire sans se heurter à

des inégalités historiques, géographiques ou encore sociales, sans parler des différences présentées par les individus eux-mêmes.

2.1.3. Le plurilinguisme

Dans le contexte d'une rencontre entre deux ou plusieurs langues, comme c'est le cas dans des régions où l'usage de la langue nationale et d'une langue régionale font partie du quotidien, ou encore dans une situation d'immigration, on fait face au phénomène et au défi, comme nous le verrons plus loin, du plurilinguisme. Relevons, dans un premier temps, ce que le Cadre Européen Commun de Référence précise à ce sujet:

« (Le) plurilinguisme ... souligne le fait que l'expérience linguistique d'une personne s'élargit dans ses contextes culturels, ... Ces langues et ces cultures ne sont cependant pas enregistrées dans des domaines mentaux strictement séparés les uns des autres, mais forment plutôt une compétence communicative globale à laquelle contribuent toutes les connaissances et expériences linguistiques et dans laquelle les langues sont reliées entre elles et interagissent.»¹

C'est de cette compétence communicative globale dont il est question pour l'instant, car elle permet d'ouvrir notre étude sur un autre point très important lorsqu'il s'agit de plurilinguisme: les échanges interculturels. La langue étant non seulement véhiculaire de concepts, mais bien aussi de culture, comme nous l'avons souligné dans l'introduction, elle joue un rôle essentiel dans les relations et les dialogues interculturels. La diversité linguistique représente ainsi un atout inestimable pour le développement de ces échanges entre différentes cultures, ce qui permet d'affirmer que l'individu plurilingue a accès et ouvre l'accès pour ses interlocuteurs à plusieurs cultures. Favoriser le plurilinguisme signifie donc favoriser l'ouverture vers divers héritages culturels. En outre, il s'agit de tenir compte d'une réalité, plus que de créer des situations pour fomentier la diversité :

¹ Source en ligne: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf]

consultée le 20 janvier 2018

car en France, par exemple, le plurilinguisme est un fait et en Europe, aujourd'hui, ce constat est également inévitable (cf Kremnitz, 1979, p. 54). Nous sommes à l'heure du plurilinguisme, à une époque où l'apprentissage des langues commence de plus en plus tôt et s'avère être une arme sans égal non seulement pour percer professionnellement, mais aussi dans le quotidien. A un niveau international, le rayonnement de la langue anglaise évoqué plus haut en est une preuve certaine et nous aurons l'occasion de nous pencher à nouveau sur ce sujet.

Afin d'obtenir une certaine clarté et surtout une certaine unité, nous nous référons dans ce travail au plurilinguisme ou à la pluralité linguistique, et non au multilinguisme. Il est en effet possible de rattacher les derniers termes en un seul, et pour différencier ensuite un plurilinguisme chez les individus d'un plurilinguisme dans la société. En principe, cela revient au même, mais l'emploi d'un seul terme nous permettra d'englober les deux phénomènes, puisque c'est à ces deux réalités, touchant à la fois l'individu et la société, que nous nous intéressons. Selon De Cilia, le plurilingue maîtrise plus de deux langues, même si la maîtrise de ces langues peut ne pas être aussi approfondie que celle de la langue maternelle.

« Als mehrsprachig darf schon bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache *eingeschränkte* Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in verschiedenen Diskursbereichen hat...“ (Bertrand/Christ 1990 : 208, cité par De Cilia dans Nestler, 2010 : 20).

Précisons que les réalités de plurilinguisme de l'individu et de la société n'apparaissent pas obligatoirement en même temps : une personne peut être plurilingue et ne pas rencontrer, dans la structure sociale dans laquelle elle évolue, de situation de plurilinguisme, parce qu'elle utilise toujours, que ce soit dans son quotidien privé, professionnel ou social, une même langue. Et vice versa, nous connaissons certainement tous des personnes qui, bien que vivant dans un contexte de plurilinguisme (une minorité linguistique, par exemple), ne

maîtrisent qu'une des langues habituellement en usage dans leur région. C'est le cas, par exemple, de certaines personnes appartenant à la minorité hongroise en Roumanie. Si beaucoup maîtrisent les deux langues, certains n'en dominent qu'une des deux.

Notons encore, pour conclure ces informations sur le plurilinguisme, que cette notion est applicable, d'un point de vue géographique, tant à un espace régional que national ou international.

2.1.4. La lingua franca

La notion de lingua franca nous semble importante, car étroitement liée au phénomène du bilinguisme. Une lingua franca est une langue choisie parmi plusieurs pour faciliter la communication entre des individus dont les langues parlées habituellement diffèrent. La lingua franca a donc pour avantage de permettre un échange plus fluide entre les personnes et donc, sûrement, de faciliter leurs relations. Pourtant, le choix d'une langue commune (qu'il se fasse à l'intérieur d'un seul pays ou même d'une région, ou entre plusieurs pays) n'est pas rarement remis en question, pour la raison qu'il suppose toujours la domination d'une langue sur une autre et donc une tendance à la discrimination de langues plus rares. Rappelons la définition de la lingua franca que donnait déjà, en 1977, Max. K. Adler :

“In most cases, a lingua franca is a national language which is spoken within a linguistically mixed population by a large number of people. (...) A language usually attains the status of a lingua franca because of the prestige, economic or cultural, which is recognized by the local people (...).”
(Adler, 1977 : 101)

La question du prestige d'une langue soulève donc la problématique de la valorisation des langues, l'une étant choisie pour sa supériorité par rapport à l'autre (ou aux autres). Adler poursuit en expliquant que la lingua franca ne s'applique pas seulement en territoire national, mais peut être établie, comme nous l'avons vu plus haut, entre différents pays.

2.1.5. La diglossie

Impossible de parler de plurilinguisme sans approcher le sujet de la diglossie, notion-clé en sociolinguistique. Baylon décrit les particularités de celle-ci comme la

« répartition des usages dans chacune des langues selon des circonstances et des thèmes particuliers, s'accompagnant généralement de la prépondérance de l'usage d'une de ces langues et d'une différence de prestige. » (1991 : 146)

Il est donc à nouveau question d'inégalité entre deux langues (ou variétés de langues) dont un individu peut cependant se servir pendant une même période. On retrouve la notion de conflit, déjà évoquée plus haut, entre langue dominante et langue dominée (cf. Baylon, 1991 : 151). Cependant, les différentes réflexions sociolinguistiques à ce sujet ne vont pas toujours dans ce sens, du moins pas de façon aussi évidente. Certains se demandent en effet si une situation de diglossie peut également être impartiale, comme le plaident les linguistes suisses-allemands (cf. Cichon dans Boyer, 1997 : 38), c'est-à-dire ne pas créer de coexistence problématique, pour reprendre un terme de Boyer (1991 : 93). Bien entendu, cela dépend encore une fois des conditions sociales et politiques de la région ou des groupes concernés, car si une langue ou une variété de langue est reconnue, acceptée et bien intégrée, dans un contexte de paix, les différences seront moins fortes que dans un contexte politico-social tendu (cf. Cichon, idem: 38). Quoi qu'il en soit, nous choisissons de nous tourner, dans le chapitre suivant, vers les différents contextes et modes d'apprentissage des langues utilisées avant de nous préoccuper des différences de niveau qu'elles peuvent présenter. Nous aurons l'occasion de revenir sur les inégalités dans le choix entre plusieurs langues en contact lorsque nous traiterons du bilinguisme. Auparavant, observons brièvement l'actuelle situation du plurilinguisme en Europe.

2.2. La situation du plurilinguisme et la politique des langues en Europe

2.2.1. La Commission Européenne et les langues

Depuis que la commission européenne a officiellement confié le thème de la pluralité des langues à un commissaire en 2007, le multilinguisme et la diversité linguistique font partie de la politique de l'Union Européenne (cf. Rindler Schjerve dans Cichon / Mitterauer, 2011 : 146). Pourtant, cette tâche présente des signes contradictoires. Si le désir de conserver et promouvoir la pluralité des langues est existant, celui de permettre une plus forte unité entre les états membres de l'UE, entre autres par la langue, l'est également (cf. De Cilia dans Nestler, 2010 : 19). Dès lors, la question du quoi et du comment se pose: unité ou diversité, que choisir ? S'il s'agit d'allier les états européens à travers les langues ou de trouver un juste équilibre entre elles, comment y procéder sans nuire à l'une ou l'autre culture ou langue ?

Une proposition en faveur de la promotion du plurilinguisme est l'utilisation d'une lingua franca, justifiée par sa capacité à simplifier la communication, et qui ne serait pas forcément la langue maternelle de l'une ou de l'autre personne cherchant à communiquer. Si cette tendance est critiquée, comme nous venons de le mentionner, à cause de la forte menace de dévalorisation des langues non retenues dans le choix (langue dominante contre langue dominée), elle l'est aussi pour le danger qu'elle représente pour l'apprentissage d'autres langues, qui courraient le risque de devenir superflues (cf. De Cilia dans Nestler, 2010 : 32).

Mais notons que, dans le domaine de la politique des langues, la Commission Européenne avait déjà recommandé l'apprentissage à l'école d'au moins deux langues communes aux pays de l'UE. Cette indication montre, selon nous, la volonté de ne pas restreindre la communication ou l'enseignement des langues à une seule langue, mais de l'étendre à plusieurs, sans déterminer exactement lesquelles, même si nous pouvons observer une présence dominante de certaines langues dans l'enseignement des pays de l'UE, comme nous le verrons plus loin. La création de programmes comme celui d'Erasmus + met en œuvre les objectifs de la Commission Européennes à ce sujet, à savoir la promotion des langues

étrangères et des échanges interculturels. Regardons de plus près les objectifs fixés aux Etats membres par le Conseil de l'UE après la réunion sur le plurilinguisme et le développement des compétences du langage, en mai 2014. Dans les conclusions, nous lisons:

(THE COUNCIL) INVITES THE MEMBER STATES, WITH DUE REGARD FOR THE PRINCIPLE OF SUBSIDIARITY AND IN ACCORDANCE WITH NATIONAL CIRCUMSTANCES, TO

1. Adopt and improve measures aimed at promoting multilingualism and enhancing the quality and efficiency of language learning and teaching, including by teaching at least two languages in addition to the main language(s) of instruction from an early age and by exploring the potential of innovative approaches to the development of language competences.
2. Make efforts to develop appropriate methods for assessing language proficiency in accordance with the Annex hereto.
3. Develop measures to support children and adults with migrant backgrounds in learning the language(s) of the host country.
4. Exploit the potential of the Erasmus+ Programme and the European Structural and Investment Funds to achieve these aims.²

Les échanges internationaux de professeurs, les cours de langue étrangère organisés pour les immigrés, les programmes d'échange, aussi bien dans l'enseignement secondaire et universitaire qu'en entreprise, sont autant de formes d'application de ces objectifs qui montrent que les pays de l'UE voient dans le plurilinguisme une clé pour la communication et les échanges interculturels et économiques.

² Source en ligne

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf
f] consultée le 22 décembre 2017

2.2.2. Le CECR et autres illustrations du plurilinguisme culturel

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues sert l'objectif de la promotion du plurilinguisme et propose aux Etats membres des modèles pour mettre en pratique la politique des langues recherchée. Ces modèles s'appliquent à l'enseignement des langues par les professeurs, leur apprentissage par les élèves et l'évaluation des connaissances³. Concrètement, il divise les connaissances dans une langue en différents niveaux et indique ce que l'apprenant est en mesure de comprendre, faire, dire et écrire, dans chacun de ces niveaux. Pour chaque compétence, il existe donc des exemples précis des connaissances devant être acquises par l'accomplissement de « tâches »⁴. Il y a ainsi une association de la parole à l'action. L'apprentissage de la langue devient dès lors beaucoup plus pragmatique et le CECR permet, par la création de ces standards communs, une meilleure communication entre les langues et les états et une plus simple coordination des compétences et examens.

Tout comme le CECR, la création du Portfolio Européen de Langues (PEL) contribue à la promotion du plurilinguisme. Il se base sur le CECR pour témoigner des compétences linguistiques et interculturelles de l'apprenant et permet à celui-ci une plus grande mobilité, même à un niveau international ; et il joue un rôle important dans la motivation de l'apprenant, le poussant à une plus grande indépendance dans l'acquisition de ses compétences, grâce à la transparence des standards fixés pour chaque niveau. Nous verrons plus loin que la motivation personnelle constitue un atout essentiel quand il s'agit de faciliter l'apprentissage des langues.

³ Source en ligne

[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf] consultée le 22 décembre 2017

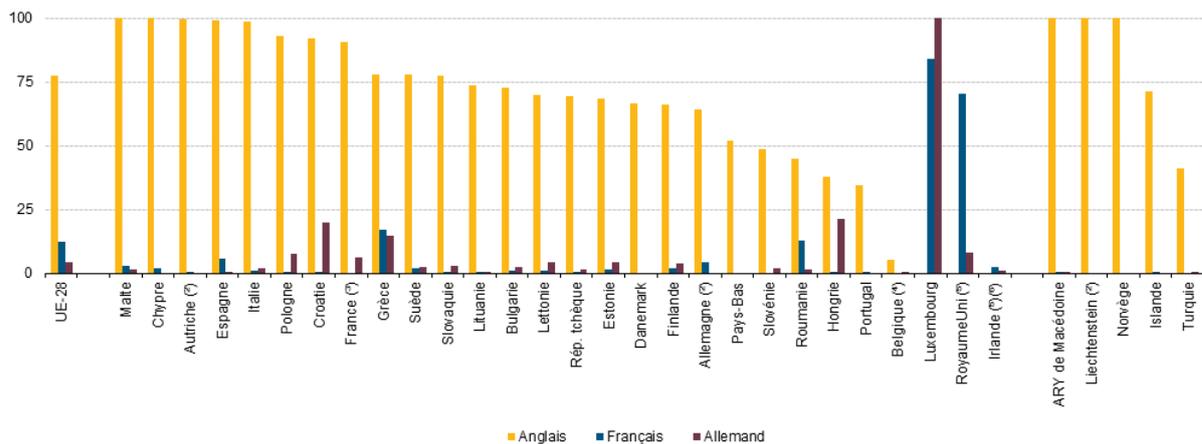
⁴ Source en ligne [<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>] consultée le 22 décembre 2017

Le programme d'échange ERASMUS, quant à lui, est un outil incomparable dans la promotion de la communication interculturelle entre jeunes de différentes nationalités. En ce qui concerne l'apprentissage ou la pratique d'une langue, il présente l'incroyable avantage de l'immersion, sur lequel nous reviendrons dans le chapitre suivant.

Nous n'avons cité là que peu d'exemples d'initiatives lancées par l'Union Européenne pour encourager le plurilinguisme et la mobilité des apprenants. La liste serait longue, si nous voulions aller jusqu'au bout, mais ces illustrations permettent de constater à quel point l'apprentissage des langues étrangères et les échanges interculturels sont facilités dans le cadre de notre société plurilingue. Le projet EuroCom, complément aux offres de langues des écoles, est une initiative qu'il serait intéressant d'étudier pour lui tout seul mais que, faute de place, nous ne faisons que citer dans ce travail.

2.2.3. L'anglais comme lingua franca

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le choix d'une lingua franca est souvent critiqué. Cependant, l'utilisation d'une langue commune dans les rapports professionnels est, dans la pratique, très répandue, car elle simplifie la communication. Même si l'anglais n'est pas officiellement la langue choisie pour communiquer entre les différents pays de l'Europe, il est aujourd'hui impossible de nier son omniprésence et même sa nécessité, surtout dans le monde du travail. Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe, voici un aperçu de la place accordée à l'anglais, d'après les statistiques de l'Unesco en 2012:



(*) Ventilé sur l'anglais. Voir le fichier de métadonnées sur l'internet (http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/FR/educ_esms.htm).

(*) Allemand: non applicable.

(*) Français: non applicable.

(*) Français: non disponible.

(*) Anglais: non applicable.

(*) 2011.

Source: Eurostat (code des données en ligne: educ_ilang), Institut de statistique de l'Unesco (ISU), OCDE

Illustration 1: Proportion of pupils in primary education learning foreign languages, by language, 2012⁵

Ce graphique relève la place éminente qu'occupe la langue anglaise dans l'apprentissage des langues étrangères en Europe. Malgré les efforts cités auparavant pour promouvoir l'apprentissage de langues moins connues, on peut remarquer une préférence notoire pour les langues les plus répandues, l'anglais étant largement en tête du classement.

Dans les années 1990, avec la naissance d'Internet et la montée de la globalisation dans le monde, beaucoup ont craint une prise de pouvoir absolue par l'Anglais, dont la présence sur Internet était majoritaire. Aujourd'hui, l'Anglais n'occupe que 25% de l'espace Internet ; pourtant, son omniprésence est indiscutable, que ce soit dans la presse, dans les réunions internationales, et même lors d'événements à échelle nationale. La rapide diffusion de l'Anglais est

⁵ Source en ligne [[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Proportion_of_pupils_in_primary_education_learning_foreign_languages,_by_language,_2012_\(%C2%B9\)_\(%25\)_YB15-fr.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Proportion_of_pupils_in_primary_education_learning_foreign_languages,_by_language,_2012_(%C2%B9)_(%25)_YB15-fr.png)] consultée le 20 janvier 2018

incontestable et il suffit de s'intéresser aux appels d'offre d'emplois de tous horizons pour s'en persuader : la maîtrise de l'Anglais, si elle n'est pas toujours un critère absolu pour obtenir le poste, est en tout cas un atout précieux. A la vue de ces faits, faut-il s'inquiéter du sort des (milliers d') autres langues du monde ? A l'époque, justement, où la propagation de l'Anglais pouvait être comparée à un incendie impossible à réfréner, l'Unesco a déclaré :

« [...] La liberté d'expression, le pluralisme des médias, le multilinguisme, l'égalité d'accès aux expressions artistiques, au savoir scientifique et technologique — y compris sous la forme numérique — et la possibilité, pour toutes les cultures, d'être présentes dans les moyens d'expression et de diffusion, sont les garants de la diversité culturelle. »⁶

Cette place spéciale qu'occupe la langue anglaise dans la vie quotidienne est, selon nous, un moteur et en même temps une conséquence du plurilinguisme. On observe aujourd'hui que l'apprentissage de l'anglais dans les écoles européennes a lieu de plus en plus tôt, aujourd'hui souvent dès le primaire, contrairement à la grande majorité des cas au XXème siècle, où l'on commençait à apprendre l'anglais en entrant au collège. On constate également que, de nos jours, il n'est pas rare de pouvoir choisir quelques matières dans une langue étrangère, celle-ci étant, dans la plupart des cas, l'anglais. Dans les programmes ERASMUS, dont il était question plus haut, la présence de l'anglais est également marquante. Si l'on ne possède pas assez de connaissances dans la langue du pays d'immersion, on peut se rabattre sur des cours en anglais et les compétences dans cette langue paraissent être naturelles. Notons enfin que l'apprentissage de l'anglais se fait de manière de plus en plus naturelle, entre autre par la non - traduction de certains termes anglais à la langue parlée et l'utilisation ou la reprise automatique d'expressions en anglais, même au milieu d'une phrase dans une autre langue. Les exemples suivants, lus et entendus au cours des derniers mois, témoignent

⁶ Source en ligne [http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html] consultée le 20 janvier 2018

d'une tendance accompagnée d'une grande facilité à intégrer la langue anglaise à la langue parlée normalement, quelle qu'elle soit :

1) Exemple en allemand (Vienne, Autriche – exemple entendu, lycéenne de 17 ans)

„Wir kennen seinen **Background** nicht. Und warum urteilen wir immer über Leute, nur weil sie dem **Mainstream** nicht entsprechen?“

2) Exemple en français (Rennes, France – exemple entendu, collégien de 14 ans)

« Depuis le cours de sport, je suis **totally dead**. »

3) Exemple en espagnol (Girona, Espagne – exemple lu, lycéenne de 16 ans)

« Oye, pero ¡qué sombrero más **funny** tienes! »

Nous reviendrons sur ces exemples et sur bien d'autres au cours de notre travail. Le phénomène du code-switching sera traité dans notre approche didactique du bilinguisme.

Pour conclure ces observations sur le rôle que joue l'anglais dans notre société, et plus particulièrement dans la politique européenne des langues, revenons encore une fois sur les observations et les questions posées un peu plus haut, à savoir le fait que, d'un côté, la pluralité des langues et des cultures est un objectif clair de l'UE et que, de l'autre, on observe une nécessité d'une langue commune dont la fonction serait de faciliter les échanges par une plus simple communication. Selon Seidlhofer/Schendl, il y aurait donc un nouveau concept de l'anglais :

« Englisch als Lingua Franca, das sich – verschieden aber gleichberechtigt – neben Englisch als Muttersprache stellt“. (Cichon/Mitterauer 2011 : 72)

3. Bilinguisme : notions et contextes d'apprentissage

3.1. L'acquisition du langage monolingue et bilingue

3.1.1. Différentes notions de langues

La recherche sur l'apprentissage de langues autres que la langue maternelle s'est longtemps limitée au cours de langue étrangère. Ce n'est que dans les années 1970 que l'on a commencé à remettre en question le fait que l'apprentissage de la langue maternelle ou d'une autre langue apprise pendant les trois premières années d'un enfant soit forcément différent de celui d'une langue apprise plus tard. On a dès lors considéré l'apprentissage de cette nouvelle langue en milieu naturel comme un élément important dans les discussions et les recherches sociolinguistiques et psycholinguistiques. Cette question retiendra notre attention dans le chapitre dédié à notre approche cognitive du bilinguisme. Avant de nous intéresser à l'apprentissage des langues en lui-même, rappelons dans un premier temps différentes notions de langues utilisées en linguistique. Les définitions que l'on rencontre dans la vie courante ou même dans la littérature linguistique divergent et il est difficile de ne se référer qu'à une seule théorie. Pour ce travail, nous nous en remettons aux définitions les plus usuelles en sociolinguistique.

3.1.2. La langue maternelle

La langue maternelle, appelée souvent langue native, désigne la langue que l'enfant apprend dans son contexte familial et dès son plus jeune âge. De manière beaucoup plus forte que les langues apprises par la suite, la langue maternelle est étroitement rattachée à l'identité d'un individu. Le concept de langue maternelle indique de par sa dénomination une intense relation entre langue et cellule familiale. La langue maternelle occupe ainsi un rang tout particulier parmi les autres langues et ce statut lui confère une valeur incomparable. D'autre part, soulignons que la langue maternelle est, dans la plupart des cas, acquise sans connaissances préalables d'autres langues, puisqu'elle est assimilée dès les premiers instants de la vie. Cette absence d'influence d'autres langues et

l'acquisition au sein du noyau familial, dès la naissance, sont des éléments qui permettent d'affirmer que l'apprentissage de la langue maternelle se fait de manière naturelle (cf. Klein und Dimroth 2003: 129). Nous reviendrons plus tard sur ce terme.

Bien sûr, il existe des cas, de plus en plus nombreux, où des enfants acquièrent plus d'une langue maternelle. Dans ces situations, on peut se demander si chacune de ces langues a le même statut particulier pour l'enfant. En théorie, cela devrait être le cas puisque, comme l'indique Jürgen Meisel, l'homme a une capacité innée pour apprendre des langues ; autrement dit, il possède une aptitude naturelle à l'acquisition de plusieurs langues.⁷ Cela signifie donc que les différentes langues acquises naturellement dès le plus jeune âge peuvent avoir en même temps ce statut spécial que nous avons évoqué plus haut. Citons Abdelilah-Bauer : « (...) il faut bien se rendre à l'évidence qu'un bilingue (ou un trilingue) précoce ne peut pas départager ses premières langues. Il entretient un lien affectif de puissance égale avec ces langues (...), au point que, pour certains, le bilinguisme (ou le trilinguisme) est « sa langue maternelle » ! » (Abdelilah-Bauer, 2006 : 68).

Mais revenons sur les autres notions de langue, avant de nous pencher plus en détail sur les formes de cohabitation des différentes langues chez l'enfant bilingue.

3.1.3 La première langue (L1)

La première langue ou langue 1 est la langue qu'un individu apprend en premier. On parle bien d'un apprentissage dès le début de la vie de l'individu, cependant on ne peut toujours mettre sur un même niveau la langue maternelle et la langue 1 ni les utiliser comme synonymes (cf. Dietrich 1987 : 353). En effet, la langue 1 peut être une autre que la langue maternelle. C'est le cas lorsqu'un enfant apprend naturellement la langue du pays dans lequel il naît et grandit, alors qu'il parle une autre langue à la maison, qu'il a également acquise naturellement. On comprend ainsi que la langue maternelle possède une valeur singulière et qu'elle n'est pas comparable aux autres langues qu'un même individu peut apprendre, même si l'acquisition se fait parallèlement. La langue 1 possède à son tour, dans le cas

⁷ Source en ligne [<https://www.sprachheld.de/prof-juergen-meisel/>] consultée le 2 juin 2018

mentionné plus haut, un caractère spécial, car il s'agit de celle parlée dans la société qui entoure l'individu. Elle a donc aussi un intérêt singulier. Une particularité que l'on reconnaît à l'apprentissage de la langue 1 est qu'il se fait simultanément avec celui de la langue maternelle. Dans le temps, il n'y a donc pas de différence pour l'acquisition des deux langues. Le principal trait distinctif est par conséquent vraiment le lien extraordinaire entre langue maternelle et identité culturelle. Langue maternelle et langue 1 peuvent évidemment être utilisées comme synonymes pour beaucoup d'individus apprenant à parler une seule langue jusqu'à leur scolarisation, où ils découvriront pour la première fois une langue étrangère ; ou bien s'ils changent de pays et sont amenés à apprendre bien plus tard une langue jusqu'alors inconnue ou du moins non maîtrisée.

3.1.4. La deuxième langue (L2)

La deuxième langue est un terme qui s'applique à toute langue acquise qui n'est ni la langue maternelle ni la langue 1. On peut donc parler de langue 2 et faire allusion en fait à la troisième ou quatrième langue acquise par un individu.

Une différence très nette entre les langues maternelle ou 1 et la langue 2 réside dans la période de temps à laquelle la langue est acquise. Si l'acquisition d'une langue 1 autre que la langue maternelle peut avoir lieu au même moment, donc parallèlement à celle de la langue maternelle, il n'en est pas de même pour l'acquisition de la langue 2. L'apprentissage commence en effet une fois celui de la langue 1 déclenché, voire achevé. On parle ici d'apprentissage successif et non simultané.

Dans bien des cas, un enfant est amené dès son plus jeune âge et avant achèvement de son développement cognitif à apprendre une langue autre que la langue maternelle ou la langue 1. L'acquisition se fait de manière naturelle, tant qu'il n'y a pas intervention d'un cours pour arriver à maîtriser cette langue.

3.1.5. La cohabitation des langues chez le bilingue

Nous avons vu que le plurilinguisme pouvait représenter la langue maternelle de certains bilingues, lorsque ceux-ci ne peuvent pas départager les différentes langues maternelles acquises. Cela confirme le statut particulier des langues

maternelles. En revanche, on observe également que, chez certains bilingues, une deuxième ou autre langue, apprise plus tard, lors de la socialisation à l'école par exemple, peut arriver à détrôner, si l'on peut dire, la ou les langues maternelles, car elle est utilisée dans des situations du quotidien importantes. Il y a donc un renversement des rôles dans certains cas, comme le décrit Abdelilah-Bauer en évoquant Felipe: « Ma première langue était l'espagnol (...) mais le français est la langue dans laquelle je suis le plus à l'aise et je me sens vraiment moi-même. » (Abdelilah-Bauer, 2006 : 68).

Les langues d'un bilingue sont donc représentées de différentes manières. Dans le chapitre 4, nous donnerons des définitions de types de bilinguisme assez techniques, mais il vaut la peine de nous intéresser ici à la répartition possible des différentes langues chez les enfants bilingues, car nous observons dans les études menées à ce sujet que celle-ci dépend du contexte propre à chaque individu. Certains cas se répètent, mais on peut affirmer que, en général, les formes de plurilinguisme simultané, comme les nomme Natascha Müller, sont aussi diverses que les individus bilingues et qu'il est donc difficile de faire une liste exhaustive des variantes possibles de cohabitation des langues maternelles (Müller, 2011 : 51).

Dans bien des cas, on aura affaire à un bilinguisme non équilibré, où l'une des langues domine de manière plus ou moins intensive l'autre ou les autres langues. Cette forme de cohabitation n'empêche pas l'utilisation et le développement des différentes langues, mais des facteurs concrets favorisent le phénomène de dominance de l'une d'elles. D'abord, la quantité d'apport langagier, puis, par conséquent, les différences de compétences et d'utilisation des langues ; enfin, la préférence active pour l'une de ces langues, voire le refus d'utiliser l'autre langue, soit la plus faible (Müller, 2011 : 68). Ces observations expliquent des phénomènes typiquement liés à la dominance d'une langue, tels que les transferts et le retard dans l'une des langues, que ce soit dans la prononciation ou dans l'utilisation de la syntaxe. Néanmoins, Müller est d'avis que l'utilisation d'une langue est plus une question de préférence que de dominance. Pour elle, le terme de dominance se réfère davantage à un développement langagier non-équilibré

qu'à une réelle domination d'une langue sur l'autre. Elle évoque également deux phénomènes analysés dans les différentes études sur le bilinguisme : l'influence des langues entre elles et la séparation des langues. Elle relève trois formes de cohabitation possibles : séparation des langues, car absence d'influence entre elles ; influence réciproque des langues, car inexistence d'une séparation ; enfin, séparation des langues avec influence.

Pour clore cette partie et avant de revenir sur les différentes formes d'acquisition d'une langue, rappelons une autre forme de cohabitation des langues chez l'individu bilingue, qui va plus loin que l'influence d'une langue sur une autre : les mélanges langagiers. Ceux-ci ont longtemps été considérés comme une preuve de fusion entre les différentes langues du bilingue. Aujourd'hui, on y voit davantage la preuve d'un déséquilibre entre les langues (Müller, 2011 : 187). Meisel, cependant, parle du phénomène de Code-switching comme d'une compétence et non comme d'un déficit, car il montre que l'individu bilingue est capable d'utiliser ses deux langues au même moment. Pour lui, il y a une différence entre le Code-mixing, qui apparaît lorsqu'il y a mélange des deux langues (même quand le langage en est encore à un stade peu développé), et le Code-switching, lorsque l'individu bilingue est conscient des règles pour un tel mélange (Müller, 2011 : 189). Nous examinerons de plus près ces phénomènes dans le chapitre 6.

3.2. L'acquisition monolingue et bilingue

Si l'apprentissage du langage en lui-même a fait l'objet de nombreuses études linguistiques, celui de plusieurs langues a suscité l'intérêt d'un grand nombre de chercheurs. En effet, les études ont montré que l'apprentissage du langage fait partie du développement cognitif de l'humain et que tout individu a, par nature, les capacités pour apprendre une langue et la développer (cf. Klein und Dimroth, 2003: 133).

L'apprentissage bilingue est, cependant, un sujet à part, et les questions suivantes se posent :

Est-ce que tout individu est capable d'apprendre plusieurs langues ?

Est-ce que l'apprentissage bilingue se fait aussi naturellement que l'apprentissage monolingue ?

Est-ce que l'appropriation bilingue a un impact sur le développement cognitif ?

Nous sommes d'avis que l'appropriation d'une langue autre que la langue maternelle est possible chez tout individu. Car, même si les codes ne sont pas les mêmes dans une langue que dans l'autre, la simple reproduction de sons dans la deuxième langue ne diffère pas de celle effectuée dans la première. Bien entendu, on distingue plusieurs degrés dans la connaissance d'une langue. D'une part, les capacités d'apprentissage ne sont pas les mêmes pour tous les individus, sans parler du talent qu'ont certaines personnes dans ce domaine, par rapport à d'autres. D'autre part, le niveau de connaissance d'une deuxième langue dépend aussi des circonstances extérieures. Par exemple, de l'âge ou de la période à laquelle celle-ci est apprise. Nous verrons plus bas que l'apprentissage précoce d'une langue étrangère facilite de beaucoup le degré d'appropriation, particulièrement s'il a lieu chez un enfant avant achèvement du développement cognitif. Mais les différents niveaux de compétences dans une langue ne remettent pas en question, selon nous, le fait que tout individu soit capable, théoriquement, d'acquérir une seconde langue.

Quant à savoir si l'apprentissage bilingue a lieu de façon aussi naturelle que l'apprentissage monolingue, il faut à nouveau observer les circonstances dans lesquelles il se produit. Il existe en effet deux cas de figure : si l'individu apprend la seconde langue dans un contexte didactique, l'appropriation se fera de manière moins naturelle que si l'individu apprend une langue en communiquant avec des individus qui parlent avec lui et au quotidien cette autre langue. Nous revenons sur ces deux cas de figure juste après le point suivant.

Tentons de répondre à la troisième question : l'appropriation bilingue a-t-elle un effet sur le développement cognitif de l'apprenant ? Ce sujet a été vastement traité dans les études psycholinguistiques. Dans les premières études consacrées à ce thème, les chercheurs se sont surtout penchés sur les effets négatifs du bilinguisme sur l'intellect. Weisgerber considérait que le bilinguisme conduisait à

une confusion intellectuelle et à une fatigue mentale (cf. Abdelilah-Bauer, 2006 : 40). Plus tard, on a davantage mis l'accent sur les effets positifs du bilinguisme sur l'intelligence, comme l'a fait Cummins, en affirmant que l'impact positif du bilinguisme dépend du niveau de compétences acquises dans les deux langues. Aujourd'hui, on souligne le grand atout de savoir alterner deux langues, donc deux systèmes de signes, et l'impact de cette compétence sur l'appréhension de concepts. Certains affirment même que les sujets bilingues bénéficient d'une plus grande flexibilité cognitive que les sujets monolingues. Nous examinerons de plus près ces théories dans le chapitre 5, « Le bilinguisme et l'enfant ».

3.3. L'acquisition en milieu naturel

3.3.1. La langue maternelle

On parle d'acquisition en milieu naturel lorsqu'une langue est apprise de façon non systématisée, donc dans le cadre d'une communication courante. On emploie également le terme d'« apprentissage non guidé » pour désigner ce phénomène. Dans ce genre de communication, ce n'est pas la langue en elle-même qui est au centre de l'attention, ce qui permet, justement, de communiquer plus « naturellement », même si l'apprentissage en est encore à un stade initial et donc la compétence imparfaite. L'expression et la compréhension, autrement dit la communication représentent ici l'objectif principal de l'emploi de la langue. La langue maternelle est, chez tout individu, acquise en milieu dit naturel, car son apprentissage se fait au jour le jour et dans un contexte non forcé. Son objectif est une communication courante avec des locuteurs employant la même langue.

3.3.2. L'immersion

L'immersion est une méthode employée pour acquérir de manière naturelle une seconde langue, donc une langue supplémentaire à la langue maternelle. A la différence de l'apprentissage de la langue maternelle, celui d'une seconde langue dans le cas de l'immersion se base sur des connaissances d'une langue et d'un système. Il est cependant dit « naturel », car il se produit également dans un contexte quotidien. C'est le cas, par exemple, d'enfants immigrés qui apprennent la langue de leur nouveau pays en communiquant avec leurs camarades et

entourage, et qui l'assimilent et l'utilisent pour une communication de tous les jours, à côté de leur langue maternelle. L'apprentissage n'est ni méthodique ni forcé ; il se produit pour cette raison de façon très similaire à celui de la langue maternelle. Lors de notre approche didactique du bilinguisme, nous serons amenés à reparler de la méthode de l'immersion.

Notons que l'acquisition d'une seconde langue en milieu naturel n'a fait l'objet d'études linguistiques qu'à partir des années 1970 (cf. Wode, 1988: 33). Les recherches sur ce thème se sont ouvertes lorsqu'on a commencé à remettre en question le fait que l'acquisition de la L1 soit forcément différente de celle de la L2.

3.4. L'acquisition en milieu non naturel

Comme le titre l'indique, il s'agit ici d'un apprentissage guidé, ce qui le différencie complètement des formes d'apprentissage décrites au-dessus. On distingue deux types de milieu non naturel pour l'appropriation d'une langue.

3.4.1. Le cours de langue étrangère (FLE pour la langue française)

A la différence de la langue 2 acquise en milieu naturel, les études sociolinguistiques se sont très vite concentrées sur la langue 2 acquise en cours. Le processus d'acquisition étant incontestablement différent de celui de la langue 1, il a plus vite attiré l'attention des chercheurs qui ont mis en avant à la fois les différences et les ressemblances de ces deux phénomènes. Il est important de souligner ici que les études portant sur le cours de langue étrangère se réfèrent à cette langue comme à une langue non employée dans l'entourage quotidien de l'apprenant. La langue 2, dont il était question plus haut, désigne quant à elle une langue apprise naturellement et souvent employée dans le contexte non familial, mais pourtant proche, d'un individu. Ainsi, l'Anglais est considéré comme une seconde langue pour un Kenyan dont la langue maternelle est le Swahili, alors que cette même langue a le statut de langue étrangère en France.

3.4.2. L'apprentissage déterminé par une institution

Le bilinguisme peut également être étudié comme phénomène propre à une institution, qu'elle soit commerciale, politique, culturelle, scolaire, etc. Bien que les études sur ce sujet soient plus rares, cette forme de bilinguisme présente un intérêt particulier à l'heure d'examiner le nombre de locuteurs de chacune des langues, l'usage des langues dans la communication écrite et orale, l'attitude des groupes linguistiques représentés dans l'institution ou encore la dynamique de la situation sociolinguistique (cf Siguan/Mackey, 1986: 55).

4. Les formes du bilinguisme

Quand il s'agit de bilinguisme, on se heurte inévitablement à la difficulté à trouver une définition unanime et complète de ce terme. En effet, une étude plus approfondie de ce phénomène nous fait découvrir rapidement les différents degrés de bilinguisme. Par certains, le bilinguisme est défini comme un cas de pluralisme simultané : « die simultane Mehrsprachigkeit, bei zwei Sprachen auch Bilinguismus genannt » (Müller, 2011: 15). L'œuvre nommée ci-dessus s'ouvre sur une définition de la pluralité des langues et porte une attention particulière au phénomène de pluralité simultanée de deux langues, appelée également le bilinguisme. Ce phénomène intervient lorsque les deux langues parlées sont acquises par un individu au même moment, pour ainsi dire parallèlement, et lors de l'enfance. Dans ce cas, les deux langues sont en outre acquises de façon naturelle, c'est-à-dire sans enseignement formel dans l'une ou l'autre langue.

Outre la pluralité des langues simultanée, il existe également une pluralité successive, définie par le fait que l'apprentissage de l'une des langues parlées se fait avant celui des autres. Nous verrons plus tard que cette forme de bilinguisme peut s'acquérir de manière naturelle ou non naturelle.

4.1. Le bilinguisme précoce

On parle de bilinguisme précoce lorsqu'un enfant apprend dès sa naissance ou en tout cas avant ses trois ans, soit dans la première phase du développement langagier, deux langues en parallèle. On distingue deux types de bilinguisme précoce.

4.2. Le bilinguisme simultané

L'apprentissage des deux langues se fait dans la même phase du développement langagier de l'enfant : la première. Il n'y a donc pas de connaissances préalables d'autres langues qui pourraient interférer dans le processus d'apprentissage. Dans

ce cas, langue maternelle et langue 1 se développent en même temps et, en principe, aucune ne prévaut sur l'autre. Théoriquement donc, les deux langues ont pour l'enfant la même valeur, même si nous avons déjà vu que la langue maternelle a toujours une valeur singulière, de par son lien très fort avec l'identité affective et culturelle d'un individu. Il y a bilinguisme simultanée, par exemple, lorsqu'un enfant apprend dès sa naissance les langues différentes de son père et de sa mère, ou sa langue maternelle et la langue parlée par sa nourrice.

4.3. Le bilinguisme consécutif

Dans le cas du bilinguisme dit consécutif ou encore successif, l'apprentissage de la langue 1 commence peu après celui de la langue maternelle. L'enfant a déjà certaines connaissances langagières mais se trouve encore dans la première phase du développement langagier, ce qui lui permet d'acquérir la langue 1 de manière parfaite. Il y a bilinguisme consécutif, par exemple, lorsqu'un enfant entre dans une crèche ou une école maternelle où la langue parlée diffère de celle parlée et déjà apprise à la maison.

4.4. Le bilinguisme tardif

On parle de bilinguisme tardif lorsque l'apprentissage de la deuxième langue survient après celui de la première langue. Dans ce cas, on observe deux fortes différences avec le bilinguisme précoce : d'une part, le développement langagier est déjà achevé ou au moins bien avancé ; d'autre part, la première langue bénéficie d'un statut spécial, car son acquisition a eu lieu de manière intègre, c'est-à-dire sans interférence avec une autre langue. La période à laquelle se déroule l'acquisition de la deuxième langue varie selon les cas : le bilinguisme tardif peut être observé chez des enfants après 6 ou 7 ans, chez des adolescents, ou encore chez des adultes. C'est le cas, par exemple, de personnes qui déménagent dans un pays dont la langue dominante diffère de leur langue maternelle.

Siguán et Mackey proposent de différencier un bilinguisme parfait, idéal (dans lequel les compétences dans l'une et l'autre langue sont similaires) d'un

bilinguisme imparfait, dans lequel les compétences sont plus ou moins éloignées de cet idéal (cf Siguan/Mackey, 1986: 17).

5. Approche cognitive : le bilinguisme et l'enfant

Nous voilà arrivés au cœur de notre sujet. Dans ce chapitre, nous tâcherons de répondre à l'une des questions centrales posées dans l'introduction : Le bilinguisme favorise-t-il le développement cognitif de l'enfant?

Avant de nous lancer dans cette question, arrêtons-nous un moment sur quelques données spécifiques du développement cognitif et sur différentes études et théories traitant de la relation entre bilinguisme et cognition. Une approche psycholinguistique nous aidera par la suite à tirer des conclusions.

5.1. Le développement cognitif

5.1.1. Développement cognitif et enfant

On sait aujourd'hui que la période entre 0 et 3 ans est extrêmement importante pour l'acquisition du langage (cf. Abdelilah-Bauer, 2006 : 29). Mais l'on sait aussi qu'il n'est pas possible d'affirmer clairement à quel moment l'acquisition langagière devient plus ou trop laborieuse, car l'apprentissage d'une langue dépend de beaucoup d'autres facteurs, propres à chaque individu. Nous verrons dans notre approche didactique du bilinguisme que les aspects tels que la motivation, la famille, les compétences individuelles, etc. jouent un rôle très important dans l'acquisition d'une langue.

Pour Piaget, la première phase du développement cognitif (0-2 ans) correspond au stade des facultés sensori-motrices. L'enfant apprend en découvrant ses sens: le toucher, la vue, l'odorat... Le développement de facultés intellectuelles permettant de prononcer les premières phrases n'a lieu que plus tard, à partir d'environ 2 ans. C'est le stade de l'intelligence opératoire, suivi par celui de l'intelligence formelle qui se développe à partir de 11 ans.

5.1.2. Développement cognitif et bilinguisme

Etudes du début du XXème siècle

La relation entre bilinguisme et intelligence cognitive a suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs. De nombreuses études sur ce sujet ont été menées au cours du siècle passé. Comme il est bien connu, les résultats des différentes recherches se sont avérés très inégaux, voire discordants. Si certains ont pu prouver, par des tests d'intelligence effectués au début du XXème siècle, de meilleurs résultats chez les enfants monolingues que chez les enfants bilingues, des études réalisées dans les années 70 ont constaté le contraire. Selon les résultats obtenus, on a décrété que l'éducation bilingue ou le bilinguisme étaient néfastes pour l'intelligence ou, plus tard, qu'ils étaient très bénéfiques (cf. Siguan/Mackey, 1986 : 116).

Rappelons deux exemples d'études menées à ce sujet:

Les recherches de Saer dans les années 20 ont été menées sur des enfants Gallois bilingues et monolingues, de 7 à 14 ans. Les résultats montrant une différence de QI de 10 points entre les différents enfants de son étude, Saer en conclut que l'intelligence des enfants bilingues était généralement plus faible que celle des enfants monolingues, et ce de façon durable, car la différence persistait au moment de la période universitaire (cf. Baker, 1993 : 140).

Les études réalisées par Peal et Lambert en 1972 font apparaître des résultats contraires. Après avoir soumis à des tests d'intelligence des enfants bilingues (dans le contexte d'un enseignement bilingue anglais-français) et monolingues (enseignés seulement en français) au Québec, Peal et Lambert affirment que les enfants bilingues font preuve d'une plus grande souplesse cognitive et, donc, d'une meilleure intelligence que les enfants monolingues (cf. Siguan/Mackey, 1986 : 116).

Ces résultats sont approuvés par Lewis Balkan qui, en 1970, compare des enfants scolarisés dans des écoles bilingues français-anglais à des élèves d'écoles monolingues, à Genève (cf. Siguan/Mackey, 1986 : 116).

La disparité des résultats d'études si similaires a beaucoup intéressé les chercheurs. Les raisons énoncées sont, elles aussi, différentes les unes des autres, mais la question du statut social des enfants examinés fait certainement partie des raisons les plus objectives. On ne peut, en effet, prendre en compte les résultats de tests sans s'intéresser au contexte individuel des sujets. Par « contexte individuel », nous pensons surtout au niveau socio-culturel des personnes analysées. Saer a effectué ses tests sur des enfants bilingues d'un rang social inférieur à celui des enfants monolingues. En revanche, les enfants bilingues des études de Lambert et Balkan appartenaient à la même couche sociale ou à une couche sociale supérieure que les enfants monolingues (cf. Siguan/Mackey, 1986 : 117). Ceci montre qu'une généralisation des résultats obtenus n'est pas si simple. Baker, par exemple, questionne la valeur des résultats de Peal et Lambert. Il remet en cause quatre points que nous résumons ainsi :

- Le nombre d'élèves analysés (110) et leur âge (10 ans) n'est pas assez représentatif.
- Les élèves bilingues choisis sont des bilingues balance, pour lesquels les deux langues sont à égal ; mais il existe d'autres modèles de bilinguisme dans lesquels une langue domine l'autre.
- Comment savoir si un QI élevé favorise le bilinguisme ou si c'est le bilinguisme qui permet de développer un meilleur QI ?
- Enfin, une similarité du rang socio-économique n'est pas suffisante quand il y a une différence socio-culturelle trop importante. Il faudrait tenir compte de tous les facteurs sociaux qui font partie de l'identité des enfants.

(cf. Baker, 1993 : 145)

Etudes plus récentes

Théorie de la balance

Baker décrit une idée souvent inconsciemment répandue parmi la plupart des gens. Selon cette théorie acquise par beaucoup de personnes et qui est quasiment la même que celle de la balance, la connaissance des deux langues maîtrisées par le bilingue serait comparable à deux bulles allant croissant ou décroissant dans le cerveau. Quand la compétence dans une langue augmente et fait grandir la bulle, la bulle de l'autre langue diminue de taille ; ou bien, selon la théorie des poids, un côté de la balance monte tandis que l'autre descend. Ce mouvement peut varier, selon la pratique et la compétence du bilingue (cf. Baker, 1993 : 165). Selon cette théorie, la langue A possède un système complètement séparé de celui de la langue B, ce qui conduit à une imperméabilité des deux langues. D'où l'impossibilité de transferts de l'une à l'autre, ce qui présente un problème évident quand on parle de bilinguisme, puisque les transferts de langue sont une réalité aujourd'hui confirmée. Nous y reviendrons au cours de l'approche didactique de ce travail.

Théorie de la compétence commune sous-jacente

Jim Cummins, quant à lui, a comparé la compétence du bilingue à un iceberg à deux pics. Les deux extrémités visibles de l'extérieur sont reliées par une base commune immergée ; autrement dit, les langues A et B parlées par le sujet possèdent un pilier commun. C'est la théorie de la compétence commune sous-jacente, qui s'oppose radicalement à celle de la balance que nous venons d'évoquer. Selon Cummins, les différentes langues possèdent des caractères bien distincts (comme les sons et les mots), mais elles sont reliées par un système commun qui permet d'assimiler de la même manière les concepts ou les images (cf. Abdelilah-Bauer, 2006 : 45).

Mais Cummins va plus loin encore : il affirme l'existence d'une interdépendance des deux langues parlées par le sujet, non pas dans le sens négatif de la théorie de la balance, mais bien dans un sens positif, les compétences acquises dans une langue permettant une plus grande flexibilité cognitive et donc une facilité à enregistrer des informations dans l'autre langue. Cela ne serait cependant

possible que lorsqu'un certain niveau de compétence est acquis dans les deux langues (cf. Baker, 1993 : 166).

Théorie des seuils

Ce fut encore Cummins qui introduisit en 1976 ce terme pour évoquer la relation entre cognition et bilinguisme. Il fut suivi par les linguistes Toukomaa et Skutnaab-Kangas qui s'accordent avec lui pour expliquer l'importance de deux différents niveaux de bilinguisme à atteindre : le premier permet d'éviter les effets négatifs du bilinguisme et le second est un accès aux effets positifs possibles (cf. Baker, 1993 : 167).

Selon les adeptes de la théorie des seuils, il est donc clair que le bilinguisme peut entraîner des inconvénients pour l'individu bilingue. D'après eux, ce n'est qu'une fois le deuxième niveau atteint que le sujet peut accéder aux bienfaits du bilinguisme. Il existe ainsi différents degrés de bilinguisme et on peut être bilingue tout en l'étant moins parfaitement que d'autres. On retrouve ici l'idée de Cummins évoquée dans la théorie de la compétence commune sous-jacente : une plus grande flexibilité cognitive n'est accessible que lorsqu'un certain niveau de compétence dans les langues parlées est franchi.

Baker critique un point de cette théorie en faisant remarquer que le niveau devant être atteint pour profiter des aspects positifs du bilinguisme n'est pas clairement défini (cf. Baker, 1993 : 167).

Malgré les points non suffisamment développés de ces différentes théories, retenons que le lien entre cognition et bilinguisme est aujourd'hui de plus en plus clair. Nous reviendrons sur cette question à la fin de ce chapitre.

5.1.3. Enfant et bilinguisme

Le contexte de globalisation et la réalité de l'immigration ont suscité un intérêt particulier pour la question du bilinguisme chez les enfants. Si beaucoup sont toujours hésitants quant aux bienfaits du bilinguisme, qu'il soit précoce simultané

ou consécutif, on ne peut nier l'abondance de cas de multilinguisme provoqués par la présence du multiculturalisme. Il est donc nécessaire de se préoccuper de ce sujet.

Acquisition et développement du langage chez l'enfant bilingue

Des études montrent que jusqu'à l'âge de deux ans, les enfants ne font pas le lien entre une émission auditive et une langue précise et ne paraissent pas se rendre compte d'être confrontés à deux langues différentes. Chez les enfants bilingues précoces simultanés, on constate que le premier lexique acquis est réparti dans deux systèmes de langues distincts. Dans chaque langue, donc, leur lexique est généralement plus réduit que chez les enfants monolingues, mais il faut tenir compte de l'autre « moitié » de mots, correspondant à l'autre langue parlée (cf. Abdelilah-Bauer, 2006 : 72).

Cette inégalité dans la quantité du lexique peut conduire à une impression de retard dans l'acquisition d'une des deux langues. Abdelilah-Bauer décrit ce phénomène comme le mouvement d'une balance : quand le lexique d'une langue croît, celui de l'autre décroît (cf. Abdelilah-Bauer, 2006: 72). Nous avons déjà évoqué la théorie de la balance. Si celle-ci ne semble pas pouvoir être confirmée pour l'acquisition des langues en général, il en est autrement pour le lexique dont la quantité et la qualité dépendent de l'usage qui est fait de la langue. Comme nous l'avons vu dans les définitions du bilinguisme, une personne est rarement un bilingue équilibré ; dans la plupart des cas, une langue domine au moins un peu l'autre, car elle est utilisée de façon plus régulière ou dans un contexte plus familier et donc plus naturel pour le locuteur. Pendant les premières années de l'individu bilingue précoce simultané, en outre, la répartition des langues n'est pas claire et l'inégalité du lexique est donc encore plus explicable. Les lacunes qui peuvent être constatées dans l'une des langues sont cependant généralement comblées vers 5 ans (cf. Abdelilah-Bauer, 2006 :72).

Chez le bilingue précoce consécutif, l'acquisition de la seconde langue a également lieu de façon naturelle, puisqu'elle se produit généralement par le biais d'un bain linguistique. L'enfant a entre 3 et 7 ans, donc la capacité à apprendre

une autre langue comme sa propre langue maternelle est très forte. Cependant, le fait que l'enfant en soit à un stade plus avancé du développement cognitif et qu'il possède déjà des connaissances dans sa langue maternelle rend l'acquisition de la deuxième langue bien différente de celle de la première. Les expériences langagières jouent forcément un rôle dans l'acquisition de l'autre langue. Malgré cela, l'enfant est, à cette phase de son développement cognitif, très enclin à l'imitation. Cela lui facilite énormément l'acquisition de la nouvelle langue, contrairement à ce que l'on peut constater chez l'adolescent et chez l'adulte qui, eux, ont de la peine à imiter les sons sans comprendre le sens et tendent plutôt à analyser ce qu'ils entendent avant de l'énoncer à leur tour. Le bilingue précoce consécutif a donc une grande facilité à assimiler la seconde langue. Son bagage linguistique (sa langue maternelle) peut d'ailleurs être un facteur favorable, car si l'acquisition bilingue est précoce simultanée, donc si elle a lieu après les trois ans de l'enfant, il possède déjà « les bases d'une communication réussie » (Abdelilah-Bauer, 2006 : 98).

Abdelilah-Bauer nomme 4 phases pour l'apprentissage de la seconde langue chez le bilingue précoce : tout d'abord, l'enfant tente de parler sa première langue, jusqu'à ce qu'il prenne conscience qu'il n'est pas compris ; puis il choisit d'observer et d'intégrer la langue passivement, et non plus activement, attitude qui entraîne généralement un certain mutisme, considéré comme normal et non problématique, tant qu'il ne dure pas trop longtemps ; s'ensuit une période télégraphique, lors de laquelle l'enfant emploie de courtes phrases pour se faire comprendre et communiquer avec son entourage, avant d'entamer la dernière phase, celle dans laquelle il utilise des phrases complètes et de plus en plus correctes (cf. Abdelilah-Bauer, 2006: 96-97).

Chez le bilingue tardif, au-delà de l'âge de six ans, le rôle du bagage langagier est encore plus important que pour le bilingue précoce simultané. L'enfant a déjà atteint un niveau avancé de son développement cognitif et la capacité d'apprentissage intuitif est nettement inférieure à celle des bilingues précoces. Abdelilah-Bauer souligne l'influence de la langue maternelle au niveau tant lexical

que sémantique. Cette influence donne souvent lieu à des interférences entre les langues, dont il sera question dans la dernière partie de notre mémoire.

5.1.4. Conséquences du bilinguisme sur le développement cognitif

Nombreux sont les parents qui s'inquiètent du développement de leurs enfants bilingues et s'interrogent sur le bien-fondé d'une éducation bilingue. Les doutes concernent par exemple le bien-être identitaire et social de l'enfant mais aussi et surtout ses capacités intellectuelles qui pourraient ne pas se développer aussi bien ou à un rythme inférieur que celles des enfants monolingues.

Nous avons évoqué plus haut les études de Saer, au début du XX^{ème} siècle, qui concluait à une « confusion mentale » de l'enfant bilingue (cf. Baker, 1993 : 140). Weisgerber, quant à lui, considérait que l'homme était fait pour n'apprendre qu'une seule langue et que l'individu bilingue présentait de fortes lacunes par rapport à l'individu monolingue. Lui aussi parlait de fatigue intellectuelle chez les enfants bilingues. Ces affirmations, aujourd'hui considérées comme scientifiquement peu fondées, montrent pourtant que l'influence du bilinguisme sur le développement cognitif est un sujet qui a beaucoup occupé les linguistes.

Les résultats observés par Peal et Lambert, s'ils ne suffisent pas à prouver une meilleure intelligence, montrent une forte tendance dans la comparaison des enfants bilingues et monolingues. Comme nous l'avons vu, on ne peut généraliser des observations faites sur un groupe trop réduit ou trop peu significatif, mais la présence d'aspects favorables est incontestable et devrait retenir notre attention. De fait, ces constatations n'ont pas attiré que des critiques, mais ont suscité l'intérêt d'autres chercheurs qui ont exploré, dans leurs travaux, différentes dimensions des effets du bilinguisme, en abordant des éléments plus concrets des facultés de l'intelligence, tels que l'aptitude à changer de perspective, la formation de concepts, la capacité d'analyse... (cf. Abdelilah-Bauer, 2006: 43). L'intérêt pour l'influence du bilinguisme sur les facultés cognitives, qu'il soit considéré comme favorable ou néfaste, est bien là.

Les recherches et conclusions apportées par Cummins vont également dans le sens de la constatation d'effets cognitifs du bilinguisme. Cummins offre une perspective alliant les deux tendances jusqu'alors proposées par les linguistes: il parle d'effets nocifs si un certain niveau de bilinguisme n'est pas atteint et d'effets positifs lorsque ce niveau (qu'il appelle « seuil minimal de compétence langagière ») est atteint ou dépassé. Il explique le fait que certains enfants soient capables d'atteindre ce niveau, contrairement à d'autres enfants, par le rôle que jouent les dimensions psycho-sociales des individus, comme la motivation.

S'il est osé de conclure à une supériorité cognitive des enfants bilingues sur les enfants monolingues, compte tenu des différences de bilinguisme observées (bilinguisme équilibré ou non), deux grands points se détachent des recherches récentes sur cette question :

Flexibilité cognitive:

D'après les résultats des différentes études menées à ce sujet, il semble que les enfants bilingues soient dotés d'une plus grande flexibilité cognitive que les enfants monolingues. (cf. Abdelilah-Bauer, 2006: 51). Cela serait dû à leur capacité à passer d'un système de langue à l'autre ou encore à leur faculté d'adapter la langue à leur interlocuteur, selon le contexte d'échange dans lequel ils se trouvent. Un aspect de cette flexibilité cognitive serait leur grande aptitude à abstraire des concepts.

Conscience métalinguistique:

Un autre avantage observé dans les recherches est celui d'une conscience métalinguistique, autrement dit d'une aptitude ou d'une tendance à analyser le langage, plus développée chez les enfants bilingues (cf. Abdelilah-Bauer, 2006: 52). Cela serait dû entre autre à la capacité du bilingue à séparer un mot de sa signification, du fait qu'il prend très rapidement l'habitude d'éviter les mélanges entre les deux langues.

L'observation de ces deux effets du bilinguisme, l'un (la flexibilité mentale) sur la cognition en général et l'autre (la conscience métalinguistique) sur les facultés psycholinguistiques de l'enfant nous semblent suffisantes pour affirmer que le bilinguisme impacte bien le développement cognitif. Nous verrons plus loin s'il est possible de prétendre à une supériorité des effets positifs ou, au contraire, des effets négatifs. Mais auparavant, arrêtons-nous sur l'aspect psycholinguistique que nous venons d'évoquer et auquel nous voulons dédier une partie de ce chapitre.

5.2. Une approche en psycholinguistique

5.2.1. Mécanismes d'apprentissage

Le bilinguisme touche l'enfant dans toutes ses dimensions, qu'elles soient d'ordre intellectuel, social, cognitif, affectif, sociolinguistique ou encore psycholinguistique. Dans son introduction à la psycholinguistique, Henning Wode rappelle qu'il existe deux manières d'apprendre : l'une consciente et l'autre inconsciente. Par exemple, marcher sans avoir entendu parler auparavant de la loi de la gravité ou entendre des sons sans avoir à réfléchir sur les règles de l'acoustique sont des capacités acquises inconsciemment (cf. Wode, 1988 : 15).

L'apprentissage d'une langue chez l'enfant peut être comparé à ces exemples d'acquisition inconsciente de facultés. La langue maternelle ou la langue 1 est assimilée au départ sans intervention de la réflexion ; les règles de la langue viennent plus tard et les enfants ne sont pas non plus capables d'expliquer comment ils apprennent une langue (cf. Wode, 1988 : 16).

Mais Wode considère aussi la dimension cognitive de l'apprentissage du langage : l'acquisition d'une langue comme processus logique (cf. Wode, 1988 :48). Pour lui, l'apprentissage d'une langue n'est pas l'aboutissement d'un simple mécanisme d'imitation et de reproduction de règles nous venant de l'extérieur. Reprenons l'image par laquelle il illustre cette idée :

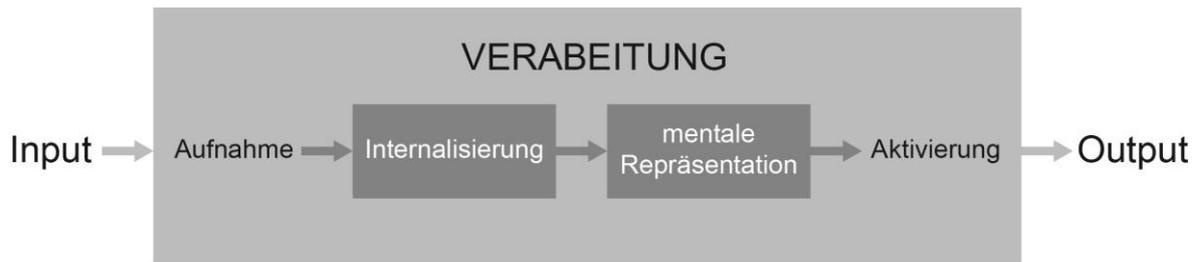


Illustration 2 : Drei Grobsapekte der Verarbeitung des Inputs (Wode, 1988 : 22)

On peut interpréter ce graphique très simplifié de manière suivante : la langue est d'abord reçue par l'apprenant comme une donnée qui lui vient de l'extérieur, nommée aussi l'apport langagier. Avant de la reproduire, l'apprenant l'intériorise pour l'assimiler. Durant ce processus d'assimilation, il se fait une représentation mentale des données reçues. Wode explique qu'une partie de la reproduction dépend aussi de la créativité de l'apprenant pendant le processus d'assimilation, avant la production et la compréhension des données.

On peut ajouter à cette description que la représentation mentale est personnelle et donc unique, ce qui a un impact sur l'étape suivante, que Wode appelle « Output » (et que nous appelons « export langagier »). En effet, le résultat final sera bien individuel : en premier, on peut facilement affirmer que la durée de temps entre les phases d'input et d'output variera selon les personnes. Cela peut en effet dépendre de l'âge de l'apprenant, de sa situation sociale, de son genre, ou encore du contexte local, affectif ou autre dans lequel ces deux phases ont lieu. Par ailleurs, il est probable que l'image ou la représentation mentale rattachée aux formes de langage que l'apprenant reçoit (autrement dit le contenu rattaché au contenant) soit très individuelle, comme peut l'être la représentation d'un personnage à partir d'une description dans un roman, malgré des données très précises.

Ce graphique, s'il n'est pas un prototype du mécanisme d'apprentissage de la langue, nous aide à comprendre que l'acquisition d'une langue est bien plus qu'une reproduction par imitation de ce que l'apprenant entend autour de lui. Il faudra aussi prendre en compte les dimensions personnelles de l'individu, comme l'affectif par exemple, pour comprendre le développement de son langage. Une observation des facultés du cerveau et de la mémoire permet également une

meilleure explication du développement du langage. Nous nous pencherons sur cet aspect avant d'aborder les facteurs personnels et sociaux.

5.2.2. Organisation du cerveau et de la mémoire

« Nous parlons avec l'hémisphère gauche ». Pierre Broca, 1861.

La fonction langagière est généralement rattachée à l'hémisphère gauche du cerveau, qui est alors considérée comme l'hémisphère dominant. C'est le cas pour 92% des individus, selon Wode. Il existe des cas contraires, ou encore, mais de manière très réduite, des situations où hémisphère gauche et droit se partagent la fonction du langage (cf. Wode, 1988 : 66). Ces explications remontent à une époque où l'on ne différenciait que deux parties du cerveau relatives au langage : l'aire de Broca (partie postérieure du lobe frontal de l'hémisphère gauche), pour la production du langage, et l'aire de Wernicke (partie postérieure du lobe temporal gauche), pour l'analyse et la compréhension de celui-ci. Depuis, la région tertiaire, appelée également « territoire de Geschwind », a été découverte dans l'hémisphère dominant et, avec les observations menées sur les individus bilingues, on a remis en question la latéralisation du langage dans le cerveau. La région tertiaire prendrait en charge la classification des choses et serait donc d'une grande importance pour la formation des concepts.

Le cerveau plurilingue

On s'est longtemps demandé si le cerveau des individus bilingues avait un fonctionnement différent de celui des individus monolingues. Une idée répandue est que l'hémisphère dominant dans le cerveau travaille surtout pour analyser, tandis que l'hémisphère non-dominant travaille de manière plus globale. En suivant cette idée, on suppose que le traitement des données langagières par l'hémisphère dominant obéit à une structure, à des règles déterminées, tandis que celui qui est réalisé par l'hémisphère non dominant correspond à des stéréotypes ou à des phrases toutes faites. Malgré ces suppositions, la fonction de l'hémisphère non-dominant chez l'individu bilingue n'est pas clairement définie aujourd'hui (cf. Wode, 1988 : 73).

L'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) a toutefois permis de grandes avancées en neurolinguistique. Elle facilite en effet l'étude de la connexion entre parole et cerveau. Selon des recherches plus récentes, il semblerait que les deux langues du bilingue tardif ou du bilingue non-équilibré (chez lequel une langue domine l'autre) seraient traitées dans des parties différentes du cerveau. En revanche, chez un bilingue précoce ou équilibré (chez lequel on a un même niveau et usage des deux langues), elles seraient étudiées de façon plus concentrée, dans la même partie du cerveau (cf. Abdelilah-Bauer, 2006: 42-43).

La mémoire

Où sont conservées les informations relatives aux deux langues du bilingue? Y a-t-il une case-réserve pour une langue et une autre pour la seconde? Ces questions font, depuis des années, l'objet de nombreuses études. Il semble que, tout comme la plus grande partie du langage serait traitée par l'hémisphère gauche, certaines facultés comme la mémoire seraient liées à l'hémisphère droit (cf. Abdelilah-Bauer, 2006: 42).

Les informations jugées nécessaires sont enregistrées dans la mémoire de différentes façons. Certaines restent gravées à long-terme, d'autres ne sont à disposition du sujet que pour une période plus courte, voire passagère. Wode affirme qu'on ne peut soi-même décider de garder ou d'oublier une information (cf. Wode, 1988: 66). Les recherches portant sur le rôle de la mémoire dans l'acquisition des langues se concentrent surtout sur la mémoire à long terme. Dans ce domaine, deux hypothèses ont été relevées:

- 1. la première hypothèse, dite de l'indépendance, stipule que les composants psychiques correspondant aux deux langues sont stockés dans des « magasins » séparés en mémoire à long terme.*
- 2. l'hypothèse II, dite de l'interdépendance, postule que ces composants sont stockés dans un seul « magasin ». (Najab, 1996: 37)*

Aujourd'hui, il n'y a pas de réponse claire à la question de l'organisation de la mémoire et, plus largement, du cerveau bilingue. Les chercheurs sont d'avis que les situations de bilinguisme sont trop variées pour tirer une conclusion et n'apporter qu'une seule réponse (cf. Baker, 1993: 148 et Abdelilah-Bauer, 2006: 43).

5.2.3. Les représentations mentales du langage

Dans les études récentes sur le bilinguisme, on observe un consensus des spécialistes sur le fait que le bilingue ne soit pas comparable à deux monolingues en un seul individu. Le bilingue a accès à deux systèmes de langues mais ceux-ci sont reliés, comme nous l'avons vu dans la théorie de l'iceberg de Jim Cummins, présentée dans le chapitre précédent. Les représentations mentales du langage seraient donc intégrées à la base chez le sujet bilingue. La difficulté ne dépendrait pas de la langue parlée en elle-même (français, anglais, chinois), mais plutôt de la capacité du cerveau à désactiver une langue lorsque l'autre est activée (cf. Abdelilah-Bauer, 2006: 44).

5.2.4. Facteurs personnels et sociaux

Outre les données biologiques évoquées, d'autres facteurs psycholinguistiques entrent en jeu dans l'apprentissage d'une langue. L'humain étant un être complexe, à mille facettes, et chacun étant unique, il est nécessaire de prendre en compte également le contexte personnel et social du sujet bilingue, avant de pouvoir tirer des conclusions sur ses capacités d'apprentissage.

Facteurs personnels

Au niveau personnel, nous voulons tout d'abord rappeler l'importance des propriétés linguo-cognitives du sujet bilingue. Si un individu bilingue possède dans chaque langue des connaissances développées dans tous les domaines relatifs à la communication (comprendre et parler, mais aussi lire et écrire), on dira qu'il possède des qualités lingo-cognitives également développées. C'est ce qu'on appelle le bilinguisme additif, à l'inverse du bilinguisme soustractif (cf. Abdelilah-Bauer, 2006: 36). Le développement linguo-cognitif d'un individu, adulte mais aussi enfant, le conditionne logiquement pour l'apprentissage de la deuxième ou

d'une autre langue. Nous sommes d'avis que tout ce que l'enfant apprend dans une langue peut être et sera certainement appris facilement dans la seconde ou troisième langue.

La personnalité du sujet, autrement dit l'ensemble de son tempérament et de son caractère, influence également les capacités du sujet à assimiler une langue. Wode explique que l'idée d'une capacité spéciale, autrement dit d'un talent pour les langues n'a pas été prouvée et est difficilement soutenable. En revanche, il reconnaît l'influence de l'empathie, de la stabilité psychique, des facultés d'analyse et des méthodes d'apprentissage sur le développement de la langue (cf. Wode, 1988 : 293).

Enfin, La condition affective joue un rôle crucial dans l'apprentissage des langues. A l'inverse de la personnalité du sujet, les facteurs affectifs sont des éléments instables, sujets à des changements; cependant, leur forte influence peut faciliter ou, au contraire, bloquer ou freiner l'apprentissage d'une langue. Les préjugés à l'égard d'un pays ou de ses habitants, par exemple, rendront plus difficile la tâche de l'acquisition de la langue correspondante. On comprend facilement que la peur est encore un facteur qui rendra l'apprentissage d'une langue plus complexe que si l'individu se sent détendu et en sécurité.

La motivation fait également partie des facteurs émotionnels pouvant impacter l'apprentissage de la langue. Comme nous souhaitons développer cette idée dans la partie didactique de ce travail, nous ne faisons que la nommer dans ce chapitre. Nous nous arrêterons plus loin également sur d'autres facteurs personnels tels que l'âge et le sexe des sujets bilingues.

Facteurs sociaux

Parmi les facteurs sociaux nommés par Henning Wode, on compte la structure familiale, la situation spéciale des jumeaux, triplés, etc. et la couche socio-économique à laquelle appartient le sujet. Ces facteurs peuvent expliquer des différences de développement de la langue, dans la mesure où l'on étudie dans chacun de ces cas l'intensité du contact de la langue expérimentée par l'enfant (cf.

Wode, 1988: 321). Wode explique qu'une cellule familiale large pourrait mener à un développement de la langue plus lent, si le contact entre adulte et enfant était restreint, les enfants restant trop souvent entre eux. De même, il évoque le cas des jumeaux, triplés, etc. en mettant l'accent sur le contact privilégié que ces enfants ont entre eux et la facilité à s'entendre dans leur propre dialecte. Ces enfants, s'occupant par eux-mêmes, pourraient mettre plus de temps à développer une langue. Quant à la classe socio-économique, Wode pense qu'elle n'affecte le développement de la langue que dans la mesure où il y a une différence dans l'apport langagier: généralement, il y aura un apport plus riche dans les familles plus aisées, car les conversations sont plus intenses et le vocabulaire se développe plus facilement. Néanmoins, Wode insiste sur le fait que des enfants appartenant à une couche sociale plus basse ne présenteraient en aucun cas un déficit de capacité langagière, mais simplement un manque de développement du langage qui serait souvent compensé au début de la scolarisation, l'enfant recevant alors un apport langagier plus vaste et plus riche.

5.3 Bienfait ou danger du bilinguisme

Nous avons montré plus haut les aspects positifs que le bilinguisme peut apporter quant au développement cognitif de l'enfant. La recherche d'une réponse claire à la question des conséquences du bilinguisme est aujourd'hui plus présente que jamais. Abdelilah-Bauer rappelle que seulement vingt-neuf états dans le monde "peuvent être considérés comme véritablement monolingues" (Abdelilah-Bauer, 2006: 39). Pourtant, les craintes vis-à-vis du bilinguisme et de ses effets néfastes subsistent.

Rappelons un fait que nous avons déjà évoqué plusieurs fois au cours de ce travail: il n'existe pas un seul bilinguisme au monde, mais plutôt des formes variées de bilinguisme. Il est donc très difficile de donner une réponse générale en comparant enfants bilingues et enfants monolingues. Comme nous l'avons vu, les résultats des différentes études menées à ce sujet (cf. chapitre 4.1.) ont été tour à tour accueillis avec enthousiasme puis remis en question pour le manque de valeur représentative des groupes d'enfants analysés. On pourrait tenter une comparaison entre enfants bilingues parfaitement équilibrés et enfants

monolingues, mais le premier groupe ne représenterait qu'une partie minime des personnes vivant la réalité du bilinguisme. On sait aujourd'hui que la plupart des personnes bilingues ont une langue dominante. Cela n'empêche pas d'affirmer qu'elles sont bien bilingues, mais cet aspect montre combien une réponse générale à la question de la comparaison entre bilingues et non-bilingues est complexe.

En revanche, il est possible de relever quelques aspects qui nous semblent cohérents pour essayer d'avancer dans ce domaine. Nous évoquerons trois dimensions de l'individu bilingue qui nous paraissent importantes à l'heure d'étudier les possibles effets nocifs ou bénéfiques du bilinguisme.

D'un point de vue social, il est clair que l'enfant bilingue, ayant accès à deux cultures par la voie des deux langues, a la possibilité de s'ouvrir plus tôt à plusieurs réalités culturelles. De même, il est amené à comprendre puis à communiquer avec des personnes d'autres horizons et développe ainsi une capacité spéciale à s'adapter à son interlocuteur, en tout cas lorsqu'il possède les connaissances suffisantes pour s'exprimer, mais déjà lorsqu'il offre son attention à l'autre personne. On peut affirmer que cet aspect dispose l'enfant bilingue à une plus grande ouverture sociale que l'enfant monolingue. Bien sûr, il faudrait prendre en compte la personnalité du sujet pour pouvoir être sûr de cette affirmation. Nous trouverions sûrement des exceptions chez des enfants bilingues repliés sur eux-mêmes ou de caractère timide ou peu empathique. Cependant, il nous semble raisonnable d'évoquer une disposition à une ouverture d'esprit et au changement de perspectives chez les enfants bilingues.

D'un point de vue linguistique, nous avons déjà relevé la capacité métalinguistique spécialement développée chez les sujets bilingues. L'enfant a accès à deux systèmes de langage et, bien que les ressources lexicales puissent être inégales, surtout au début de l'acquisition de la langue 2, il peut pénétrer dans deux catalogues distincts de modèles de phrases. Cela ne le rend pas forcément meilleur dans une langue qu'un enfant monolingue mais, encore une fois, l'enfant

bilingue peut accéder à différentes réalités linguistiques, et cela représente tout à fait, à nos yeux, un aspect bénéfique.

Enfin, nous tenons à revenir sur la dimension cognitive qui constitue le point central du chapitre actuel. Les recherches récentes ont montré que les enfants bilingues présentaient non pas forcément une intelligence supérieure, mais certaines qualités cognitives plus renforcées que les enfants monolingues. Pour rappel, ces qualités consistent en une plus grande flexibilité cognitive et une capacité d'analyse (une conscience métalinguistique) plus poussée.

De plus, il convient ici de mentionner à nouveau les résultats obtenus dans les études neurologiques menées récemment. Abdelilah-Bauer reprend les résultats de la psycholinguiste Ellen Bialystock: "(...) le contact régulier avec une seconde langue réorganise les réseaux neuronaux impliqués dans les fonctions exécutives" (Abdelilah-Bauer, 2006: 50). Cela permettrait un renforcement à long-terme du système de contrôle exécutif. En outre, selon Bialystock, les signes d'Alzheimer seraient visibles chez les adultes âgés bilingues environ cinq ans après l'apparition des mêmes symptômes chez des individus monolingues. Le bilinguisme avantagerait l'efficacité dans le travail, mais serait aussi une arme précieuse contre les maladies dégénératives (cf. Abdelilah-Bauer, 2006: 51).

Si ces résultats ne sont pas garants d'une supériorité cognitive des enfants bilingues sur les enfants monolingues, elles démontrent cependant que les enfants bilingues ne présentent en aucun cas de déficits par rapport aux autres enfants. La peur d'un handicap ou d'un retard causé par le bilinguisme n'a donc pas lieu d'être. C'est ce que nous voulions démontrer par nos recherches. Dans le chapitre suivant, nous étudierons le bilinguisme depuis la perspective de l'éducation, et nous tâcherons de répondre à d'autres questions fondamentales touchant la problématique du bilinguisme.

6. Approche didactique

6.1. Bilinguisme et éducation

Après avoir étudié les défis que présente une société plurilingue et les avantages que peut apporter le bilinguisme sur le plan cognitif, nous voulons nous intéresser aux questions suivantes:

- Le bilinguisme permet-il d'apprendre plus vite et mieux une nouvelle langue?
- Dans le cas du bilinguisme successif, la seconde langue influence-t-elle automatiquement la troisième (quatrième, etc.) langue?
- Quelles formes peut prendre le cours de langue étrangère dans une classe d'enfants bilingues ?

Ces questions se rejoignent dans la partie finale de notre mémoire, dédiée à l'étude du bilinguisme du point de vue de l'éducation. Dans ce chapitre, nous changeons donc de perspective et adoptons le regard du professeur, contrairement aux parties précédentes où nous évoquions des théories et des études scientifiques. Si nous allons également mentionner quelques recherches actuelles dans ce domaine, les observations principales sont personnelles et relèvent de notre activité en tant que professeur de Français (FLE) dans une école secondaire autrichienne.

Comme nous l'avons montré au début de ce travail, le bilinguisme dans la société et plus concrètement dans les familles évolue, volontairement ou non : en Autriche, par exemple, on observe qu'un grand nombre d'enfants dans le primaire connaît une éducation bilingue, soit parce qu'ils sont issus de l'immigration et sont confrontés automatiquement à deux langues différentes (l'une parlée à la maison et l'autre en dehors), soit parce que les parents font librement le choix d'une éducation bilingue pour donner à leurs enfants la possibilité de se confronter à la

réalité de la diversité linguistique qui est la nôtre. Dans ce contexte, nombreux sont les enfants qui, arrivant au collège, apprennent une troisième langue, à une période où la majorité, autrefois, en apprenait “seulement” une seconde.

Dans le contexte du plurilinguisme, les formes didactiques utilisées dans l'éducation demandent une adaptation, un changement de méthodes et des objectifs définis. Les réflexions autour du thème de l'éducation bilingue se sont multipliées au cours des dernières décennies et le problème de la diversité des objectifs a été relevé. Ainsi, Baker reprend les divers objectifs de l'éducation bilingue cités par Ferguson: entre autres, on y retrouve le souhait d'intégrer des personnes ou des groupes à la société, celui de permettre aux gens de communiquer avec le monde extérieur, celui de préserver une unité ethnique et religieuse, ou encore celui d'approfondir la compréhension de langage et culture (cf. Baker, 2006: 208).

Sur la page suivante, nous montrons les différentes formes d'éducation bilingue proposées par Baker et Oka et résumées par ce dernier.⁸ Elles sont divisées en deux groupes principaux: les formes “faibles” et les formes “fortes”. Le premier groupe a pour objectif les élèves bilingues eux-mêmes, c'est-à-dire qu'il promeut le bien-être de ces derniers et ne parvient au final qu'à un bilinguisme limité. Le deuxième groupe a pour objectif la promotion d'un bilinguisme poussé, source d'enrichissement sur le plan éducatif et sociétal. Les détails de chaque type d'éducation se comprennent facilement.

⁸ Source en ligne [https://www.childresearch.net/papers_essays/.mtview.php] consultée le 12 novembre 2017

Weak Forms of Bilingual Education *				
Type of Program	Typical Students	Languages used in the Classroom	Educational/ Societal Aim	Language Outcome
SUBMERSION (Structured immersion)	Language Minority	Majority Language	Assimilation	Monolingualism
SUBMERSION with withdrawal classes / sheltered English	Language Minority	Majority Language with pull-out L2 ** lessons [held in a different location]	Assimilation	Monolingualism
SEGREGATIONIST	Language Minority	Minority Language (forced, no choice)	Apartheid	Monolingualism
TRANSITIONAL	Language Minority	Moves from Minority to Majority Language	Assimilation	Relative Monolingualism
MAINSTREAM with Foreign Language Teaching	Language Majority	Majority Language with L2/FL ** Lessons	Limited Enrichment	Limited Bilingualism
SEPARATIST	Language Minority	Minority Language (out of choice)	Detachment / Autonomy	Limited Bilingualism

Strong Forms of Bilingual Education				
Type of Program	Typical Students	Languages used in the Classroom	Educational/ Societal Aim	Language Outcome
IMMERSION	Language Majority	Bilingual with initial emphasis on L2 **	Pluralism / Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
MAINTENANCE / HERITAGE LANGUAGE	Language Minority	Bilingual with emphasis on L1 **	Maintenance / Pluralism / Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
TWO-WAY / DUAL LANGUAGE	Mixed Language Majority & Minority	Minority & Majority	Maintenance / Pluralism / Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
MAINSTREAM BILINGUAL	Language Majority	Two Majority Languages	Maintenance / Pluralism / Enrichment	Bilingualism & Biliteracy

* In some cases the weak forms of bilingual education may actually be monolingual forms of education.

** L2 = [Students'] 2nd Language, L1 = 1st [or native] language, FL = Foreign Language.

Illustration 3: Types of bilingual education

Pour résumer ce graphique, nous pouvons dire que, dans les deux groupes de types d'éducation bilingue, on trouvera en effet des élèves bilingues, mais que le résultat à proprement parler sera rarement le bilinguisme. Dans le groupe de types d'éducation bilingue dit "faible", l'objectif principal est l'assimilation de langues minoritaires, plutôt que la vraie recherche d'un multiculturalisme.

L'éducation bilingue dans les langues majoritaires, et tout spécialement le mouvement des écoles européennes, retiendront notre attention dans les prochaines pages de ce mémoire. Nous nous intéresserons également à la méthode de l'immersion.

6.2. Education bilingue dans les langues majoritaires

6.2.1. Ecole européenne

Le mouvement des écoles européennes a commencé dans les années cinquante avec la création de la première école européenne à Luxembourg. Les cours ont lieu dans la langue parlée par les élèves (langue du pays) ainsi que dans une langue "véhiculaire" qui est généralement l'allemand, l'anglais ou le français, enseignée par des locuteurs natifs. Les élèves reçoivent en outre un enseignement dans une troisième langue étrangère (cf. Baker, 2006: 247). On peut relever trois points essentiels de cette méthode d'éducation:

- Il y a un vrai désir d'inculquer aux élèves un multiculturalisme et une identité européenne;
- la langue seconde est, d'une part, enseignée et, d'autre part, utilisée comme instrument d'enseignement, ce qui conduit à un haut niveau de compétences langagières;
- parents comme enfants ont une vision positive du bilinguisme et en font le choix librement.

6.2.2. Vienna European School

L'école dans laquelle j'enseigne est la Vienna European School, une école privée qui ne fait pas officiellement partie des écoles européennes mais qui partage la

vision d'une culture de l'identité européenne et du plurilinguisme. L'anglais est enseigné à partir de l'école élémentaire et est aussi la langue d'enseignement dès l'école maternelle. A partir de l'école élémentaire, certaines matières sont enseignées en allemand et d'autres en anglais. A partir de la première année de collège, l'espagnol vient rejoindre les langues enseignées et est aussi utilisé comme langue d'enseignement dans certains cas (sport, arts plastiques...). A partir de la troisième année de collège, le français est incorporé au curriculum. Chaque langue est bien entendu enseignée par un locuteur natif.

Vision de l'école:

“Our goal at the Vienna European School, as a 21st century school, is to encourage and support our students in their development to become self-confident, critically thinking, creative and responsible young adults. We prepare them for their future working environment in a globalized world by deepening their awareness, cosmopolitanism, technological skills and linguistic range.”⁹

Les élèves provenant, tout comme les professeurs, de divers pays, le bilinguisme est une réalité quotidienne dans notre école. Comme dans les autres écoles européennes, les deux langues principales d'enseignement sont deux langues majoritaires: l'allemand et l'anglais. A la fin de leur scolarité, les élèves anglophones et germanophones seront au moins bilingues; les autres seront trilingues. Nous parlons au futur, car l'école est encore en phase de construction et ouvrira les septième et huitième classes du collège-lycée dans les deux prochaines années, afin d'englober tous les niveaux du Gymnasium.

6.3. Observations sur le bilinguisme dans une classe

Présentation des apprenants

Dans notre classe, tous les élèves ne sont pas bilingues, mais les rares enfants qui ne le sont pas pourront atteindre un très bon niveau (presque bilingue) en anglais à la fin de leur scolarité, étant donné que la moitié des cours, au moins,

⁹Source en ligne [<http://ves.at/index.php?id=47>] consultée le 8 février 2018

est enseignée en anglais. Les examens dans ces matières ont également lieu en anglais. Voici un aperçu des différents cas de figure présents dans la classe: des enfants autrichiens ayant appris l'anglais dès la maternelle; d'autres l'ayant appris dans le primaire mais ne l'utilisant au quotidien que depuis leur entrée au collège; des enfants non germanophones installés depuis peu à Vienne et scolarisés depuis lors en allemand-anglais; des autrichiens ou allemands, enfants de couples mixtes, et parlant donc depuis toujours l'allemand et une seconde langue (russe, espagnol, hongrois...) ainsi que l'anglais au quotidien, à l'école. Ajoutons à ces données que tous les élèves viennent de familles de niveau socio-économique assez similaire et relativement aisé.

Un cas spécial

Natalia vient de Russie. Elle est arrivée en Autriche et dans notre école l'année dernière. Elle maîtrisait le russe et, à un niveau très bas, l'anglais. Arrivée en troisième année de Mittelschule, elle a dû non seulement assister aux cours en anglais et en allemand que ses camarades suivaient déjà presque tous depuis l'école primaire, mais elle a en plus dû rattraper deux ans d'espagnol. En plus d'un cours supplémentaire de soutien scolaire en allemand langue étrangère, Natalia a commencé à assister à mes cours de Français de première année, comme le reste de sa classe. Si on résume, elle s'est mise en même temps à trois langues étrangères (l'allemand, l'espagnol et le français), en plus de devoir améliorer à une vitesse record son anglais, langue qui lui permettait de communiquer avec les professeurs et les élèves et de suivre la majorité des cours. Dans les pauses ou quand elle a des difficultés à comprendre les consignes, Natalia a la chance de pouvoir communiquer en russe avec deux de ses camarades, Safia et Romet.

Safia maîtrise parfaitement l'allemand, l'anglais et le russe. Sa mère est russe et son père est autrichien. Comme Safia est scolarisée à la VES depuis l'école élémentaire, l'anglais vient s'ajouter à ces langues et fait de Safia une élève parfaitement trilingue.

Romet, lui, est d'origine ukrainienne. Il parle parfaitement le russe mais n'est scolarisé en Autriche que depuis peu de temps. Même s'il parle et comprend déjà l'allemand, il continue à assister aux cours d'allemand langue étrangère pour perfectionner sa communication. Il a appris l'anglais à son entrée à la VES. On

pourrait dire que Romet est un élève pouvant communiquer en trois langues, mais de manière imparfaite. Il fait beaucoup d'erreurs en allemand, tant à l'écrit qu'à l'oral et ne parle que russe à la maison, à la différence de Safia qui alterne constamment entre le russe et l'allemand dans les conversations avec ses parents. Nous reviendrons sur ces trois personnes un peu plus loin.

❖ **Première question: le bilinguisme facilite-t-il l'apprentissage d'une autre langue?**

On observe dans les recherches modernes sur le bilinguisme l'idée assez généralisée que la connaissance d'une seconde langue présente un avantage pour l'acquisition d'une troisième langue. Nous avons vu plus haut les bénéfices qu'apporterait le bilinguisme au niveau cognitif; cependant, la question que nous nous posons actuellement est plus concrète et demande une étude plus renforcée. Nous ne pouvons pas apporter ici de données scientifiques, faute de temps pour une étude de cas. Nous nous contenterons donc de présenter certaines observations faites pendant le cours de FLE ainsi que des résultats de recherches déjà menées et publiées.

Rôle de la motivation

La première observation que j'ai faite, en débutant mon activité de professeur à la Vienna European School, était celui d'une ouverture toute spéciale aux langues étrangères, tant chez les élèves que chez leurs parents. L'intérêt de tous se manifestait à la fois dans les questions venant des parents sur les progrès que faisaient leurs enfants en français et dans l'attention et la disposition à travailler venant des élèves eux-mêmes. Pour moi, cela signifiait que la première pierre était posée: la motivation étant un élément-clé dans l'apprentissage en général, et spécialement dans celui d'une langue étrangère, les élèves possédaient déjà un outil précieux pour atteindre leur objectif: apprendre à comprendre et parler le français et découvrir la culture francophone avec un professeur natif.

Nous avons déjà montré combien l'aspect psycholinguistique et l'attitude psychosociale impactent l'apprentissage d'une langue. Si l'environnement sociolinguistique est favorable, l'apprenant se trouve déjà dans de bonnes

conditions pour commencer son apprentissage. Si celui-ci est perçu au contraire comme une obligation ou une punition, cela entraîne une certaine pression psychologique qui bloquera certainement, ou freinera au moins le processus d'apprentissage.

Facteurs individuels

Outre les facteurs psycholinguistiques ou sociaux, rappelons l'importance des aspects individuels, tels que le sexe, l'âge, le tempérament ou encore les intérêts des apprenants. Le groupe dont il s'agit ici est majoritairement constitué de filles: 10 contre 2 garçons, entre 13 et 14 ans. Il est difficile d'établir une comparaison fille-garçon étant donné les grandes différences d'histoire, de langues d'origine et de motivation à l'école. En revanche, on peut essayer de comparer deux enfants de ce groupe, Natalia et Romet, tous les deux de langue russe et arrivés plus tard que les autres, avec des connaissances très basiques en allemand et en anglais. Les résultats de Natalia dans les différentes langues, au départ logiquement médiocres par rapport au reste de la classe, se sont vite améliorés. Elle a vite vaincu sa réticence à parler allemand avec les autres (elle répondait avant systématiquement en anglais, même quand elle avait acquis un niveau suffisamment bon pour comprendre et s'exprimer en allemand). En espagnol, elle a d'abord été notée comme une élève débutante, puis elle a, au cours de deux années, rattrapé le niveau de ses camarades et fini par suivre le même programme. Le français étant nouveau pour toute la classe cette année-là, Natalia a assisté aux mêmes cours depuis le début, mais avec le défi particulier de commencer cette langue en même temps que l'espagnol. Étant très travailleuse et ambitieuse, elle a réussi à dépasser ces conditions plutôt négatives pour l'apprentissage de plusieurs langues. À la fin de sa troisième année à la VES, elle obtenait en français et en espagnol les mêmes notes que la moyenne de la classe. Pour moi, cet exemple est remarquable et peut s'expliquer, d'une part, par l'intelligence spéciale de cette élève et, d'autre part, par son application et son désir de réussir. Son âge et son retard par rapport aux autres, à son arrivée, présentaient des facteurs à mes yeux très défavorables pour le développement de tant de langues. Cependant, sa personnalité l'a énormément aidée à surmonter les difficultés et, bien que non bilingue au bout de ces trois ans, elle a atteint un

très bon niveau en allemand et en anglais et un niveau suffisant pour atteindre largement la moyenne en espagnol et en français.

Romet, lui, avait déjà passé deux ans à la VES quand Natalia est arrivée. Au bout des trois ans communs, leur niveau en anglais et en allemand était à peu près identique (le niveau d'allemand de Natalia étant encore un peu plus faible), mais les résultats de celle-ci en espagnol et en français étaient largement supérieurs à ceux de Romet. Cela est-il dû au fait que Natalia soit une fille et Romet un garçon? Si on considère le fait que les deux premiers de la classe (en général mais aussi en langues) sont un garçon et une fille, cela est peu probable, mais pourrait éventuellement jouer un rôle. Je crois cependant que ce sont surtout l'ambition et le travail de Natalie qui ont payé. Natalia a-t-elle un talent particulier pour les langues? Je suis d'avis que certaines personnes possèdent ce talent mais je n'irais pas jusqu'à affirmer cela dans le cas de Natalia. Pour moi, ce sont vraiment les facteurs individuels qui ont joué le plus grand rôle dans son apprentissage des différentes langues.

6.4. L'influence des langues sur les langues

Emma et Laura sont deux autres élèves de cette classe. Le père de Laura est autrichien, sa mère est d'origine vénézuélienne, et Laura a donc appris l'allemand et l'espagnol à la maison. Elle n'est pas complètement bilingue car ses connaissances de l'espagnol ne sont pas parfaites et ne suffisent pas toujours à mener une conversation courante, mais elle a acquis de très bonnes bases et obtient des résultats excellents dans cette matière.

Emma est bilingue en allemand et en polonais. Elle alterne entre les deux langues à la maison, son papa étant autrichien et sa maman polonaise. Dans les deux familles, l'éducation et la culture sont des facteurs très importants et les deux filles ont de hautes ambitions pour leurs études et leur carrière professionnelle. Elles prennent l'école très au sérieux et ont des notes excellentes dans presque toutes les matières, y compris les langues. Aux langues transmises par leurs parents vient s'ajouter l'anglais, qu'elles apprennent depuis le primaire et qu'elles maîtrisent toutes les deux parfaitement. Nous avons donc ici une élève trilingue et

une élève bilingue avec des connaissances très développées dans la troisième langue.

Contrairement aux deux élèves comparés plus haut, Laura et Emma possèdent toutes les deux des connaissances poussées, voire parfaites, dans au moins une autre langue au moment où elles débutent l'apprentissage de l'espagnol et, deux ans plus tard, du français. Tout comme Safia, que nous avons évoquée plus haut, et qui est trilingue en allemand, anglais et russe. Emma et Laura ont un niveau épatant en français et en espagnol, autant à l'oral qu'à l'écrit. Safia a, dans ces langues, un niveau un peu inférieur à celui de ses deux camarades, mais toujours très bon. Il est évident que l'ambition et l'assiduité de ces trois filles jouent un rôle très important dans leur apprentissage. Je pense cependant que leurs connaissances langagières très développées ont également une forte influence sur leurs résultats. Selon moi, cela leur a permis de développer un talent et donc une certaine facilité pour les langues. L'idée de talent pour les langues n'est pas acceptée par tous dans les recherches sur les langues, mais je pense qu'elle peut être acceptée si on prend en compte le fait que le talent n'est pas simplement un don distribué au hasard, mais bien le fruit d'un travail produit (par les parents et les enfants, dans le cas du bilinguisme). Dans le cas de ces trois élèves, j'ai pu remarquer combien le processus d'apprentissage était simplifié pour elles, par rapport à celui des élèves monolingues de leur classe. Les résultats semestriels et annuels ont confirmé mes observations.

Une des raisons pour lesquelles je dirais que les connaissances linguistiques préalables sont un atout pour le développement d'une autre langue est la relation spéciale avec la langue que j'ai pu observer chez ces élèves. La ressemblance entre l'anglais et le français a très vite été perçue par certains élèves bilingues. Par exemple, dans l'apprentissage de substantifs comme *conversation*, *motivation*, *supériorité*, *majorité*, *mouvement*, *paiement*. Ces élèves sont beaucoup plus en mesure de percevoir les ressemblances et, en conséquence, d'oser des emprunts lexicaux dans leur communication orale et écrite. Bien entendu, la ressemblance lexicale et grammaticale de l'espagnol et du français a influencé de manière encore plus forte ces emprunts et cette attitude positive vis-

à-vis du français. Mais nous reviendrons plus tard sur l'influence mutuelle de ces deux langues. Une autre observation a été celle de l'imitation de phonèmes et la capacité à relier deux langues par la découverte de la ressemblance, par exemple, entre le "gn" français" et le "ñ" espagnol.

Suite à ces observations, il me semble assez clair que les enfants possédant une connaissance poussée, sinon parfaite, dans une autre langue que leur langue maternelle, ont plus de facilité à apprendre une autre langue. Selon moi, cette facilité se remarque déjà dans une plus grande rapidité au moment de saisir les différences ou les similitudes de langage. Par la suite, j'ai pu constater une meilleure assimilation des éléments appris. Il serait intéressant de s'intéresser à la différence entre bilinguisme précoce et tardif parmi les élèves, pour tirer des conclusions plus évidentes. De même, on pourrait étudier la compétence écrite de ces élèves dans les différentes langues, d'une part, et leur compétence orale, d'autre part. Cependant, comme je l'ai déjà indiqué, je n'ai pas fait d'étude à proprement parler et me sers surtout d'observations générales pendant mes cours. Je ne vais donc pas m'attarder sur les résultats des élèves, car on pourrait effectivement trouver bien des limites aux constatations faites. Encore une fois, il ne s'agit que d'un groupe très réduit d'élèves. En revanche, je tiens à me pencher de façon particulière sur un sujet déjà évoqué dans la première partie: l'interaction des langues. Nous allons voir combien celle-ci est intéressante pour notre sujet et pour les questions auxquelles nous tentons d'apporter une réponse.

6.4.1. Interaction des langues

L'alternance des codes linguistiques, appelée encore le croisement de langues, est un phénomène assez commun chez les personnes qui parlent plusieurs langues. Lorsqu'on sait que son interlocuteur comprend et parle également les deux langues, la tendance à mélanger les langues dans une même conversation, voire dans une même phrase, est encore plus forte. L'interaction des langues se manifeste de différentes façons et peut avoir également différentes raisons. Nous en évoquons quelques-unes avant de donner des exemples concrets observés lors d'échanges entre élèves. Dans cette partie, nous nous posons une seconde question importante:

- ❖ **La première langue (étrangère ou non) influence-t-elle automatiquement la seconde (troisième, etc.)?**

Types d'interaction de langues

Le code-switching

C'est le passage d'une langue à une autre le temps d'un mot ou d'une phrase avant de reprendre la première langue de la conversation (cf. Auer, 1998: 139). Considéré par certains comme un signe d'instabilité dans la langue de la conversation, le code-switching peut aussi être vu comme une chance, comme le considère Meisel, car il permet d'avoir recours à un mot qui semble plus adéquat ou plus précis dans l'autre langue (Müller, 2011 : 189). Le code-switching est donc un phénomène volontaire, contrôlé par le locuteur et demeure une exception.

L'emprunt

Il se manifeste également dans le passage d'une langue à l'autre, mais dans le but de surmonter, en général, une absence de lexique dans la langue de la conversation. C'est le cas lorsqu'on se réfère à un vêtement ou à un plat typique d'un pays ou d'une région, par exemple quand on parle du "Dirndl" en allemand ou encore des "croquetas" en espagnol, qui n'ont pas de traduction exacte en français.

Transfert et interférence

Ce sont deux termes répandus lorsque l'on s'intéresse à l'alternance des codes linguistiques. Tandis que le transfert désigne toute sorte de croisement de langues et évoque donc un phénomène neutre, le terme d'interférence a une connotation négative, car il se réfère aux croisements de langues qui ont lieu par erreur. Par exemple, l'utilisation dans une langue d'une structure grammaticale appartenant en fait à une autre langue. L'interférence est surtout observée dans la deuxième ou troisième langue; cela nous fait dire qu'elle a généralement lieu dans un sens, mais pas dans l'autre. Lors de mes cours de FLE, nombreuses sont les situations

où les élèves tentent d'exprimer une idée en français en recourant à des formes syntaxiques venant de l'anglais (très souvent leur deuxième langue), mais aussi à des formes syntaxiques appartenant à l'espagnol (leur première langue étrangère). Il est clair que, dans ce cas, les connaissances des élèves en anglais et en espagnol sont beaucoup plus poussées que celles qu'ils possèdent en français. Par le biais d'interférences, ils essaient de calquer certaines structures sur la nouvelle langue, dans le but d'élargir leurs possibilités d'expression. Quand on maîtrise également les deux autres langues, on reconnaît facilement qu'il s'agit d'une reproduction de structures syntaxiques ou phonologiques. En revanche, les interférences causées par une langue que l'interlocuteur ne maîtrise pas peuvent conduire à de forts malentendus ou équivoques, car il ne reconnaît pas la structure empruntée. On parle alors de transferts de langue négatifs, car ils peuvent bloquer la fluidité de la communication, contrairement à des transferts positifs qui, eux, peuvent justement contribuer à une meilleure communication, quand les termes ou phrases empruntés à une autre langue sont parfaitement clairs pour les deux locuteurs.

Le phénomène des interférences linguistiques est pour nous une preuve que la première langue influence souvent la seconde ou troisième langue. Dans mon activité de professeur, j'ai pu observer que cette influence était spécialement marquée entre les langues étrangères (espagnol-français) ou entre l'anglais et le français, pour les élèves qui avaient appris plus tardivement l'anglais. Pour moi, il est donc assez clair que plus une langue est acquise tôt, moins il y a d'interférences, c'est-à-dire de transferts négatifs sur les autres langues apprises plus tard. En revanche, il y a presque toujours des transferts positifs, et cela surtout entre les langues étrangères. Cela me conduit à affirmer que la première langue a très certainement un statut spécial par rapport aux langues acquises par la suite. Il y a bien une influence de celle-ci sur les autres, même s'il faut tenir compte des circonstances personnelles des individus avant de généraliser cette idée.

Exemples de transferts linguistiques

Dans notre chapitre "L'anglais comme lingua franca", nous avons cité quelques exemples de transferts de langues entendus dans différents pays:

1) Exemple en allemand (Vienne, Autriche – exemple entendu, lycéenne de 17 ans)

„Wir kennen seinen **Background** nicht. Und warum urteilen wir immer über Leute, nur weil sie dem **Mainstream** nicht entsprechen?“

2) Exemple en français (Rennes, France – exemple lu, collégien de 14 ans)

« Depuis le cours de sport, je suis **totally dead**. »

3) Exemple en espagnol (Girona, Espagne – exemple entendu, lycéenne de 16 ans)

« Oye, pero ¡qué sombrero más **funny** tienes! »

Les exemples 1 et 3 se ressemblent : un mot dans une phrase en allemand ou en espagnol a été remplacé par sa traduction en anglais. Il s'agit de remplacements très spontanés, effectués sans transition. C'est un cas typique de « code-switching » à l'intérieur d'une conversation.

Dans le deuxième exemple, la différence est dans l'emploi de deux mots consécutifs empruntés à l'anglais, un adverbe et un adjectif. L'effet produit chez l'interlocuteur (sans savoir s'il a été recherché, consciemment ou non, par le locuteur) est plus fort que dans les deux autres phrases, non seulement à cause de l'adverbe utilisé (qui renforce le terme suivant), mais surtout parce que, ces deux mots clôturant la phrase, ils donnent l'impression d'un changement plus durable de langue à l'intérieur de l'énoncé. Pourtant, quand on connaît les locuteurs, on se rend compte que seul celui de l'exemple 1 est bilingue (allemand-anglais). Dans les deux autres exemples, il s'agit plutôt, à notre avis, d'un code-switching sans vrai bilinguisme, autrement dit d'un changement de langue par souci de style de langage. C'est donc plus une question de mode, fréquente chez les locuteurs jeunes, surtout quand le mot étranger est emprunté à l'anglais. Le premier exemple, en revanche, est bien un emprunt à l'anglais pour sa précision ou par ignorance du terme correspondant dans la langue utilisée dans le reste de la conversation.

Transferts espagnol - français

Les transferts entre espagnol et français sont, dans le cas de mon école, un phénomène particulier. En effet, contrairement aux habitudes répandues parmi les institutions scolaires en Autriche, le programme de la VES prévoit l'enseignement de la langue espagnole dès la première classe du collège (Junior High School 1) et l'introduction du français à partir de la troisième année (Junior High School 3). Ce programme est obligatoire et, hormis l'anglais déjà introduit en maternelle, aucune autre langue n'est pour l'instant enseignée dans notre école. Nous avons donc deux langues romanes enseignées avec deux ans de décalage. Les nombreuses questions de parents inquiets sont compréhensibles: Les enfants ne vont-ils pas tout mélanger? Comment vont-ils apprendre le français sans perdre leur espagnol? Au final, seront-ils capables de différencier les deux langues? Au cours de mes quatre années d'enseignement, j'ai pu constater l'effet positif de cette méthode et je suis plus que satisfaite du choix posé par la direction de l'école.

Tout d'abord, je suis d'avis que l'apprentissage de l'espagnol est une base solide pour celui du français. Les ressemblances que l'on retrouve dans la syntaxe comme dans le lexique sont un champ d'étude déjà amplement traité. Sur le plan lexical, l'appartenance de ces deux langues à la famille des langues romanes explique les nombreuses similitudes que l'on peut observer. Sur le plan syntaxique, il est selon moi très intéressant de comparer ces langues avec une troisième langue romane que beaucoup d'Autrichiens aiment parler, notamment pendant leurs vacances: l'italien. En effet, la proximité géographique de l'Italie conduit beaucoup de familles, entre autres dans mon école, à choisir cette destination pour leurs vacances. Il se trouve que l'espagnol et le français se ressemblent dans la syntaxe beaucoup plus que le français et l'italien. Sur le plan lexical, on retrouve entre espagnol et italien des ressemblances frappantes, mais je tenais à relever la ressemblance syntaxique pour montrer la facilité que permet le système de la VES lors de l'apprentissage du français. J'ai pu remarquer qu'après deux ans d'espagnol, l'introduction du français était grandement facilitée par rapport à mes cours de FLE pour élèves apprenant pour la première fois une langue romane. Prenons l'exemple de la formation du futur composé (**aller +**

infinitif en français ; **ir a + infinitivo** en espagnol): voilà un chapitre de la syntaxe qui est exposé rapidement dans mes cours de français et ne nécessite pas d'explications compliquées. La règle est comprise et aussitôt mise en pratique. La réaction des élèves est chaque année la même: "En fait, c'est comme en espagnol! Sans le **a** entre les deux verbes." Très rapidement, les élèves sont capables de faire la comparaison entre "Voy a ir al cine" et "Je vais aller au cinéma". Dans de rares cas, la préposition **a** fait son apparition dans des phrases françaises au futur composé, mais ce sont des exceptions. En effet, il semble que les transferts du français sur l'espagnol soient plus fréquents que l'inverse. Mais, faute d'espace dans ce mémoire, nous ne nous pouvons pas nous attarder sur ce sujet.

Enfin, j'ai pu constater que la perte d'une des deux langues avait lieu plus souvent dans l'ordre d'apprentissage français puis espagnol que dans le cas inverse. Souvent, au cours de conversations entre adultes, j'ai entendu le commentaire suivant: "J'ai fait huit ans de français à l'école, mais je me suis mis plus tard à l'espagnol et je ne suis plus capable de parler français". En revanche, j'ai l'impression que le cas inverse est moins fréquent. En tout cas, c'est ce que je peux observer chez la plupart de mes élèves qui, malgré l'intervention du français dans leur parcours scolaire, continuent à bien différencier les deux langues et à parler correctement l'espagnol. Bien sûr, cela dépend de l'intérêt, de l'application et des capacités d'apprentissage des apprenants. On trouvera sûrement, comme partout, des exceptions. Il serait également intéressant d'étudier cette question une fois la scolarité de ces élèves (et donc l'enseignement en espagnol et en français) terminée. Mais cela serait une toute autre étude.

Reprenons les deux questions posées dans ce chapitre. Reprenons la première: Le bilinguisme facilite-t-il l'apprentissage d'une autre langue? Nous avons montré que, dans les observations faites, les élèves bilingues obtenaient dans la plupart des cas des résultats supérieurs aux élèves monolingues et, surtout, qu'ils étaient plus rapidement à l'aise avec la nouvelle langue. Ceci nous conduit à affirmer que le bilinguisme facilite l'apprentissage d'une autre langue, même s'il faut toujours tenir compte des capacités et contextes personnels des apprenants.

Quant à la question de savoir si la première langue étrangère influence forcément la seconde, notre réponse est affirmative, car la L1 a un statut particulier, de par son ancienneté, ce qui lui confère une certaine stabilité par rapport aux langues apprises ultérieurement. Cependant, nous avons vu que les influences étaient généralement réciproques et que le phénomène de transfert linguistique était valable dans tous les sens.

6.5. Le cours de FLE dans ce système d'apprentissage

Nous voulons à présent nous intéresser aux formes didactiques que peut prendre le cours de FLE, en particulier dans le système d'apprentissage des langues proposé par la VES. Dans un contexte où les enfants bilingues sont plus nombreux que les monolingues, l'approche des langues enseignées se doit d'être différente et adaptée au public.

Le choix de la langue employée par le professeur est primordial. Dans un contexte d'éducation monolingue, on retrouve souvent la langue maternelle (fréquemment commune au professeur et aux élèves) comme langue de transmission. Dans l'éducation bilingue, notamment celle de la VES, la langue transmise est également la langue d'enseignement. Quelle meilleure méthode que celle-ci pour susciter l'intérêt des élèves et solliciter toute leur concentration afin de les conduire au but proposé? De cette manière, les apprenants peuvent être comparés à de petits enfants apprenant leur langue maternelle. Même s'ils ne comprennent que très peu au départ, ils devinent d'abord grâce aux gestes et au contexte le sens des nouveaux mots et j'ai pu constater que leurs erreurs étaient plus semblables à celles d'enfants francophones que les erreurs d'élèves d'autres institutions à qui j'ai donné des cours de soutien scolaire. Par exemple, l'assimilation des formes verbales se fait plus rapidement et les enfants, avant d'apprendre les exceptions, vont automatiquement dire "**vous faisez**" et "**vous disez**" au lieu de "**vous faites**" et "**vous dites**".

Les activités proposées dans une classe d'enfants bilingues doivent également être adaptées au groupe. Cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas faire de cours

traditionnel, car il faut aussi penser à l'âge des apprenants. Dans le cas de mon école, les débutants en FLE ont entre 11 et 13 ans. L'apprentissage d'une langue étrangère est, à cette période, moins évidente que pour des enfants en bas-âge. Le recours à la traduction et à la comparaison des deux langues est très fréquent et normal chez des enfants qui possèdent déjà des connaissances linguistiques développés et sont en mesure d'analyser le langage. Cependant, le professeur peut essayer de traduire le moins possible et d'expliquer les mots par des gestes ou par d'autres tournures plus simples. En outre, il devra introduire un nouveau type d'activités, s'il veut que ses élèves profitent le plus possible du fait d'avoir un professeur natif. Le récit d'histoires simples pendant lesquelles les élèves sont invités à dessiner les mots qu'ils comprennent est une animation intéressante, car elle permet au professeur de ne pas changer de langue et aux élèves d'être créatifs, ce qui est souvent source de motivation et d'une plus grande concentration. Le recours au jeu, en général, est une très bonne idée pour la classe de langues. J'ai fait le constat suivant: l'exploitation de jeux connus dans la langue de départ des élèves (comme le UNO, le pendu, etc.) est souvent plus apprécié par les élèves monolingues que bilingues. Même si tous peuvent trouver du plaisir à jouer pendant ces activités, j'ai remarqué que l'introduction de devinettes en classe de FLE fascinait les enfants bilingues. Très vite, ils sont capables de faire eux-mêmes deviner un mot (une maison, une bouteille...) en utilisant leurs propres mots pour la description. Le côté défiant de cette activité les attire. C'est le cas surtout chez mes élèves bilingues qui sont aussi déjà très à l'aise avec la langue espagnole.

Pour terminer, car je n'aborde le cours de FLE que très rapidement, il me semble important d'entraîner très tôt les élèves dans toutes les compétences. Si l'on sait bien que la compréhension de dialogues audio ou de vidéos est très difficile pour les débutants, cela reste un très bon outil pour la classe de langue, surtout s'il s'agit de vidéos également visualisées par les enfants francophones de leur âge, car:

- 1) les élèves sont amenés à entendre d'autres voix que celle de leur professeur;
- 2) ils ont affaire à du matériel moderne qui va augmenter leur motivation;
- 3) ils découvrent l'aspect culturel de la langue d'apprentissage.

On pourrait écrire un mémoire entier sur les formes que peut prendre le cours de FLE dans une classe d'élèves bilingues. Pour moi, il s'agit ici principalement de montrer qu'une classe d'enfants bilingues, selon mon expérience, présente de grands avantages, tels que l'ouverture pour les langues et une plus grande facilité pour des activités où ils doivent prendre eux-mêmes l'initiative. Pour un professeur, il est important de savoir mettre à profit ces atouts au moment d'organiser les activités de son cours.

6.6. La méthode de l'immersion

Dans la méthode de l'immersion, la langue est non objet d'étude mais moyen pour apprendre autre chose ou communiquer (cf Abdelilah-Bauer, 2006: 190). Comme nous l'avons écrit dans notre chapitre sur le bilinguisme, l'immersion est une méthode d'apprentissage naturelle, car l'apprenant est constamment confronté à la langue d'apprentissage, peu importe ce qu'il apprend ou avec qui il communique. Si cette méthode est employée à l'école, comme c'est le cas avec l'allemand dans des écoles alsaciennes ou avec le français dans des écoles québécoises, les élèves sont très tôt confrontés à la deuxième langue, ce qui leur permet de l'acquérir particulièrement vite. Dans un cadre non scolaire, l'immersion est également très performante, même s'il faudra, encore une fois, tenir compte de l'âge et de la motivation de l'apprenant, entre autres choses, pour la rapidité des résultats.

La méthode de l'immersion utilisée comme type d'éducation scolaire a montré des résultats très positifs, particulièrement dans le domaine de la conscience métalinguistique des élèves (cf Abdelilah-Bauer, 2006: 191). Cependant, il faut aussi relever le danger de cette méthode si la langue d'enseignement, autrement dit la deuxième langue, est moins forte socialement que la langue première de l'apprenant. Il se pourrait que l'utilisation de celle-ci devienne plus difficile, voire qu'elle disparaisse, si elle est remplacée par une langue socialement plus élevée (cf. Siguan/Mackey, 1986 : p. 125).

6.7. Conclusions de la partie didactique

Nous avons vu que les recherches montraient des avantages cognitifs chez les enfants bilingues, tels qu'une capacité particulière à analyser le langage, une plus grande flexibilité de la pensée et le développement d'une conscience métalinguistique. Le bilinguisme peut également entraîner des inconvénients, tels qu'une acquisition ralentie du lexique due au fait que l'enfant doit posséder le double de vocabulaire, puisqu'il a accès à deux systèmes différents. L'acquisition des langues demandera donc certainement plus de temps à l'enfant bilingue qu'à l'enfant monolingue. Cependant, beaucoup de chercheurs ont montré que le retard des bilingues était rééquilibré au bout de quelques temps (cf Arnberg, 1987: 26).

Somme toute, on peut voir que les avantages priment sur les inconvénients du bilinguisme chez les enfants. Hormis les facultés cognitives déjà évoquées, rappelons entre autres l'aspect psychologique renforcé par la connaissance de deux langues, l'ouverture d'horizon particulière chez les enfants bilingues et la concentration caractéristique qu'ils semblent développer. Le premier rôle est joué par les parents et leur relation à la langue maternelle de l'enfant. Dans un second temps, le choix du type d'éducation scolaire est également important pour fomentier le développement d'un bilinguisme positif. S'il n'y a pas de situation de conflit entre les deux langues et si chacune a sa place dans le quotidien de l'enfant, le bilinguisme est un atout précieux et l'interaction des langues peut être considérée comme un phénomène positif.

7. Résumé et conclusions

Au cours de ce travail, nous nous sommes penchés sur la question du bilinguisme chez l'enfant en partant du phénomène de globalisation et de ses conséquences pour les échanges interculturels, en particulier pour les contacts linguistiques. Nous avons pu voir que des communautés entières étaient plurilingues et que les rencontres inter-langues faisaient donc partie de la réalité de nombreuses personnes. Ce fait est si évident que la diversité des langues fait partie de la politique de la Commission Européenne depuis 2007 en tant qu'objectif à maintenir et à fomenter.

La question du bilinguisme représente un segment tout spécial du phénomène de plurilinguisme. Elle a suscité de nombreuses études parmi les linguistes et les sociologues, notamment au cours des dernières décennies. Vu par une population de plus en plus majoritaire comme un atout et donc un objectif à ambitionner, le bilinguisme suscite cependant également des réactions sceptiques. Cette attitude critique est encore plus marquée dans le domaine du bilinguisme chez les enfants.

En effet, le bilinguisme étant considéré par de nombreux chercheurs non seulement comme un avantage mais aussi comme une réalité plus difficilement accessible avec l'avancée de l'âge des apprenants, il a été fixé comme objectif à atteindre le plus tôt possible. Même dans des familles où le bilinguisme ne fait pas partie du quotidien, des parents ont commencé à s'intéresser à cette question et on a pu observer une certaine exaltation pour des programmes d'éducation bilingue dès le plus jeune âge des enfants. Face à ce développement du bilinguisme, d'autres ont commencé à émettre des doutes sur les effets notamment psychologiques et cognitifs de ces programmes chez les jeunes enfants. On retrouve donc, d'un côté, les partisans d'une éducation bilingue prônant les avantages de la cohabitation de deux langues pour le développement de l'enfant et, de l'autre, les sceptiques qui s'inquiètent de la confusion que cette mixité linguistique pourrait créer dans le cerveau et la psychologie des enfants.

Dans une approche cognitive, nous avons rappelé certaines études qui furent menées sur le thème du bilinguisme. La théorie de l'iceberg à deux pics de Jim Cummins a été reprise par maints chercheurs pour montrer que le bilingue avait accès à deux systèmes linguistiques (les deux pics sortant de la glace) reliés entre eux (la partie commune sous-jacente). Barbara Abdelilah-Bauer reprend cette image et affirme que l'enfant devient bilingue lorsqu'il prend conscience de l'existence de ces deux systèmes linguistiques et est capable de désactiver l'un d'entre eux quand il se sert de l'autre, par exemple quand il différencie ses interlocuteurs et la langue que ces derniers parlent.

D'un point de vue psycholinguistique, les études de Henning Wode nous ont permis d'aborder le sujet de l'organisation des langues dans le cerveau de l'enfant et celui de la mémoire. S'il est difficile de comprendre avec exactitude le fonctionnement du cerveau plurilingue, il est clair que les facteurs personnels et sociaux, tels que la motivation, l'âge des apprenants ou encore leur statut social et l'intérêt de leurs parents pour les langues, jouent un rôle fondamental dans le développement et le maintien du bilinguisme chez les enfants.

Les conclusions de notre approche cognitive sont claires: nous percevons un plus grand nombre d'effets positifs que négatifs. Même si le bilinguisme peut être mal transmis ou mal vécu (par exemple par manque d'apport langagier dans l'une des langues ou même dans les deux) et peut donc causer des effets stériles, voire néfastes chez l'enfant, il est plus certain qu'une éducation bilingue aura des répercussions positives sur l'enfant. Il n'est pas possible d'affirmer que les enfants bilingues ont une intelligence plus développée que les enfants monolingues. Néanmoins, on a pu se rendre compte de facultés cognitives particulièrement épanouies chez les enfants bilingues, telles que la conscience métalinguistique et la flexibilité de la pensée.

Dans une approche didactique, nous nous sommes intéressés aux nouvelles formes d'éducation qui se sont répandues face à l'engouement croissant pour le thème du bilinguisme à l'école. L'éducation bilingue dès l'école maternelle ou élémentaire est aujourd'hui un phénomène populaire, notamment en Europe où

nous pouvons observer la création d'écoles européennes qui ont pour but de fonder chez les élèves la prise de conscience de l'identité européenne et le plurilinguisme à travers une éducation linguistique approfondie. Notre expérience en cours de FLE dans une école bilingue nous a permis d'apprécier et de confirmer les bienfaits culturels et intellectuels que procure l'éducation bilingue aux enfants.

Les transferts linguistiques sont un phénomène normal et une conséquence logique dans une situation de bilinguisme. Nous avons remarqué que, dans la plupart des cas, si le bilinguisme est bien transmis et bien géré, tant par les professeurs que par les élèves et leurs parents, même les interférences entre les langues ne représentent pas de danger imminent pour le bien-être intellectuel et personnel des enfants bilingues.

Ces réflexions nous permettent d'apporter une réponse aux questions posées au début de ce travail. Une société plurilingue présente des défis, tels que la gestion des langues dans les familles et les institutions et la protection des langues minoritaires par rapport aux langues majoritaires. Aujourd'hui, l'intérêt pour la sauvegarde des langues, même des plus faibles, est très fort et favorise l'éducation bilingue. Nous pouvons affirmer que les enfants bilingues présentent plus d'avantages que d'inconvénients par rapport aux enfants monolingues. L'accès à deux systèmes linguistiques leur confère une ouverture privilégiée à d'autres cultures. Ils sont davantage en mesure d'apprendre une troisième langue et ont une facilité dans ce domaine, grâce à la flexibilité cognitive et analytique qui les caractérise. Le cours de langue étrangère est un domaine particulièrement passionnant dans un contexte d'enseignement pour enfants déjà bilingues. Les langues s'influencent mutuellement et sont, selon nous, une source d'enrichissement culturel et personnel pour un enfant qui est bien entouré dans son apprentissage bilingue. Les formes que peut prendre le cours de FLE dans une situation de bilinguisme et le matériel didactique utilisé seraient à explorer pour offrir un nouveau regard sur l'éducation des enfants bilingues.

8 Résumé en Allemand / Zusammenfassung auf Deutsch

Die Europäische Kommission hat 2007 Mehrsprachigkeit als förderwürdiges Ziel festgelegt. Davon ausgehend, dass sogar ganze Gemeinden mehrsprachig sind, ist das Zusammentreffen verschiedener Sprachen eine Realität für sehr viele Menschen geworden. In dieser Arbeit untersuche ich die Folgen der Globalisierung auf den interkulturellen Austausch, im Speziellen die sprachlichen Auswirkungen. Mein Fokus liegt dabei auf dem Bilingualismus bei Kindern.

Bilingualismus hat innerhalb des Phänomens Mehrsprachigkeit einen besonderen Stellenwert. Vor allem in den letzten Jahrzehnten gab es zu diesem Thema zahlreiche Studien von Sprachwissenschaftlern und Soziologen. Zweisprachigkeit wird immer mehr als Vorteil und daher als wünschenswertes Ziel angesehen. Trotzdem findet man auch skeptische Meinungen, insbesondere wenn man über Bilingualismus bei Kindern spricht.

Außerdem wird von vielen Wissenschaftlern beobachtet, dass Bilingualismus mit fortschreitendem Alter immer schwieriger zu erreichen ist. Aus diesem Grund sollte es als Ziel betrachtet werden, so früh wie möglich mit dem bilingualen Spracherwerb zu beginnen, um ein maximal gutes Ergebnis zu erzielen. Auch in Familien, in denen Zweisprachigkeit nicht zum alltäglichen Leben gehört, ist das Interesse der Eltern dafür stark gestiegen. Man beobachtet, dass bilinguale Erziehungsprogramme für viele Eltern bereits im frühen Kindesalter einen hohen Stellenwert einnehmen und als Vorteil für die Entwicklung des Kindes gesehen werden. Andere machen sich angesichts dieser Entwicklung Sorgen über eventuelle negative psychologische und kognitive Effekte dieser Sprachprogramme auf junge Kinder und wie sie sich neurologisch auswirken.

Im Abschnitt zum kognitiven Ansatz des Bilingualismus meiner Arbeit habe ich einige Studien erwähnt, die den Bilingualismus behandeln. Jim Cummins Eisberg-Theorie, dass zweisprachig aufgewachsene Personen Zugang zu zwei

sprachlichen Systemen haben, die miteinander verbunden sind, wurde von vielen Wissenschaftlern aufgegriffen: Zwei Spitzen des Eisbergs stellen zwei Sprachsysteme dar, die durch eine gemeinsame, unsichtbare Basis haben. Auch Barbara Abelilah-Bauer verwendet diese Metapher, um zu verbildlichen, dass ein Kind bilingual wird, wenn ihm die Existenz dieser zwei Sprachsysteme bewusst wird und wenn es fähig ist, eines dieser Systeme zu deaktivieren, um das andere zu benutzen. Dies geschehe zum Beispiel dann, wenn unterschiedliche Personen ein Kind in unterschiedlichen Sprachen ansprechen und das Kind es schafft, die jeweiligen Sprachen richtig zuzuordnen und auch proaktiv anzuwenden.

Aus einer psycholinguistischen Sicht, habe ich mich, auf Basis der Studien Henning Wodes, in dieser Arbeit auch mit dem Zusammenspiel der Sprachen im Gehirn des Kindes und mit dem Thema des Gedächtnisses auseinandergesetzt. Noch ist es schwierig zu erklären, wie das mehrsprachige Gehirn funktioniert und ob es anders als das einsprachige Gehirn arbeitet. Neurologisch gesehen ist es aber sicher, dass persönliche und soziale Faktoren wie Motivation, Alter oder auch der soziale Status und das Interesse der Eltern für die zu erlernenden Sprachen eine wesentliche Rolle für die Entwicklung und den Fortbestand der Zweisprachigkeit bei Kindern spielen.

Die Schlussfolgerungen meiner Beschäftigung mit dem kognitiven Ansatzes sind für mich eindeutig: die positiven Auswirkungen überwiegen. Zwar kann es sein, dass Bilingualismus nicht optimal vermittelt oder nicht positiv erlebt wird, zum Beispiel bei zu geringer sprachlichen Interaktion in einer oder in beiden Sprachen, trotzdem denke ich, dass eine bilinguale Erziehung positive Auswirkungen auf das Kind hat. Man kann zwar nicht behaupten, dass bilinguale Kinder intelligenter seien als einsprachige Kinder, dennoch haben verschiedene Studien gezeigt, dass bilinguale Kinder einige kognitive Fähigkeiten stärker entwickelt haben, wie zum Beispiel ein ausgeprägteres metalinguistisches Bewusstsein und eine höhere Flexibilität der Gedanken.

Im didaktischen Teil dieser Diplomarbeit beschäftige ich mich mit den verschiedenen Formen der Erziehung, die sich angesichts der wachsenden

Faszination für Zweisprachigkeit im Bildungssystem verbreitet haben. Bilinguale Erziehung ab dem Kindergarten oder ab der Volksschule ist heutzutage sehr beliebt. In Europa werden immer mehr sogenannte „Europäische Schulen“ gegründet, die es sich zum Ziel setzen, das Bewusstsein einer europäischen Identität und Mehrsprachigkeit bei Schülern zu fördern. Auch als FLE Lehrerin an einer bilingualen Schule konnte ich beobachten, wie positiv sich eine bilinguale Erziehung auf die kulturellen Fähigkeiten und den Verstand der Kinder auswirkt.

Sprachliche Schwierigkeiten sind alltägliche Tatsache und eine logische Konsequenz von Bilingualismus. Es wurde aber bewiesen, dass sprachliche Interferenzen keine größere Gefahr für das intellektuelle und persönliche Wohlbefinden der zweisprachigen Kinder darstellt. Bedingung dafür ist jedoch, dass Bilingualismus gut vermittelt wird und sowohl von Lehrern als auch von den Kindern und ihren Eltern positiv betrachtet wird.

Diese Überlegungen erlauben mir, eine klare Antwort auf die Fragen zu geben, die mich im Laufe dieser Arbeit beschäftigt haben. Eine mehrsprachige Gesellschaft ist sicherlich in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung, wie zum Beispiel der Umgang mit Sprachen in den Familien und in Institutionen oder die Förderung von Minderheitssprachen in Bezug auf eine Mehrheitssprache. Heutzutage ist das Interesse für den Fortbestand der Sprachen, auch der „schwachen Sprachen“, sehr stark und bilinguale Erziehung wird sehr unterstützt. Ich komme aber zu dem Schluss, dass bilinguale Kinder gegenüber einsprachigen Kindern Vorteile haben. Der Zugang zu zwei unterschiedlichen Sprachsystemen ermöglicht ihnen eine besondere Offenheit für andere Kulturen, sie sind eher in der Lage eine dritte Sprache zu erlernen und sie entwickeln, dank der kognitiven und analytischen Flexibilität, eine gewisse Leichtigkeit in diesem Bereich. Der Fremdsprachenunterricht von bereits bilingualen Kindern ist besonders spannend: Die Sprachen beeinflussen einander und sind, meiner Meinung nach, Quelle einer kulturellen und persönlichen Bereicherung für das Kind, sofern es bei seiner Sprachentwicklung gut betreut wird. Die Formen, die der FLE Unterricht in einem bilingualen Umfeld annehmen kann, sowie die möglichen didaktischen Inhalte

wären ein weiteres interessantes Forschungsfeld, das den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengt.

9. Bibliographie

Abdelilah-Bauer, Barbara, Zweisprachig aufwachsen: Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. München : Beck ; Orig.-Ausg. 2008

Adler, Max K., Pidgins, creoles and lingua francas: a sociolinguistic study, Hamburg : Buske ; 1977

Ammon, Ulrich, Mattheier, Klaus J. und Nelde, Peter H. (Hrsg.), Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Monolingualism is curable - Reflections on the new multilingualism in Europe. Le monolinguisme est curable - Réflexions sur le nouveau plurilinguisme en Europe, Sociolingüística Bd 11, 1997

Arnberg, Leonore, Raising children bilingually: the pre-school years, Clevedon (u.a): Multilingual Matters, 1987

Auer Peter (edited by), Code-Switching in conversation: language, interaction and identity, London, New York, Routledge, 1998

Baker, Colin, Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 5th edition, Bristol, 2011

Bär, Marcus, Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik, Aachen: Shaker Verlag, 2004

Baylon, Christian, Sociolinguistique: Société, langue et discours, Paris, Nathan, 1991

Boyer, Henri, Eléments de sociolinguistique : langue, communication et société, Paris: Dunod ; 1991

Boyer Henri (éd.), Plurilinguisme: „contact“ ou „conflit“ de langues? Paris, L'Harmattan, 1997

Bialystock, Ellen, L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce, York University, Canada, 2017

Cichon, Peter [editor] ; Mitterauer, Michael [editor], Europasprachen, Köln/Wien, Böhlau Verlag, [2011] ; 2011

De Cilia, Rudolph, Sprachenpolitik und europäische Mehrsprachigkeit ; Tendenzen und Perspektiven, 2010, dans Nestler, Bruno, 2010

Dalgalian, Gilbert, Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue, L'Harmattan, Paris, 2000

Dietrich, Rainer, Erstsprache – Zweitsprache – Muttersprache- Fremdsprache, 2004, in Ammon, Ulrich, 1987

Hagège, Claude, L'enfant aux deux langues, Paris : Jacob ; 2005

Haider, H. 2010. Mehr (Psycho-)Linguistik in die Ausbildung von Sprachenlehrer/-innen! – eine Bring- und Holschuld. In: David Newby, Michaela Rückl, Barbara Hinger (Hg.): Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog. Wien: Praesens Verlag.

Jeßner Ulrike, Linguistic awareness in multilinguals, 2006

Klein, Horst G. und Stegmann, Tilbert D., EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können, Aachen: Shaker, 3., korrigierte Aufl., 2000

Klein, Wolfgang und Dimroth, Christine: Der ungesteuerte Zweitspracherwerb bei Erwachsenen. Ein Überblick über den Forschungsstand, In: Utz. Maas; MELHEM, Ulrich (Hg.): Qualitätsanforderung für die Sprachförderung Im Rahmen der Integration von Zuwandern. Osnabrück: IMIS, 127-161, 2003

Kremnitz, Georg, Sprache im Konflikt: Theorie und Praxis d. katalanischen Soziolinguisten, Tübingen: Narr. 1979

Meißner, Franz-Joseph, Mehrsprachigkeitsdidaktik : Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen, Tübingen : Narr ; 1998

Mondada Lorenza, Pekarek Doehler Simona (Verfasser), Plurilinguisme (Mehrsprachigkeit, Plurilingualism): enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs; Festschrift pour Georges Lüdi, Tübingen [u.a.] : Francke , 2003

Moreau, Marie-Louise [Hrsg.], Sociolinguistique, concepts de base, Sprimont : Mardaga ; 1997

Moreno Fernández, Francisco, Metodología sociolingüística, Madrid : Ed. Gredos ; 1990

Müller, Natasha: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen : Narr ; 3., überarb. Aufl. 2011

Najab, Fayçal, Contributions à la psychologie du bilinguisme, structures et fonctionnements cognitifs, alternance des langues dans la communication bilingue, thèse de doctorat, Université Paris VIII, 1996

Nestler, Bruno [Hrsg.], Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit : Sammelband der Vorträge zum Sprachwissenschaftlichen Symposium der LVAK 2009 Sprachwissenschaftliches Symposium, 2009, Wien ; Landesverteidigungsakademie Wien : Republik Österreich, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport - BMLVS ; 2010

Saussure, Ferdinand de, Cours de linguistique générale, De Mauro, Tullio, 1932- [Hrsg.], Paris : **Payot** ; Éd. critique / prep. par Tullio de Mauro, 1991

Siguán, Miguel y Mackey William F., Educación y bilinguismo, Madrid, Santillana, 1986

Wei, Li: The bilingualism reader, London [u.a.] : Routledge; 2. ed., 2007

Weisgerber, Leo, Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: Wirkendes Wort 16/2: 273-289, 1966

Wode, Henning, Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse. Max Hueber Verlag, D-8045 Ismaning, 1988

Bibliographie en ligne

CHILDREN RESEARCH

http://www.childresearch.net/papers/language/2012_02.html

Source consultée le 12.11.2017 (illustration 3)

CONSEIL DE L'EUROPE

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf

Sources consultées le 22.12.2017 et le 20.01.2018

EDUSOL

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>

Source consultée le 22.12.2017

EUROSTAT

[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Proportion_of_pupils_in_primary_education_learning_for_eign_languages_by_language_2012_\(%C2%B9\)_\(%25\)_YB15-fr.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Proportion_of_pupils_in_primary_education_learning_for_eign_languages_by_language_2012_(%C2%B9)_(%25)_YB15-fr.png)

Source consultée le 20.01.2018 (illustration 1)

SPRACHHELD

<https://www.sprachheld.de/prof-juergen-meisel/>

Source consultée le 02.06.2018

UNESCO

http://portal.unesco.org/fr/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Source consultée le 20.01.2018

VIENNA EUROPEAN SCHOOL

<http://ves.at/index.php?id=47>

Source consultée le 8.02.2018