

L'éducation bilingue. Objectifs et effets

Gilles Bibeau

Volume 11, Number 1, 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900486ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900486ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bibeau, G. (1985). L'éducation bilingue. Objectifs et effets. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), 151–156. <https://doi.org/10.7202/900486ar>

L'éducation bilingue. Objectifs et effets¹

Dans un passé tout de même assez récent (avant 1960), le bilinguisme actif (v.g. l'utilisation régulière de deux langues pour communiquer) était considéré comme une espèce de compromis temporaire qu'une communauté minoritaire devait faire à une communauté majoritaire en attendant de s'intégrer à cette communauté majoritaire et de s'y assimiler. Mis à part les cas tout de même peu nombreux de bilinguisme actif pour des fins de communication avec le monde extérieur (commerce, affaires étrangères), pour des fins de préservation de liens ethniques et religieux ou pour des fins personnelles ou éducatives (voyages, études supérieures), la promotion du bilinguisme et de l'éducation en langue étrangère avait

pour objectif d'assimiler à court et moyen termes les individus et les groupes à une communauté linguistique conquérante, militairement et/ou économiquement. Le bilinguisme et l'éducation dans une langue étrangère étaient le lot des minoritaires, la plupart du temps défavorisés.

L'éducation dans une langue seconde ou étrangère et la pratique courante du bilinguisme plus ou moins précoce étaient considérées comme relativement néfastes pour ceux qui devaient les vivre. Néfastes pour la langue maternelle, parce qu'elles entraînaient le mélange des langues, l'imprécision, la pauvreté du lexique et l'érosion progressive de la sémantique, néfastes pour le développement intellectuel parce qu'elles créaient la confusion, le mimétisme conceptuel, la difficulté d'exprimer ses idées, néfastes pour le développement socio-culturel parce qu'elles se déroulaient toujours dans des contextes de classes dominantes-dominées dont le symbole majeur était la langue, néfastes pour l'apprentissage scolaire en général qui devait se faire dans une langue non encore maîtrisée suffisamment, néfastes pour le développement psychologique à cause de l'inhibition à laquelle elles donnaient souvent lieu chez les apprenants (voir Weinreich, 1953).

Trois grandes classes de réactions étaient identifiées chez les «victimes de l'éducation dans une langue étrangère: (1) ou bien elles abandonnaient progressivement leur langue et leur culture maternelles et s'intégraient assez rapidement à la communauté seconde; (2) ou bien elles résistaient, souvent inconsciemment, à la langue et à la culture seconde et ne réussissaient pas à maîtriser la langue seconde; (3) ou bien elles hésitaient, tergiversaient et n'arrivaient pas à s'orienter culturellement, ne se développaient ni dans l'une ni dans l'autre culture et demeuraient pour ainsi dire des infirmes linguistiques (et culturels) dans les deux langues (et cultures). C'est cette dernière réaction qui était la plus largement répandue. Sur près de 70 recherches comparatives entre les bilingues et les unilingues, entre 1905 et 1950 à travers le monde, 75% arrivent à des résultats inférieurs pour les bilingues, 18% à des résultats semblables et 7% à des résultats supérieurs pour les bilingues, dans des tests d'intelligence construits principalement à partir de questions linguistiques (voir Bibeau, 1982).

C'est à partir de l'examen de plusieurs de ces résultats et des conclusions d'une étude de l'UNESCO publiée en 1953 que le concept de l'éducation bilingue a fait son apparition pour remplacer l'éducation en langue étrangère. Le changement majeur était qu'on prônait, dans l'enseignement, aussi bien l'utilisation de la langue maternelle que celle de la langue seconde, soit concurremment, soit alternativement, dans l'espoir de réduire les effets psychosociaux produits par l'éducation en langue étrangère. Ainsi ont fleuri sur les cinq continents une foule d'expériences pédagogiques où l'enseignement s'est déroulé dans deux langues différentes. C'est par milliers que se sont présentés depuis une vingtaine d'années les rapports de ces expériences pédagogiques d'éducation bilingue dont les objectifs principaux ont été de vérifier dans quelle mesure le changement de perspective qui a consisté à

remplacer l'éducation en langue étrangère par l'éducation bilingue, a entraîné des changements dans les effets du bilinguisme scolaire précoce.

Parmi les postulats de la recherche sur l'éducation bilingue, on peut retrouver l'envers des conclusions antérieures sur l'éducation en langue étrangère: (1) l'éducation bilingue n'a pas d'effets néfastes sur le développement intellectuel; (2) l'éducation bilingue ne crée pas de choc psychosocial ou socio-culturel; (3) l'éducation bilingue ne gêne pas l'acquisition de la langue maternelle ni celle de la langue seconde, au contraire: elle les améliore; (4) l'éducation bilingue ne constitue pas un obstacle à l'apprentissage des autres matières scolaires. Examinons brièvement les résultats des expériences pédagogiques en éducation bilingue en regard de ces postulats et voyons s'il existe des différences par rapport aux conclusions des descriptions antérieures.

Disons pour commencer qu'il existe une confusion certaine dans l'interprétation des résultats de recherches sur l'éducation bilingue. Cette confusion est sans doute attribuable au fait que les expériences d'éducation bilingue ont été largement financées et orientées, dans plusieurs cas, par des hommes politiques et par des gouvernements qui prônaient eux-mêmes le bilinguisme précoce pour résoudre certains problèmes politiques et culturels des États qu'ils représentaient. Dans d'autres cas, il s'agissait d'expériences impliquant plus de deux langues dont deux seulement faisaient l'objet d'une observation systématique. C'est sans doute ce qui explique, en partie, que certaines expériences aient donné des résultats contradictoires. Cela explique aussi l'enthousiasme souvent excessif à propos des effets de l'éducation bilingue, au point où, encore aujourd'hui, dans le grand public et dans plusieurs cercles éducatifs, l'éducation bilingue (comme instrument de rapprochement des cultures et comme source efficace de mobilité et d'ouverture des individus), est considérée comme une panacée et promue de plus en plus systématiquement. Elle est devenue un objet de consommation, soumise à la publicité et à la propagande avec des promesses qui dépassent ses possibilités réelles.

Dans une large mesure, il n'est pas faux de conclure que les postulats des expériences récentes d'éducation bilingue ont tous été validés. En effet, l'éducation bilingue ne paraît pas avoir d'effets néfastes sur le développement intellectuel, sur la sécurité socio-affective, sur l'acquisition de la langue maternelle et sur l'apprentissage des matières scolaires. Par ailleurs, il n'est pas faux non plus de soutenir, dans la plus apparente contradiction, que l'éducation bilingue s'accompagne de problèmes sérieux de développement intellectuel, de sécurité socio-affective, d'acquisition de la langue maternelle et d'apprentissage des matières scolaires.

En simplifiant un peu les choses, on peut dire que le lieu de la contradiction entre ces deux séries de conclusions est situé sur l'échelle sociale et politique (dans le sens noble du terme). Au plan social, l'éducation bilingue réussit aux favorisés et ne réussit pas aux défavorisés; au plan politique l'éducation bilingue réussit aux enfants appartenant à des communautés majoritaires et dominantes et ne réussit pas aux

enfants de communautés minoritaires et dominées. En plus de ces caractéristiques sociales et politiques globales, il y a bien sûr toujours les caractéristiques individuelles qui distinguent les forts en classe, les moyens et les faibles. Ainsi, je crois qu'on peut parler de quatre critères principaux qui permettent aujourd'hui de prédire dans quelle mesure un régime d'éducation bilingue a beaucoup, peu ou pas de chances de réussir (Tableau 1).

Tableau 1
Critères de succès de l'éducation bilingue

Critère	Succès	+	—
le nombre		majoritaire	minoritaire
le rapport politique		dominant	dominé
le niveau socio-économique		favorisé	défavorisé
le développement individuel		fort en classe	faible en classe

Théoriquement, on peut affirmer que, d'un côté, des enfants forts en classe et appartenant à un groupe majoritaire dominant favorisé ont toutes les chances du monde de tirer le maximum de profit d'un régime d'éducation bilingue et de ne connaître aucun des effets néfastes décrits plus haut; d'un autre côté, des enfants faibles en classe et appartenant à un groupe minoritaire dominé défavorisé n'ont à peu près aucune chance d'éviter les nombreux problèmes reliés à l'éducation bilingue. Mais ce sont là des applications absolues des critères: dans la pratique, il y a peu de situations sociales et politiques qui soient aussi claires et qui coïncident en même temps avec le besoin d'une éducation bilingue. On peut être majoritaire et dominé, dominant et défavorisé, majoritaire, dominant favorisé et faible en classe, et caetera, ou encore ne pas avoir besoin d'une éducation bilingue poussée.

De plus, il est possible qu'une application donnée des critères produise des effets différents selon qu'il s'agit du développement intellectuel, de la langue maternelle, de la langue seconde, de l'état socio-affectif ou des matières scolaires. C'est ainsi par exemple que des groupes minoritaires dominés acquièrent rapidement une maîtrise avancée de la langue seconde, mais abandonnent le développement de leur langue maternelle; de même il arrive fréquemment que des groupes majoritaires dominants apprennent rapidement la langue seconde, mais l'oublient ou régressent

aussi rapidement ensuite, faute de l'utiliser ou d'en avoir besoin, comme cela est souvent le cas pour ces groupes.

Une première chose est cependant remarquable: les critères semblent indépendants d'autres variables éducatives comme les méthodes d'enseignement, les régimes pédagogiques et même la motivation. Une deuxième chose remarquable est que le succès des expériences d'éducation bilingue semble soumis aux mêmes conditions que le succès scolaire en général: en d'autres termes, l'éducation bilingue, comme phénomène éducatif, ne se distingue pas autant qu'on l'aurait cru des autres domaines de l'éducation quant aux critères sociaux du succès.

Bien plus, l'éducation bilingue n'est pas arrivée à résoudre les problèmes socio-politiques ou socio-économiques qu'elle a été appelée à résoudre dans certains pays: au Canada, par exemple elle devait servir à rapprocher la minorité linguistique française de la majorité linguistique anglaise; aux États-Unis, elle devait permettre aux minorités ethniques (et linguistiques) d'avoir des chances égales à celles des Américains anglophones dans le domaine du développement social et économique. On croyait que l'éducation bilingue constituerait une variable importante ayant des effets sociopolitiques (au Canada) ou socio-économiques (aux États-Unis) alors que c'est exactement l'inverse: ce sont les variables politiques et économiques qui ont un effet sur le succès de l'éducation bilingue. Et ces deux situations ne sont pas uniques: les situations de l'Irlande, de la Finlande, de la Norvège et de la Suède, de plusieurs pays de l'URSS, de pays asiatiques, de pays africains et sud-américains sont semblables et conduisent aux mêmes conclusions.

Bien sûr, il s'agit là de situations pour ainsi dire intérieures, c'est-à-dire qui existent dans des États bilingues ou pluri-lingues. Les critères politiques ne jouent pas nécessairement de la même manière entre deux ou plusieurs pays indépendants: cependant, lorsque la relation de dépendance s'installe entre deux pays pour n'importe quelle raison, les critères politiques peuvent jouer de façon semblable.

Ce qu'il y a de plus inquiétant dans toutes ces considérations, c'est que ceux qui sont dans la meilleure situation pour tirer profit sans inconvénients de l'éducation bilingue sont ceux qui n'en ont pas besoin, alors que ceux qui semblent en avoir le plus grand besoin ne peuvent en éviter les effets néfastes. C'est sans doute un signe additionnel, s'il en faut, de l'inégalité sociale, économique et politique des différentes communautés linguistiques du monde et des effets de cette inégalité.

Au total, il faut conclure que l'éducation bilingue n'a pas de vertus bien supérieures à l'éducation en langue étrangère, du moins pour les communautés minoritaires dominées et la plupart du temps en même temps défavorisées. Elle peut paraître plus humanitaire au premier abord, mais elle ne conduit pas à de meilleurs résultats qu'un enseignement intensif de langue étrangère suivi d'une intégration dans des classes unilingues. En ce qui concerne les communautés majoritaires dominantes, elle est plus proche d'une coquetterie culturelle que d'un phénomène éducatif ou sociopolitique important.

Ainsi, le phénomène de l'éducation bilingue, bien qu'il soit le fait de groupes ou de communautés plus ou moins grandes, ne déroge pas au principe universel de l'économie ou à la «loi du moindre effort»: lorsque deux personnes veulent communiquer mais n'ont pas la même langue, il n'est pas nécessaire que les deux personnes apprennent la langue de l'autre: il suffit qu'une seule des deux le fasse pour que la communication ait lieu. La seule question pertinente dans ce cas est celle de savoir laquelle des deux personnes devra apprendre la langue de l'autre. À ce genre de question, les humains ont toujours répondu: la personne socialement, économiquement et/ou politiquement la moins forte. Je crains qu'il en sera ainsi jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de personnes moins fortes ou qu'il n'y a plus d'inégalités entre les humains... En attendant, dans la pratique, on ne peut se passer, dans beaucoup de pays modernes, de l'éducation bilingue, quels qu'en soient les objectifs et les effets.

Gilles Bibeau

NOTE

1. Conférence prononcée lors du onzième Congrès des cités unies, Montréal, le 25 septembre 1984.

RÉFÉRENCES

Bibeau, G., *L'Éducation bilingue en Amérique du Nord*, Montréal, Guérin, 1982.

UNESCO, *The Use of Vernacular Languages in Education: Monograph on Fundamental Education*, Paris: UNESCO, 1953.

Weinreich, U., *Languages in Contact: Findings and Problems*, New-York: Publications of the Linguistic Circle of New York, 1983.
