

Le comp...  
thème 2 : Les théories  
apprentissage et l'enseignement  
ngues , Thème 3 : L'acquisition  
de seco **L'Acquisition d'une** langue  
langu **Langue Seconde** 4 :  
l'âge et le développement d'une LE  
Thème 5 : Les variables affectives et  
le développement de LE , thème 6  
variables cognitives et le dév  
ment de langue langue étr  
Thème 7 : Le bilingu

English  
Français  
Español  
Polski  
中文  
Deutsch  
Português

Alina Signoret • Helena da Silva

La presente obra está bajo una licencia de:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



## Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

**Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**CompartirIgual** — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:  
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



## THÈME 7. LE BILINGUISME

*Non seulement le développement intellectuel de l'enfant, sinon aussi la formation de son caractère, ses émotions et sa personnalité sont directement dépendant du langage, ce qui plus ou moins se manifestera aussi dans le développement du langage en relation avec le bilinguisme ou le monolinguisme. (Vigotsky, 2000).*

### 1. INTRODUCTION

Le bilinguisme pendant l'enfance est un thème qu'il est nécessaire d'approfondir, étant donné qu'il détermine le développement psychologique, neurologique, éducatif et social de l'enfant. Comme l'indique Vygotsky (1935, 2000 : 348) « nous avons tous les fondements pratiques et théoriques pour affirmer que non seulement le développement intellectuel de l'enfant, mais aussi la formation de son caractère, de ses émotions et de sa personnalité dans son ensemble, dépendent directement du langage et cette dépendance se manifeste (...) autant chez le monolingue que chez le bilingue » (Vygotsky, 2000 : 348).

C'est un thème qui intéresse, entre autres, les neurologues, les psychologues, les linguistes, les psycholinguistes, les éducateurs et les programmeurs de politiques linguistiques. C'est un champ de recherche théorique et empirique qui permet, par exemple, d'analyser les questions suivantes :

- Quelle est la structure neurolinguistique du bilingue ?
- Quels sont les effets positifs et négatifs que peut avoir le bilinguisme sur la personnalité ?
- Quel impact peut avoir le bilinguisme sur la cognition et la métacognition de l'enfant ?
- Quels nouveaux besoins provoque la réalité sociopolitique chaque fois plus internationalisée d'aujourd'hui en ce qui concerne le bilinguisme ?
- Quelle est la réponse des systèmes éducatifs face à ces nouveaux défis ?
- À quel âge faut-il commencer le bilinguisme, et pourquoi ?

De par son importance, le bilinguisme est un thème qui a préoccupé et intéressé les psychologues et les linguistes depuis les débuts du XX siècle. C'est un thème qui a récemment pris de l'importance pour les disciplines comme la neurolinguistique et la psycholinguistique, qui a suscité de nombreuses recherches et qui a doublé ainsi ses références

\* Ce travail a été réalisé avec l'aide d'une bourse DGAPA — UNAM, pour le Doctorat en Linguistique de la UNAM. Je remercie mon Assesseur principal — la Dr. Cecilia Rojas Nieto —, ainsi que la Dr. Rebeca Barriga Villanueva et la Dr. Silvia Rojas-Drummond — membres de mon Comité tutorial.

bibliographiques. « Siguán et Mackay (1986) signalent que pendant une période de 10 ans, celle qui va de 1972 à 1982, la quantité de références bibliographiques sur le bilinguisme et le biculturalisme est passé de 11.000 à 20.000 titres » (Lasagabaster, 2002).

Le bilinguisme — qui est selon Jakobson (1963 : 35) « le problème fondamental de la linguistique » — est alors un terrain fertile qui mérite d'être analysé et étudié. Dans cet article, nous proposons une réflexion autour des questions suivantes :

- Est-il important d'être bilingue ?
- Comment sont organisées les langues dans le cerveau ?
- Quels types de bilinguisme existe-il ?
- Quels sont les effets négatifs de certains bilinguismes ?
- Quels sont les effets positifs de certains types de bilinguisme sur la cognition ?
- À quel âge faut-il commencer l'enseignement d'une deuxième langue ? Et avec quelle méthode ?

## 2. EST-IL IMPORTANT D'ÊTRE BILINGUE ?

Nous vivons actuellement dans un monde globalisé, dans un monde de multiples interrelations, de relations économiques, financières, culturelles, technologiques, médicales, humanistes, de services, de transports, de communications, d'informatique, etc. Le fait de vivre dans ce monde globalisé nous mène à participer dans un marché de travail qui offre plus de facilités, mais aussi plus de défis et de compétition.

D'un autre côté, le multilinguisme est la norme pour la majorité de l'humanité. « Le multilinguisme est la manière naturelle de vie pour des centaines de millions de personnes dans tout le monde (...). Environ 5000 langues coexistent dans moins de 200 pays et il est évident qu'une énorme quantité de contacts linguistiques doivent avoir lieu » (Cristal, 1993 : 360, dans Ferreiro, 1997 : 294). Grosjean (1982) spécifie que la moitié de la population du monde d'aujourd'hui est bilingue. Avec des chiffres plus élevés, Duverger (1995) pense que si nous prenons en compte différents niveaux de bilinguisme de différents contextes — comme le bilinguisme familial, le bilinguisme migratoire, de voyage, de relations amoureuses, etc. —, nous pouvons considérer que les  $\frac{3}{4}$  des habitants de la planète sont bilingues.

Deprez (1994) distingue entre les langues internationales, les langues nationales et les langues régionales.

- a. Les langues internationales sont de grandes langues de communication qui ont un certain prestige.
- b. Les langues nationales sont des langues d'une extension et diffusion plus restreinte comme le danois et le hongrois.
- c. Les langues régionales sont des petites langues avec un territoire bien délimité. C'est le cas du galicien et du basque.

Dans ce travail nous considérons que toute langue doit être soignée et conservée. Cependant, nous considérons aussi que pour réussir à participer avec succès dans le tissu globalisé actuel les langues internationales prennent un sens et une fonction particulière. Dans un monde d'interrelations, elles deviennent un instrument de communication, de rapprochement et de compréhension. Par « langues internationales » nous comprenons, en plus de la définition de Deprez, les langues qui s'utilisent à une échelle internationale, comme c'est le cas pour l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le français, le mandarin, le portugais (Kaplan et Baldauf, 1997). Nous comprenons aussi les langues qui sont des instruments de communication écrite et orale dans les organismes internationaux, comme l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français, le mandarin et le russe (Fasold, 1984).

Dans cette même perspective, la Commission Internationale sur l'Éducation pour le XXIème siècle de l'UNESCO propose l'idée suivante :

Nous n'avons pas prêté suffisamment attention à l'enseignement généralisé d'une seconde et troisième langue. La Commission estime que l'on devrait insister plus sur l'enseignement des langues pour que le plus grand nombre de jeunes apprenne, en plus de la langue nationale, une autre langue de grande diffusion. La connaissance d'une langue internationale sera indispensable pour le monde global et pour le marché mondial du XXIème siècle. L'objectif que tout le monde soit bilingue n'est pas impossible et, de plus, la capacité de parler plusieurs langues a été la norme dans de nombreuses parties du monde. Dans de nombreux cas, la connaissance d'une langue internationale peut être indispensable pour acquérir les connaissances scientifiques et technologiques les plus récentes qui aideront un pays à atteindre les niveaux modernes de développement économique. Motiver les enfants et les jeunes à apprendre plusieurs langues, c'est leur donner les moyens indispensables pour triompher dans le monde de demain (Delors, 1996 : 142).

Spangenberg et Pritchard (1994, dans Ferreiro, 1997) observent que le bilinguisme avec des langues internationales est un facteur qui aide à trouver du travail avec plus de facilité.

Le bilinguisme peut aussi être un facteur qui permet de promouvoir la pluralité et la tolérance dans le monde. Le fait d'apprendre, d'adopter et de comprendre le système symbolique de « l'autre » est un bon début pour pouvoir le respecter. Contrairement au bilingue, le monolingue est enfermé dans sa langue (Renard, 2000) ; il vit un isolement cognitif, conceptuel, symbolique. Le linguiste français Claude Hagège (1996) pense qu'avec le bilinguisme il est possible de répandre la culture de la paix et l'esprit d'altérité.

Selon Siguán (2001 : 357), « ce sont précisément les bilingues, parce qu'ils sont familiarisés avec plusieurs langues, qui peuvent se situer au-delà des conflits entre des interlocuteurs de différentes langues et qui peuvent permettre une compréhension mutuelle. Il correspondra donc aux professeurs, aux penseurs et aux gouverneurs bilingues et plurilingues le devoir de construire un ordre mondial tolérant et solidaire ».

Dans le contexte sociopolitique que nous vivons, l'école se voit confrontée à de nouveaux problèmes. Duverger (1995 : 29), Directeur général des relations culturelles, scientifiques et techniques du ministère des Affaires étrangères en France dans ces dates-là, propose que :

La mondialisation des échanges, l'internalisation de l'économie du marché et la multiplication des moyens de communication ont comme effet de produire de nouveaux besoins éducatifs ; les futurs adultes (...) sont conscients du besoin indispensable de mieux comprendre « l'étranger », chaque fois plus proche. Communiquer avec cet étranger omniprésent, pour lui vendre ou acheter des marchandises, mais aussi et surtout pour mieux le connaître et vivre avec lui, c'est bien sûr lui parler, lui écrire, et l'école est alors interpellée dans sa mission d'apprentissage des langues, au-delà de l'indispensable maîtrise de la langue maternelle.

### 3. COMMENT SONT ORGANISÉES LES LANGUES DANS LE CERVEAU ?

Weinreich (1953) fait la distinction entre le **bilinguisme coordonné** et **composé** et il propose que la structure psycholinguistique du bilingue est organisée de manière différente selon le type de bilinguisme. Pour le premier type, le coordonné, l'enfant développe deux systèmes linguistiques parallèles et indépendants. Pour un mot il dispose de deux signifiants et de deux signifiés (Altarriba et Heredia, 2008).

Pour le bilinguisme composé, l'enfant n'a qu'un seul signifié pour deux signifiants. Avec ce type de bilinguisme, l'enfant n'est pas capable de détecter les différences conceptuelles marquées par les deux langues ; il perçoit la vie à partir d'un de ces deux systèmes et il se conduit alors comme un monolingue.

Ces deux types de bilinguisme peuvent être représentés de la manière suivante :

	<b>BILINGUISME COORDONNÉ</b>	<b>BILINGUISME COMPOSÉ</b>
<b>NIVEAU CONCEPTUEL</b>	Book            livre	Book = livre
<b>NIVEAU LEXICAL</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  /buk/</div> <div style="text-align: center;">  /livre/</div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">(    ) /buk/</div> <div style="text-align: center;">(    ) /livre/</div> </div>
<b>INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>NULLES</b>	<b>BIDIRECTIONNELLES</b>  L1 →                      ← L2

**Tableau 7.1.** Bilinguismes coordonné et composé (basé sur Romaine, 1996 : 79 ; Altarriba et Heredia, 2008).

En se basant sur Ronjat (1913), Hagège (1996 : 41) considère que le bilinguisme coordonné se développera à condition que chacun des parents ne parle qu'une seule langue à l'enfant. L'enfant construit ainsi deux systèmes qu'il distingue clairement et qu'il manipule avec habileté. Cette pratique organisée permet qu'un bilinguisme réel ait lieu, c'est-à-dire un bilinguisme avec une double compétence communicative (Hymes, 1975). Elle permet aussi que l'enfant devienne un bon traducteur qui distingue clairement les deux systèmes (Ervin et Osgood, 1954, dans Hagège, 1996).

Pour le bilinguisme coordonné, on n'observe pas d'interférences entre les deux langues ; en échange, pour le bilinguisme composé, il existe des interférences bidirection-

nelles (Paradis, 1987, 2004), c'est-à-dire de et vers les deux langues. Ce type de bilingue a donc besoin des deux langues pour communiquer, penser, sentir.

De récentes recherches en Neurologie confirment l'existence de ces deux types de bilinguisme. Le psychoneurologue Michel Paradis (1981, 2004) rapporte, en effet, deux types de stockages neurologiques. Le premier est ample et « étendu » et il contient des éléments des deux langues. Ceux-ci fonctionnent alors à partir des mêmes mécanismes neurologiques et, en cas d'aphasie, les deux systèmes linguistiques sont affectés. Ce type de stockage soutient l'hypothèse du bilinguisme composé.

D'un autre côté, Paradis parle d'un stockage indépendant et « duel », où chaque langue utilise des mécanismes propres à chacune malgré le fait d'être situées dans une même zone du cerveau dédiée au langage. Dans ce cas-ci, une aphasie affecte une seule langue. Ce type de stockage équivaut au bilinguisme coordonné.

La compétence et le niveau linguistique est un autre critère qui offre une nouvelle typologie de bilinguisme. Weinreich (1953) parle, en effet, d'un **bilinguisme subordonné** qui dénote un déséquilibre de développement linguistique entre les deux langues, étant donné que la langue maternelle s'est consolidée tandis que la seconde langue est en voie de développement. Ce bilinguisme est alors incomplet. Pour le bilinguisme subordonné, l'individu « perçoit la vie » à partir de sa langue maternelle et il procède ainsi comme un monolingue. Dans ce type de bilinguisme on observe des interférences unidirectionnelles — de L1 vers L2 — et celles-ci sont stimulées par la pédagogie de la traduction qui ne permet pas une consolidation des deux langues (Paradis, 1987). Le bilinguisme subordonné peut être représenté de la manière suivante :

	BILINGUISME SUBORDONNÉ
NIVEAU CONCEPTUEL	Book
NIVEAU LEXICAL	 /buk/   /livre/
INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES	UNIDIRECTIONNELLES
	L1 → L2

**Tableau 7.2.** Le bilinguisme subordonné (basé sur Weinreich, 1968, dans Romaine, 1996 : 79).

Dans cette même perspective, Elizabeth Peal et Wallace Lambert, en 1962, parlent d'un bilinguisme équilibré — où le bilingue utilise les deux langues avec des objectifs communicatifs — et ils l'opposent au pseudo-bilinguisme où le bilingue « connaît une langue bien mieux que l'autre et il n'emploie donc que celle-ci pour communiquer » (1962 : 6). Il peut y avoir des cas où aucune des deux langues ne se développe ; Hansegard (1968) parle alors du semilinguisme. Le semilingue « a un vocabulaire très réduit et une grammaire incorrecte, il contrôle consciemment sa production linguistique, il est affecté

et peu créatif dans chacune des deux langues et il ne peut penser et exprimer ses émotions dans aucune de celles-ci » (Baker, 1997 : 36 ; 2006).

Michel Paradis (1987 : 424) parle alors d'une structure neurologique particulière de chaque langue selon son niveau d'automatisation. « La langue la moins automatisée occupe une superficie plus ample que la langue la plus automatisée, dans la zone du langage ».

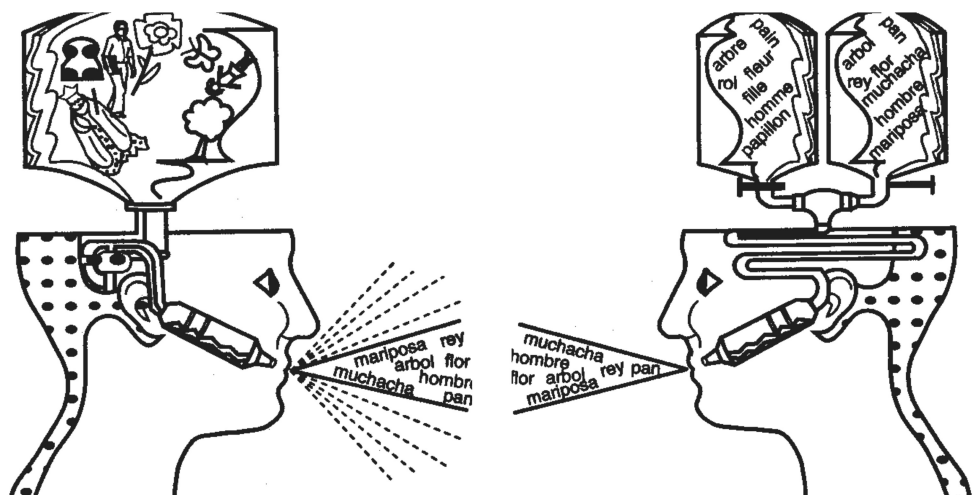
La proposition de Weinreich peut être plus complexe qu'une distribution tripolaire. En effet, pour certains individus, les niveaux de langue peuvent s'organiser selon les trois types de bilinguisme — le coordonné, le composé et le subordonné —. « Il est donc théoriquement possible qu'un locuteur ait un système coordonné pour la syntaxe et la sémantique et qu'il ait une phonologie subordonnée » (Paradis, 1987 : 433) et, en plus, qu'il soit coordonné pour la décodification et subordonné pour la codification. Il faudrait donc penser au bilinguisme comme un continuum qui se situe entre deux pôles - le bilinguisme coordonné, d'un côté, et le bilinguisme composé, de l'autre - pour chaque niveau linguistique. Les différentes organisations sont dynamiques et changent dans le temps ; elles sont influencées par les nouvelles acquisitions et expériences sociales et linguistiques (Bialystok, 2001).

Pendant les années 70, les études psycholinguistiques qui étudient s'il existe un seul stockage pour les deux langues, où si chacune a son propre espace neurologique avec des interrelations entre chacune d'elles, se sont poursuivies (Altarriba et Heredia, 2008. On observe ainsi deux propositions théoriques opposées. D'un côté, Volterra et Taeschner (1978) et Vila et Cortés (1991) proposent qu'au début de l'acquisition les deux langues occupent un même espace cérébral et que, postérieurement, celui-ci se différencie peu à peu. Volterra et Taeschner proposent ainsi l'**Hypothèse du Système Unique** où les langues montrent au début une fusion lexicale et syntaxique et, plus tard, une séparation graduelle du lexique et des structures grammaticales.

D'autres auteurs — par exemple, Kirsner (1984), Meisel (1990), Ezeizabarrena (1996), Barreña et Ezeizabarrena (1999) — proposent que depuis le début chaque langue a son propre système linguistique si le bilinguisme se développe dans un contexte d'« une personne — une langue » et s'il est équilibré. De nombreux auteurs défendent alors l'**Hypothèse du Développement Séparé** (De Houwer, 1995) depuis le début de l'acquisition bilingue, autant pour le niveau morphosyntaxique que pour le niveau lexical. Pour ce modèle, les interférences linguistiques sont presque inexistantes (Altarriba et Heredia, 2008).

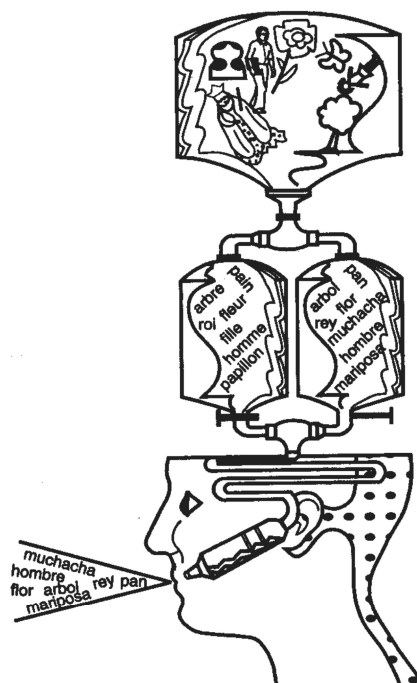
Les images suivantes proposées par Claude Hagège (1996) illustrent bien cette polémique. Le premier dessin défend l'idée d'un stockage conceptuel et lexical commun pour les deux langues. Le deuxième dessin propose un stockage conceptuel et lexical indépendant pour chacune d'entre elles. Et, finalement, la troisième image présente un stockage conceptuel commun et deux stockages lexicaux indépendants.





**Figure 7.1.** Un stockage conceptuel et lexical commun pour les deux langues (Hagège, 1996 : 236).

**Figure 7.2.** Un stockage conceptuel et lexical indépendant pour chaque langue (Hagège, 1996 : 236).



**Figure 7.3.** Un stockage conceptuel commun et deux stockages lexicaux indépendants (Hagège, 1996 : 236).

## 4. QUELS AUTRES TYPES DE BILINGUISME EXISTE-IL ?

Différents types de bilinguisme

<i>Critères</i>	<i>Type de bilinguisme</i>	<i>vs. type</i>	<i>Auteurs</i>
<b>I. NEUROLOGIQUES</b>	<b>Coordonné</b> : L'individu possède deux systèmes linguistiques indépendants.	<b>Composé</b> : Il dispose de deux systèmes linguistiques fusionnés.	Weinreich (1953) Ervin et Osgood (1954) Myers-Scotton (2006)
<b>II. LINGUISTIQUES</b>	<b>A. Complet</b> : L'individu domine les deux langues, il est « équilibré ».	<b>Incomplet ou subordonné</b> : Il vit un déséquilibre de développement linguistique de ses deux langues, la langue maternelle s'est consolidée tandis que la seconde langue est en voie de développement. Il « perçoit la vie » à partir de sa langue maternelle et il procède ainsi comme un monolingue.	Weinreich (1953)
	<b>B. Équilibré</b> : L'individu domine les deux langues, il est « équilibré ».	<b>Pseudo-bilingue</b> : Il connaît une langue bien mieux que l'autre et il n'emploie que celle-ci pour communiquer.	Peal et Lambert (1962)
	<b>C. Équilibré</b> : L'individu domine les deux langues, il est « équilibré ».	<b>Semilinguisme</b> : Il ne domine aucune des deux langues.	Hansegard (1968) Grosjean (2008)
	<b>D. Productif</b> : L'individu domine les quatre habiletés dans les deux langues.	<b>Réceptif</b> : Il comprend les deux langues, mais il s'exprime uniquement avec l'une d'elles.	Romaine (1989) Baetens Beardsmore (1982), Lambert (1974)
	<b>E. Fonctionnel externe</b> : L'individu emploie les deux langues pour communiquer avec des interlocuteurs.	<b>Fonctionnel interne</b> : Il emploie les deux langues pour communiquer avec soi-même — e.g. pour avoir un dialogue interne -, pour compter, prier, rêver, insulter et pour apprendre et réfléchir sur le langage.	Mackey Skutnabb-Kangas (1981) Malmberg (1977)
	<b>F. Endormi</b> : L'individu n'utilise pas régulièrement l'une des deux langues et celle-ci vit un processus d'érosion.	<b>Actif</b> : Il utilise régulièrement les deux langues.	Romaine (1989) Grosjean (1982, 2004, 2008) Galloway (1978)
<b>III. L'ÂGE PENDANT L'ACQUISITION</b>	<b>A. Précoce</b> : L'individu est bilingue depuis l'enfance.	<b>Tardif</b> : Il acquiert la L2 pendant l'âge adulte.	Adler(1977), Haughen (1956), McLaughlin (1984), Myers-Scotton (2006)
	<b>B. Simultané</b> : Pendant son enfance, l'individu apprend les deux langues au même temps.	<b>Successif</b> : Il acquiert une langue après l'autre.	McLaughlin (1984) Sánchez-Casas (1999) Baker (2006)
<b>IV. LE CONTEXTE PHYSICO-SOCIAL</b>	<b>A. Scolaire</b> : L'individu acquiert la L2 dans le contexte formel de l'école.	<b>Naturel</b> : Il est en contact avec les deux langues dans un contexte familial depuis son enfance.	Badia Margarit (1964) Skutnabb-Kangas (1981)
	<b>B. Populaire</b> : Le bilinguisme se développe dans un contexte d'immigration et généralement il est involontaire.	<b>Élitiste</b> : Le bilinguisme est un apprentissage voulu de la classe moyenne.	Gaarder (en Paulston, 1975) Skutnabb-Kangas (1981) Bratt Paulston (1977)
<b>V. LES FACTEURS PSYCHOLOGIQUES ET SOCIAUX</b>	<b>A. Additif</b> : Le contexte personnel et social transmet à l'individu que le bilinguisme est un enrichissement culturel.	<b>Soustractif</b> : Le contexte personnel et social transmet à l'individu que le bilinguisme est une menace pour l'identité culturelle.	Lambert (1974) Romaine (1989) Baker (2006)
	<b>B. Égalitaire</b> : La relation entre L1 y L2 est d'égalité, parce que chacune des deux langues a un statut social positif.	<b>Inégal</b> : L'une des deux langues est subordonnée à l'autre, à cause du statut social inégal de chacune d'elles.	Hagège (1996)

Tableau 7.3. Différentes typologies de bilinguisme.

Si nous combinons différents types de bilinguisme, nous obtenons certaines catégories particulières, comme dans les cas suivants :

1. Coordonné, complet, additif et égalitaire (=,+)	2. Coordonné, incomplet, additif et égalitaire (=,+)	3. Coordonné, incomplet, soustractif et inégal (#,-)	4. Coordonné, semi-linguisme, soustractif et inégal (#,-)
   L1(=,+)   L2(=,+)	     L1(=,+)     L2(=,+)	     L1(#,-)     L2(#,-)	     L1(#,-)     L2(#,-)
5. Composé, complet, additif et égalitaire	6. Composé, incomplet, additif et égalitaire	7. Composé, incomplet, soustractif et inégal	8. Composé, semilinguisme, soustractif et inégal
(,+)    L1 + L2   	(,+)    L1 + L2   	(#,-)    L1 + L2   	(#,-)    L1 + L2   

**Tableau 7.4.** Différents types de bilinguisme.

C'est le bilinguisme coordonné, additif et égalitaire qui est recommandé par les psychologues et les psycholinguistes étant donné que c'est celui qui permet de développer le bilinguisme idéal, c'est-à-dire l'équilinguisme ou le bilinguisme équilibré. « L'équilingue parle ses deux langues aussi bien l'une que l'autre, n'a pas de préférence pour l'une ou pour l'autre et ne les confond jamais » (Deprez, 1994 : 23). Ce bilinguisme est positif pour le développement linguistique, cognitif et psychologique de l'enfant, tandis qu'un autre type de bilinguisme — le bilinguisme *composé, soustractif et inégal* — est un obstacle pour ce développement.

## 5. QUELS SONT LES EFFETS NÉGATIFS DE CERTAINS BILINGUISMES ?

Comme il a déjà été dit, pendant le XX<sup>ème</sup> siècle, l'intérêt pour le thème du bilinguisme a augmenté et les études théoriques et empiriques ont suscité deux courants d'opinion opposés dans les disciplines de la psycholinguistique, de la psychologie et de l'éducation. Jusque dans les années 60, le bilinguisme était critiqué et non recommandé et, en échange, depuis cette date-là, les recherches présentent des opinions essentiellement positives.

Les experts qui ont été convoqués par l'UNESCO, et qui se sont réunis à Paris en 1951, partageaient la première perspective, celle qui est en désaccord avec le bilinguisme. Ils recommandaient d'enseigner la lecture et l'écriture en langue maternelle et d'introduire ensuite la seconde langue étant donné que « le bilinguisme précoce implique forcément des désavantages pour les personnes » (Vila, 1996 : 95).

Epshtein (cité par Vygotsky, 1935, 2000) partage cette opinion. Pendant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, ce psychologue a considéré que le bilinguisme avait comme conséquence le mélange des deux langues et que ce mélange provoquait des erreurs linguistiques, des difficultés d'expression, de la confusion mentale et de l'insécurité émotionnelle. Selon cet auteur, chaque langue a une structure syntaxique, phonétique et sémantique particulière et ces différences rendent difficiles la pensée du polyglotte. « Chaque peuple possède sa propre manière d'organiser les objets et leurs caractéristiques, les actions et leurs relations dans le but de les nommer » (dans Vygotsky, 1935, 2000 : 342). Le bilinguisme implique alors un conflit entre les idées et une inhibition et confusion des connections entre les idées. Dans une situation extrême, il peut provoquer des pathologies psychologiques et du langage.

Les propositions d'Epshtein sont un témoignage de la pensée de ces temps-là. Cet auteur considérait que « tout bilinguisme est un mal social et que la mission du pédagogue est de diminuer le plus possible l'influence de ce mal pour le développement de l'enfant » (dans Vygotsky, 2000 : 342). Il proposait alors que l'emploi d'une seule langue, et l'utilisation passive des autres à partir des habiletés de réception, était le plurilinguisme le moins néfaste. Les torts que provoque le bilinguisme dépendent aussi de l'âge de l'élève. L'enfance précoce est l'âge le plus vulnérable étant donné que les relations entre pensée et langage ne se sont pas encore bien consolidées.

Les observations de Epshtein se sont basées sur des enquêtes, des observations personnelles et sur certaines recherches faites à partir de l'enseignement de plusieurs langues en Suisse. Pour cet auteur, « la base psychique de la langue consiste à établir des relations associatives entre un élément phonétique et son signifié correspondant, c'est-à-dire un objet ou une idée » (dans Vygotsky, 2000 : 341). Le bilingue doit alors établir deux fois ce système de relations.

Pour la psychologie expérimentale, plusieurs liens associatifs, engendrés par un même point, peuvent s'inhiber l'un à l'autre. « Si une idée est liée simultanément à deux éléments phonétiques, la tendance de ces deux mots sera d'affleurer à la conscience juste après l'idée évoquée. Les deux tendances associatives sont mises en concurrence et c'est le lien associatif le plus fort et habituel qui gagne. Cependant, cette victoire est le résultat d'une lutte qui a comme conséquence un ralentissement et une altération du processus associatif » (2000a : 341).

On pourrait croire que la description de d'Epshtein s'applique uniquement à un bilinguisme mélangé — nommé bilinguisme composé il y a un moment — ; cependant cet auteur mentionne que, même si les deux langues sont indépendantes dans la structure psycholinguistique de l'enfant, elles s'inhibent l'une à l'autre et elles établissent une relation d'antagonisme. L'enfant mélange alors inévitablement les deux systèmes, il vit des interférences entre les deux langues et il expérimente un appauvrissement de sa langue maternelle ainsi que de la langue cible.

D'autres auteurs critiques du bilinguisme sont présentés par Suzanne Romaine (1996). Ceux-ci sont les suivants :

AUTEURS	ANNÉES	INDIVIDUS ÉTUDIÉS	RÉSULTATS
<b>Goddard</b>	1917	Des immigrés	25 sur 30 ont démontré être des « débilés mentaux »
<b>Brigham</b>	1923	Des immigrés	Pauvre performance et bas niveau d'intelligence
<b>Smith</b>	1923	Des enfants bilingues et monolingues gallois/anglais	Les monolingues obtiennent de meilleurs résultats dans des activités comme la dictée et la rédaction en anglais
<b>Sear</b>	1924	1400 enfants de 7 à 14 ans, bilingues gallois/anglais, en zones rurales y urbaines du Pays de galles	Les enfants bilingues de zones rurales ont un bas niveau d'intelligence. Dans les zones urbaines, les bilingues et les monolingues ont un niveau semblable
<b>Goodenough</b>	1926	Des immigrés	Le bilinguisme provoque des déficiences cognitives et un bas niveau d'intelligence
<b>Smith</b>	1949	Des enfants bilingues chinois/anglais à Hawaï	Le bilinguisme provoque des problèmes linguistiques dans les deux langues
<b>Anastasi y Córdoba</b>	1953	Des enfants immigrés, bilingues espagnol/anglais	Le bilinguisme est un désavantage pour la performance dans les deux langues

**Tableau 7.5.** Auteurs en désaccord avec le bilinguisme.

Ce tableau permet de voir que de nombreuses études réalisées avant les années 60 mettaient en doute les bénéfices linguistiques et cognitifs du bilinguisme. Nous pouvons aussi observer que la plupart des auteurs ont étudié le bilinguisme populaire — ou en contexte d'immigration —, contexte qui ne permet pas de développer un bilinguisme optimum étant donné, qu'à cause de certains facteurs sociaux, économiques et psychologiques, celui-ci est en général incomplet, soustractif et inégal. Il faut aussi préciser que la rigueur de ces recherches est mise en doute à cause du manque de contrôle de certaines variables, comme par exemple les relations entre les groupes socioculturels (Romaine, 1996).

## 6. QUELS SONT LES EFFETS POSITIFS DE CERTAINS TYPES DE BILINGUISMES SUR LA COGNITION ?

C'est donc à partir des années 60, plus précisément à partir de l'article de Peal et Lambert de 1962 intitulé « La relation du bilinguisme et de l'intelligence », que l'approche positive face au bilinguisme prend de la force. Il faut remarquer cependant que le contexte d'étude de ces recherches n'est plus le contexte d'immigration, mais celui de la classe moyenne où les deux langues ne sont pas en conflit. Comme il a été dit, ce contexte permet de développer le bilinguisme complet, additif et égalitaire. Ces études sont plus rigoureuses que les antérieures étant donné qu'elles contrôlent certaines variables comme le niveau socioéconomique des étudiants et le niveau linguistique des deux langues. Le tableau suivant présente certaines de ces recherches :

AUTEURS	ANNÉES	INDIVIDUS ÉTUDIÉS	RÉSULTATS
<b>Peal et Lambert</b>	1962	Des bilingues et des monolingues de 10 ans, de classe moyenne de la même école française de Montréal. Des enfants avec un bilinguisme équilibré	Les bilingues obtiennent de meilleurs résultats dans les épreuves d'intelligence verbale et non-verbale, essentiellement dans la réorganisation de structures visuelles, dans l'emploi de concepts abstraits et dans la flexibilité mentale et symbolique. En échange, le monolingue a une structure de pensée unitaire qu'il utilise pour toutes les tâches.
<b>Liedtke y Nelson</b>	1968		Les bilingues ont plus de facilité pour la formation de concepts : cette habileté est importante pour le développement intellectuel.
<b>Ianco-Worrall</b>	1972	Des bilingues et des monolingues afrikaans/anglais de 4 à 9 ans, en Afrique du Sud	Les bilingues réalisent avant les monolingues que la langue est un système abstrait et arbitraire. Ils ont un avantage de 2 à 3 ans dans le développement sémantique.
<b>Scott</b>	1973		Les bilingues ont plus de facilité pour les tâches qui sont basées sur la pensée divergente ; ils ont plus de créativité et d'imagination.
<b>Carringer</b>	1974	Des bilingues espagnol/anglais de 15 ans	Les bilingues ont une pensée créative et flexible plus développée que les monolingues.
<b>Genese, Tucker y Lambert</b>	1975	Des bilingues anglais/français	Les bilingues sont plus conscients que les monolingues des besoins communicatifs de leurs interlocuteurs. Selon Romaine (1996), ils sont plus décentrés en termes de Piaget.
<b>Bialystock</b>	1987		Les bilingues ont plus de facilité dans l'emploi conscient de la langue, par exemple pour identifier des mots dans une phrase, pour identifier le signifiant ou le signifié d'un mot, pour attribuer un nom à un objet. Cette facilité démontre un bon maniement d'une des habiletés centrales du développement cognitif, c'est-à-dire l'attention sélective des composants linguistiques et leurs caractéristiques — comme les mots — dans l'axe de la phrase et du discours. Cette habileté est indispensable pour la lecture et l'écriture et pour l'emploi du discours oral et écrit du langage.
<b>Malakoff</b>	1992		Les bilingues sont de meilleurs traducteurs.

**Tableau 7.6.** Auteurs à faveur du bilinguisme (basé sur Romaine, 1996).

De nombreux auteurs de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle proposent alors que le bilinguisme est un facteur qui implique des avantages pour le développement cognitif et psycholinguistique de l'enfant (Baker, 2006 ; Bee Chin et Wiggles-Worth, 2007 ; Altarriba et Heredia, 2008). Pour plus de clarté, les principaux bénéfices du bilinguisme sont illustrés dans le tableau suivant :

L'INTELLIGENCE	LA PENSÉE	LE DÉVELOPPEMENT LINGUISTIQUE
L'intelligence verbale L'intelligence non-verbale	Descentration Flexibilité mentale et symbolique Pensée divergente Pensée créative Imagination Métacognition	Formation de concepts Développement sémantique Capacité métalinguistique : Prise de conscience de la langue comme un système logique, abstrait et arbitraire ; identification des catégories linguistiques comme les mots ; conscience des processus de l'interaction

**Tableau 7.7.** Les bénéfices d'un bilinguisme coordonné, complet, additif et égalitaire.

Je pense, qu'en tant que professeurs, nous pouvons provoquer et obtenir les résultats des tableaux 7.5 et 7.6, selon le type de bilinguisme positif ou négatif que nous développons en classe (cf. les données du tableau 7.3).

### La conscience linguistique

Depuis les années 1970, dans le contexte de la Psycholinguistique, on observe un intérêt particulier pour l'étude de la *Conscience Linguistique* et son effet sur le développement linguistique et cognitif chez le jeune enfant. Par conscience linguistique, Pratt et Grieve (1984a : 2) dénotent « l'habileté de penser et de réfléchir sur la nature et les fonctions du langage ». La conscience linguistique se développe dans tous les niveaux de langue, celui de la phonétique, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique, l'oral et l'écrit.

Des auteurs comme Donaldson (1978), Flavell (1977), Hakes *et al.* (1980) partagent avec Pratt et Grieve (1984b : 128) l'idée « que la conscience linguistique à l'école préscolaire et dans les premières années de primaire détermine la capacité de l'enfant à réfléchir sur ses propres mécanismes de pensée et influence les habiletés cognitives qui appartiennent à une grande gamme de contextes ». D'autre part, Liberman *et al.* (1974) considèrent que cette conscience est fondamentale et nécessaire pour les habiletés de lecture et d'écriture.

### La conscience linguistique et le bilinguisme

De nombreux chercheurs pensent que le bilinguisme est un facteur qui promeut la conscience linguistique et, en conséquence, le développement linguistique et cognitif du jeune enfant (Bialystok, 2004 ; Baker, 2006 ; Altarriba et Heredia, 2008). Par exemple,

Peal et Lambert (1962), Bain (1974), Cummins (1976) et Tunmer et Myhill (1984) proposent que les bilingues possèdent une flexibilité cognitive supérieure de celle des monolingues. Cette supériorité peut être mesurée et observée dans des preuves d'intelligence, de formation conceptuelle, de raisonnement global, de résolutions de problèmes, et de connaissances et réflexion sur des systèmes abstraits et symboliques comme les systèmes linguistiques.

En approuvant la relation du bilinguisme avec la capacité d'abstraction, Duverger (1995 : 42) pense que :

Le bilinguisme et l'enseignement bilingue développent des capacités d'abstraction (prise de conscience de l'arbitraire signifiant/signifié), des capacités à forger des concepts (exposition à des interactions linguistiques et culturelles), des compétences de traitement de l'information plus affirmées (perceptions plus vastes et plus fines, capacité d'écoute, d'attention, de vigilance), des qualités d'adaptabilité (alerte intellectuelle), mais aussi de créativité et de pensée plus ouverte et divergente.

En termes de Lambert et Tucker (1972), le développement de deux langues depuis l'enfance promeut une linguistique contrastive spontanée. En effet, le fait d'être bilingue implique prendre conscience de l'existence du langage en général et de certaines langues en particulier et de faire l'effort de les différencier et d'éviter des interférences linguistiques. Cette attention cognitive a comme conséquence que le bilingue soit « deux fois plus soigneux dans ses choix lexicaux, syntaxiques, phonétiques, pragmatiques, etc. et qu'il ait une intuition plus développée face aux règles du langage en général et des langues spécifiques » (Pinto, 1993 : 128). Godijns (1996 : 175) propose que cette capacité analytique du bilingue stimule l'emploi de l'hémisphère gauche du cerveau.

Des auteurs comme Tunmer et Myhill (1984), Pinto (1993) et Bialystok (2001) considèrent que le niveau équilibré des compétences linguistiques des deux langues a un effet positif sur la capacité métalinguistique. Le fait de développer un bilinguisme coordonné, complet et équilibré stimule la conscience linguistique et l'enfant peut faire le transfert de ces habiletés dans d'autres domaines psycholinguistiques (Bee Chin et Wigglesworth, 2007 ; Altarriba et Heredia, 2008). Par exemple, Liberman *et al.* (1974), Tunmer et Myhill (1984), Duverger (1995) proposent que la conscience linguistique du bilingue qui lui permet de prendre conscience et de comparer deux systèmes symboliques, abstraits et logiques, est bénéfique pour le développement de la propre langue maternelle, autant pour les habiletés orales qu'écrites. La conscience linguistique du bilingue facilite aussi l'apprentissage d'autres langues (Hagège, 1996 ; *Le Français dans le Monde*, 1997).

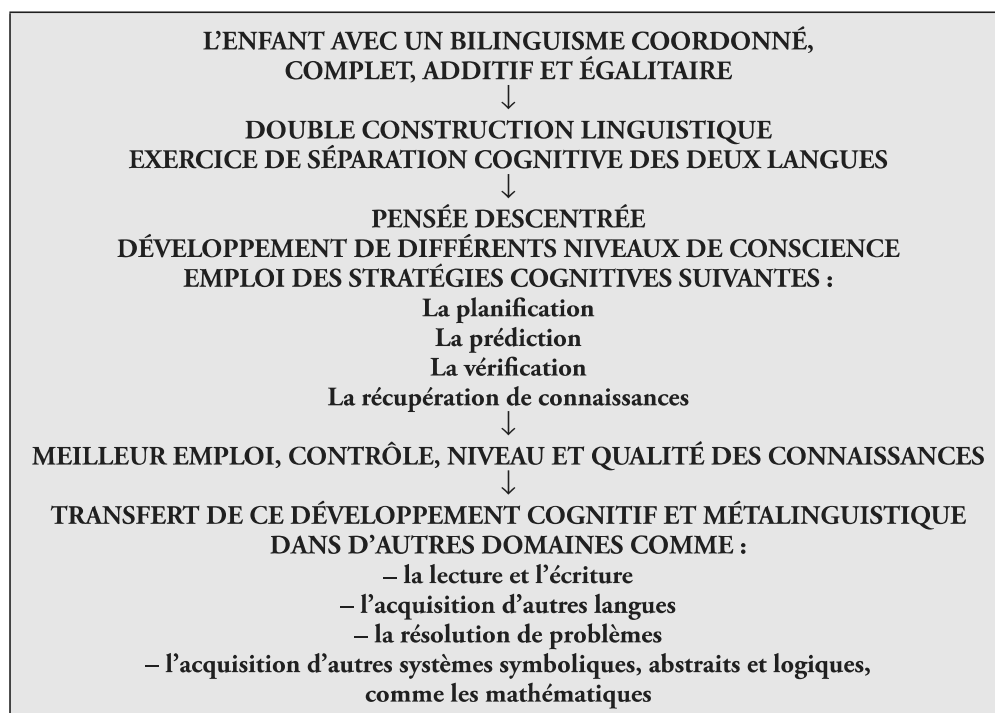
Cette capacité métalinguistique peut aussi bénéficier à d'autres disciplines scolaires. Gagliardi (1995) — Conseiller technique du projet sur la formation des enseignants et l'éducation multiculturelle/interculturelle, BIE-UNESCO de la fin du XX<sup>ème</sup> Siècle — pense que les enfants bilingues ont plus de facilité que les monolingues pour développer d'autres systèmes abstraits, symboliques et logiques, comme celui des mathématiques.



Nombreux sont alors les auteurs qui défendent l'idée que le bilinguisme est un avantage (Bee Chin et Wigglesworth, 2007 ; Altarriba et Heredia, 2008). La flexibilité cognitive des bilingues est, selon Hagège, un avantage acquis, et non pas une attitude innée, qui mérite une réflexion rigoureuse. Dans ce sens-la, Emilia Ferreiro (1997 : 296-97) pense que pour le futur il est important d'assumer le bilinguisme comme un atout et qu'il est nécessaire de réfléchir sur les questions suivantes :

- Quels avantages communicatifs a le bilingue par rapport au monolingue ?
- Quel degré de conscience des aspects formels des langues qu'il connaît réussit à avoir le bilingue par opposition au monolingue ?
- Quel est le rôle de la traduction pendant le processus d'acquisition de deux langues ?
- En supposant que, comme il a été dit tant de fois, une langue est une vision déterminée du monde, quels seraient alors les avantages de découvrir dès un très jeune âge que les visions du monde ne sont pas absolues mais relatives ?
- Quelles capacités cognitives qui le distinguent d'un monolingue acquiert un biligue ?

Pour résumer, dans le tableau suivant, je présente les facteurs psycholinguistiques et cognitifs qui expliquent les bénéfices du bilinguisme coordonné, complet, additif et égalitaire :



**Tableau 7.8.** Les facteurs psycholinguistiques et cognitifs qui expliquent les bénéfices du bilinguisme coordonné, complet, additif et égalitaire.

## 7. À QUEL ÂGE FAUT-IL COMMENCER L'ENSEIGNEMENT D'UNE DEUXIÈME LANGUE ? ET AVEC QUELLE MÉTHODE ?

Dans son livre, Claude Hagège (1996 : 80) propose que le bilinguisme devrait commencer avant l'école primaire, afin de profiter des capacités cognitives illimitées de l'enfant. En France :

L'enfant entre à trois ans en petite section d'école maternelle, est à quatre ans en moyenne section, à cinq ans en grande section, et il parvient donc à six ans au Cours Préparatoire. C'est dans cette classe, c'est-à-dire avant même la première des quatre années principales d'école primaire, dite Cours Élémentaire 1, et plus précisément un an avant, que devrait être introduit l'enseignement d'une deuxième langue, sous forme orale d'abord à cette étape.

Selon cet auteur, la deuxième langue devrait être enseignée en situation d'immersion, deux heures par jour, non pas comme une simple matière de plus mais comme un instrument de communication.

## 8. CONSIDÉRATIONS FINALES

Comme il a déjà été dit, c'est, entre autre, le bilinguisme coordonné, complet, additif et égalitaire qui est recommandé par les psychologues et les psycholinguistes (e.g. Bialystok, 2001), étant donné que c'est celui qui permet de développer un bon bilinguisme, un équilanguisme ou bilinguisme équilibré. « L'équilanguiste parle deux langues aussi bien l'une que l'autre ; il n'a pas de préférence pour l'une ou pour l'autre et il ne les confond jamais » (Deprez, 1994 : 23). Ce type de bilinguisme engendre une structure mentale bien organisée.

C'est donc une responsabilité des Instances Éducatives d'analyser quel type de bilinguisme est développé en classe, comment développer un bon bilinguisme et à quel âge il faut introduire cet enseignement à l'école. La Psycholinguistique a donc une tâche importante en ce qui concerne la recherche sur le Bilinguisme.

## TERMES CLÉS DE CE THÈME

Bilinguisme coordonné, composé, subordonné  
Bilinguisme complet, incomplet  
Bilinguisme équilibré, semilinguisme  
Bilinguisme productif, réceptif  
Bilinguisme fonctionnel externe, fonctionnel interne  
Bilinguisme actif, endormi  
Bilinguisme précoce, tardif  
Bilinguisme simultané, successif

Bilinguisme naturel, scolaire  
Bilinguisme élitiste, populaire  
Bilinguisme additif, soustractif  
Bilinguisme égalitaire, inégal

## LECTURES COMPLÉMENTAIRES

- Albert, M.L. et L.K. Obler (1978) *The Bilingual Brain*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, New York, Multilingual Matters, Ltd.
- (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Espagne, Cátedra Lingüística.
- Bee Chin, Ng. et G. Wigglesworth (2007) *Bilingualism An Advanced Resource Book*, New York, Routledge.
- Bialystok, E. (2004) « The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development », dans Bathia, T.K. et W.C. Ritchie (éds.), *The Handbook of Bilingualism*, États-Unis, 577-602.
- Candelier, M. (2002) « Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire », *Chemins Actuels*, n. 62, Mexique, AMIFRAM, pp. 7-16.
- Cummins, J. (1976) « The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth : A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses », *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- , (1978) « Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-49.
- Charmian, O. (1993) *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, LAL, Hatier-Didier.
- De Groot, A.M.B. et J. Kroll (éds.) (1997) *Tutorials in Bilingualism : Psycholinguistic Perspectives*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- De Houwer, A. (1995) « Bilingual Language Acquisition » dans Fletcher, P. et B. MacWhinney, *The Handbook of Child Language*, England, Blackwell.
- (1999) « Two or More Languages in Early Childhood : Some General Points and Practical Recommendations », dans Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics, <http://www.cal.org/ericcll/digest/earlychild.html>, 1-4.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Éditorial de l'UNESCO.
- Deprez, C. (1994) *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier.
- Deshays, E. (1990) *L'enfant bilingue*, Paris, Robert Laffont.
- Duverger, J. (1995) « Repères et enjeux », *Revue internationale d'éducation*, Enseignements bilingues, n. 7, 29-44.
- Edwards, D. et Christophersen, H. (1988) « Bilingualism, Literacy, and Metalinguistic Awareness in Preschool Children », *British Journal of Development Psychology*, 6, 235-44.

- Ferreiro, E. (1997) « El bilingüismo : una visión positiva », dans Garza Cuarón (éd.), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones, pp. 290-301.
- Gagliardi, R. (1995) « Des élèves bilingues en classe ». *Revue internationale d'éducation*, Enseignements bilingues, n. 7, 87-94.
- García Mínguez, M.L. (1996) « Estado actual de la enseñanza de idiomas en los Estados miembros de la Unión Europea », dans Siguán, M. (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Espagne, Editorial Horsoni, 141-48.
- Godijns, R. (1996) « La edad más idónea para aprender un segundo idioma ¿es necesariamente la primera infancia? », dans Siguán, M. (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Espagne, Editorial Horsoni, 171-80.
- Grosjean, F. (1982) *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.
- Grosjean, F. (2008) *Studying Bilinguals*, New York, Oxford University Press.
- (2004) « Studying Bilinguals : Methodological and Conceptual Issues », dans Bathia, T.K. et W.C. Ritchie (Éds.), *The Handbook of Bilingualism*, États-Unis, 32-64.
- (1982) *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Hagège, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*, Paris, Éditions Jacob.
- Myers-Scotton, C. (2006) *Multiple Voices*, États-Unis, Blackwell Publishing.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam, John Benjamins.
- (1981) « Neurolinguistic Organization of A Bilingual's Two Languages », dans Copeland, J. (éd.), *The Seventh LACUS Forum*, Columbia, Hornbeam Press.
- (1987) « Bilinguisme », dans Rondal, J.A. et J-P. Thibaut (comp.), *Problemes de Psycholinguistique*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur, 422-489.
- Peal, E. et Lambert, W.E. (1962) « The Relation of Bilingualism to Intelligence », dans *Psychological Monographs*, 76 (27, Whole n. 546), 1-23.
- Romaine, S (1995) *Bilingualism*, London, Blackwell.
- Ronjat, J. (1913) *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Paris, Champion.
- Sánchez-Casas, R.M. (1999) « Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe », dans De Vega, M. et F. Cuetos (éds.), *Psicolingüística del español*, Valladolid, Trotta.
- Siguán, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza Ensayo.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984) *Bilingualism or Not*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Vygotsky, L.S. (2000) « Sobre el plurilingüismo en la edad infantil », dans *Obras escogidas*, Espagne, Visor, 341-48.
- Weinreich, U. (1953) *Language in Contact. Findings and Problems*, New York, Publications of the Linguistic Circle of New York 1 (Second edition, 1968. The Hague, Mouton.)

## ACTIVITÉS

- 1) Expliquez chacun des termes clés du chapitre.
- 2) Décrivez la méthodologie d'enseignement qui permet de développer un bilinguisme coordonné, additif et égalitaire dans la salle de classe.