

Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada

Rodrigue Landry

Volume 8, numéro 2, 1982

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900369ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900369ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Landry, R. (1982). Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(2), 223–244.
<https://doi.org/10.7202/900369ar>

Résumé de l'article

Cet article présente une analyse et une critique des notions de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif avancées premièrement par Lambert et reprises par Cummins dans l'énoncé de certaines hypothèses du développement bilingue. Cummins fait l'hypothèse que le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif peuvent être reliés respectivement à des avantages et à des désavantages sur le plan cognitif. Après analyse de ces hypothèses, l'article présente un modèle illustrant les principaux déterminants de ces deux types de bilinguisme.

Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada

Rodrigue Landry*

Résumé — Cet article présente une analyse et une critique des notions de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif avancées premièrement par Lambert et reprises par Cummins dans l'énoncé de certaines hypothèses du développement bilingue. Cummins fait l'hypothèse que le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif peuvent être reliés respectivement à des avantages et à des désavantages sur le plan cognitif. Après analyse de ces hypothèses, l'article présente un modèle illustrant les principaux déterminants de ces deux types de bilinguisme.

Abstract — This article presents an analysis of the concepts of additive and subtractive bilingualism first discussed by Lambert and then also by Cummins who incorporates these notions in his hypotheses on bilingual development. Additive and subtractive bilingualism have been associated respectively with positive and negative consequences on both cognitive and linguistic development. The article provides a critical analysis of these hypotheses and presents a model of the major factors influencing these two types of bilingualism.

Resumen Este artículo presenta un análisis y una crítica de los conceptos de bilingüismo de adición y de bilingüismo de sustracción presentados inicialmente por Lambert y retomados por Cummins en el enunciado de ciertas hipótesis sobre el desarrollo bilingüe. Cummins formula la hipótesis de que el bilingüismo de adición y el bilingüismo de sustracción pueden estar relacionados respectivamente a ciertas ventajas y desventajas en el plano cognitivo. Después del análisis de estas hipótesis, el artículo presenta un modelo que ilustra los principales determinantes de estos dos tipos de bilingüismo.

Zusammenfassung — Dieser Artikel legt eine Analyse und eine Kritik der Begriffe der «Zweisprachigkeit mit Additionseffekt» (bilinguisme additif) und der «Zweisprachigkeit mit Subtraktionseffekt» (bilinguisme soustractif) vor, die zuerst von Lambert aufgebracht und dann von Cummins in der Darstellung gewisser Hypothesen über die zweisprachige Entwicklung aufgegriffen wurden. Cummins stellt die Hypothese auf, dass die Zweisprachigkeit mit Additionseffekt und die Zweisprachigkeit mit Subtraktionseffekt jeweils mit Vor- und Nachteilen auf dem kognitiven Gebiet in Verbindung gebracht werden können. Nach der Analyse dieser Hypothesen bringt der Artikel ein Schema, das die Hauptfaktoren dieser beiden Arten von Zweisprachigkeit verdeutlicht.

*Introduction*¹

Depuis que les notions de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif ont été formulées par Lambert (1975) on s'intéresse davantage aux contextes d'acquisition du bilinguisme, donc à toutes les interactions possibles entre l'acquisition d'une deuxième langue et les variables de l'environnement. On a de plus en plus recours aux méthodes de la sociolinguistique ou de la psychologie sociale du bilinguisme plutôt qu'à une approche

* Landry, Rodrigue : professeur, Université de Moncton.

purement psycholinguistique. On a été assez souvent porté à attribuer le bilinguisme soustractif aux groupes ethniques minoritaires tandis qu'on a remarqué le bilinguisme additif chez les individus du groupe ethnique majoritaire apprenant une langue seconde. Ceci pourrait conduire à la généralisation abusive suivante : les avantages du bilinguisme sont associés exclusivement aux individus des groupes ethniques majoritaires ; il s'agirait donc d'un bilinguisme de type élitiste. Un tel raisonnement aboutit à cette conclusion : le bilinguisme en milieu minoritaire aurait des conséquences néfastes.

Il n'est pas de notre propos d'avancer que les auteurs qui ont traité du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif ont eux-mêmes tenté d'associer le bilinguisme additif au groupe ethnique majoritaire et le bilinguisme soustractif au milieu minoritaire. Ces auteurs très souvent n'ont fait que constater et rapporter les faits tels qu'ils pouvaient les observer. Cummins (1976, 1978, 1979a, b, 1980a) a même énoncé certaines hypothèses qui peuvent permettre d'entrevoir les conditions nécessaires pour éviter une situation de bilinguisme soustractif en milieu minoritaire. C'est dans cette optique que nous examinerons les notions de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif. Comment peut-on favoriser le développement du bilinguisme additif ? Le bilinguisme additif peut-il émerger dans le contexte « soustractif » d'un milieu socio-ethnique minoritaire ? Pour répondre à ces questions, il faudra tout d'abord définir les termes « additif » et « soustractif ». Ces termes ont été amplement utilisés mais jusqu'à présent sans l'appui d'une définition opérationnelle. Cette analyse des termes additif et soustractif fera l'objet d'une première section de cet article. Dans une deuxième phase, nous présenterons un modèle permettant d'identifier les facteurs déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif. Ces derniers nous aideront à répondre à la question liminaire : le bilinguisme additif est-il possible chez les francophones minoritaires du Canada ?

Bilinguisme additif versus bilinguisme soustractif

Les recherches au sujet des effets du bilinguisme sur différents aspects du développement de l'individu ont produit des résultats controversés. Avant 1960, de nombreux chercheurs attribuaient au bilinguisme des effets surtout négatifs sur le développement intellectuel, linguistique, social et affectif (Jensen, 1962 ; Arsenian, 1945 ; Darcy, 1953 ; Peal et Lambert, 1962 ; Cummins, 1976 ; McLaughlin, 1978). Après 1960, les recherches ont plutôt démontré des effets positifs du bilinguisme sur les plans cognitif, affectif et linguistique (Cummins, 1976, et 1978 ; Lambert, 1977, 1978 ; Landry, 1978). Comment peut-on expliquer cette contradiction dans les données ?

Plusieurs des effets contradictoires peuvent être expliqués par des failles méthodologiques, telle que celle d'un contrôle inadéquat des variables connexes au bilinguisme (par exemple, niveau socio-économique, quotient intellectuel, éducation des parents, langue d'enseignement, langue de testing, âge des sujets, etc.) (Peal et Lambert, 1962 ; Cummins, 1976). Mais la tendance actuelle est d'expliquer les résultats différenciés selon le type de bilinguisme vécu par les sujets étudiés. Lambert (1975) distingua deux types de bilinguisme, l'un qu'il appela « additif » et l'autre « soustractif ». On cite souvent comme exemple de la première catégorie l'individu du groupe ethnique majoritaire qui apprend

la langue du groupe ethnique minoritaire. Il y a, dans ce cas, addition à la formation linguistique et à la culture de la personne, sans préjudice à la culture et au développement de la langue maternelle. Les élèves du groupe ethnique majoritaire éduqués dans des programmes d'immersion totale dans la langue seconde (Lambert et Tucker, 1972; Swain, 1974, 1978) peuvent, selon Cummins (1978, 1979a, b, 1980a, b), parvenir à un bilinguisme dit additif. Dans d'autres circonstances, toutefois, le bilinguisme peut être un processus de nature soustractive. Le bilinguisme en milieu minoritaire peut contribuer à créer des problèmes d'identité ethnique (Taylor, 1977; Lambert, 1977), et la langue maternelle des individus du groupe minoritaire peut être en continuel danger d'assimilation (Haugen, 1977). Des données sur des caractéristiques linguistiques des diplômés d'une polyvalente francophone en Acadie (Landry, 1979) attestent la nature soustractive du bilinguisme en milieu minoritaire. Certains auteurs affirment qu'une conséquence du bilinguisme soustractif est le semilinguisme (Skutnabb-Kangas et Tookomaa, 1976; Tookomaa et Skutnabb-Kangas, 1977), c'est-à-dire que l'individu ne maîtrise adéquatement ni l'une ni l'autre de ses deux langues.

Cummins (1976, 1978, 1979a, 1980a) s'est intéressé à cette confusion des données sur les effets du bilinguisme. Selon Cummins, la plupart des recherches ayant démontré des effets négatifs du bilinguisme ont porté sur des populations provenant de milieux ethniques minoritaires (bilinguisme soustractif) tandis que les effets positifs du bilinguisme ont été observés chez des sujets dont le bilinguisme était de nature plus additive. Donc, quoique le bilinguisme en milieu minoritaire ne soit pas nécessairement synonyme de bilinguisme soustractif, les propos de Cummins indiquent que les groupes ethniques minoritaires, sans un support adéquat de leur langue maternelle (Cummins, 1979a, b), risquent de devenir des semilingues.

Deux hypothèses ont été formulées par Cummins (1976, 1978, 1979a): (1) l'hypothèse des seuils de compétence linguistique (*the threshold hypothesis*) et (2) l'hypothèse de l'interdépendance du développement linguistique (*the developmental interdependence hypothesis*). Selon la première hypothèse, seuls les individus atteignant un double seuil de compétence linguistique pourraient bénéficier des avantages cognitifs du bilinguisme: ce serait un bilinguisme additif. Les individus pouvant atteindre un seuil de compétence adéquat dans une langue seulement ne seraient pas désavantagés par le contact avec une langue seconde mais ne bénéficieraient pas des avantages cognitifs du bilinguisme. Les individus qui n'atteindraient pas les seuils de compétence requis ni dans l'une ni dans l'autre de leurs langues (ce serait une situation de semilinguisme), pourraient subir certains désavantages cognitifs en raison des conditions soustractives de leur bilinguisme. Il importe de préciser que le terme « semilinguisme » s'applique aux aspects cognitifs-académiques du langage, c'est-à-dire à la capacité de se servir de la langue comme outil de pensée et d'abstraction (Cummins, 1979a, b, c, 1980a; Skutnabb-Kangas et Tookomaa, 1979), plutôt qu'aux aspects linguistiques de la conversation ou de la communication interpersonnelle, c'est-à-dire la compétence communicative (Canale et Swain, 1980).

Cummins (1978, 1979a) ne précise pas exactement la nature des avantages et des désavantages cognitifs postulés. Les recherches sur lesquelles Cummins (1976, 1979a, 1980c) appuie ses hypothèses attribuent au bilinguisme des effets variés, et ceux-ci sont pour la plupart reliés à l'habileté d'utiliser la langue comme outil de pensée et d'abstraction, tels une plus grande flexibilité mentale, une plus grande originalité dans des tests de pensée divergente (souvent associée à la créativité), une adaptation plus facile aux transformations linguistiques, un développement conceptuel précoce, une plus grande attention aux aspects sémantiques du langage... Certains avantages, toutefois, pourraient être de nature moins verbale, telle une plus grande sensibilité aux messages non verbaux (par exemple, aux expressions du visage), ou la manifestation d'une pensée plus créative sur le plan figuré. Chez les bilingues soustractifs les désavantages seraient surtout au niveau des habiletés cognitives verbales, par exemple, la manifestation d'un écart marqué entre la performance verbale et la performance non verbale sur des tests d'aptitude intellectuelle.

La deuxième hypothèse de Cummins, celle de l'interdépendance du développement linguistique, stipule que le niveau de compétence que l'individu peut atteindre dans sa langue seconde est une fonction de la compétence acquise en langue maternelle. Donc, dans un contexte minoritaire, plus il y a de facteurs permettant la vitalité de la langue maternelle, ce que Cummins (1979a) appelle « *linguistic potency* », plus on peut s'attendre à ce que les individus du groupe ethnique minoritaire puissent sauvegarder leur langue maternelle et en même temps développer un niveau de compétence adéquat en langue seconde : ce serait une forme de bilinguisme additif. Certaines recherches appuient cette hypothèse de Cummins (Skutnabb-Kangas et Tookomaa, 1976; Tookomaa et Skutnabb-Kangas, 1977; Hébert et al., 1976; Landry, 1979; Cummins, 1980b). Clément et Hamers (1979) font également état de certaines recherches chez des groupes minoritaires francophones qui pourraient appuyer les hypothèses de Cummins.

Selon Lambert (1975), les termes additif et soustractif sont définis selon le contexte d'acquisition du bilinguisme. Dans un contexte additif, les deux langues apportent des éléments constructifs et se complètent pour favoriser l'enrichissement linguistique et cognitif de l'individu. Dans la situation du bilinguisme soustractif, les deux entités linguistico-culturelles sont plutôt compétitives que complémentaires (Hamers, 1980). Une situation de rapports de force confère au groupe ethnique majoritaire un statut supérieur et attribue des valeurs moins prestigieuses au groupe ethnique minoritaire. Les membres de ce dernier groupe peuvent alors dénigrer leur propre culture et leur langue au profit d'un apprentissage plus ou moins harmonieux de la langue du groupe ethnique majoritaire. Les données sur l'assimilation croissante des francophones hors Québec à la culture anglo-saxonne nord-américaine (AFHQ, 1977; Roy, 1980; Landry, 1979) attestent la nature soustractive du contexte d'acquisition de la langue seconde pour eux.

Cummins (1978, 1979a), d'un autre côté, définit le bilinguisme additif comme une caractéristique de l'individu. L'individu ayant atteint un haut niveau de rendement dans ses deux langues (ce niveau est défini comme un deuxième seuil de compétence) bénéfi-

cierait d'avantages cognitifs. Cummins ne spécifie pas, toutefois, quel est ce seuil de compétence qui semble être à la base des conséquences positives du bilinguisme. Selon Cummins, le bilingue dominant serait celui qui aurait atteint un premier seuil de compétence dans au moins l'une de ses deux langues (« native-like level »). Ce type de bilinguisme, selon Cummins, ne permettrait pas de bénéficier des avantages cognitifs apportés par l'acquisition d'une langue seconde mais ne serait pas non plus à l'origine de déficits cognitifs. Finalement, le semilingue aurait un rendement inférieur à l'unilingue dans ses deux langues en raison même de la nature soustractive de ses expériences linguistiques. Ce dernier subirait en plus certains désavantages sur le plan cognitif et pourrait être un bilingue dominant dans une langue ou un bilingue équilibré ayant un rendement équivalent dans ses deux langues.

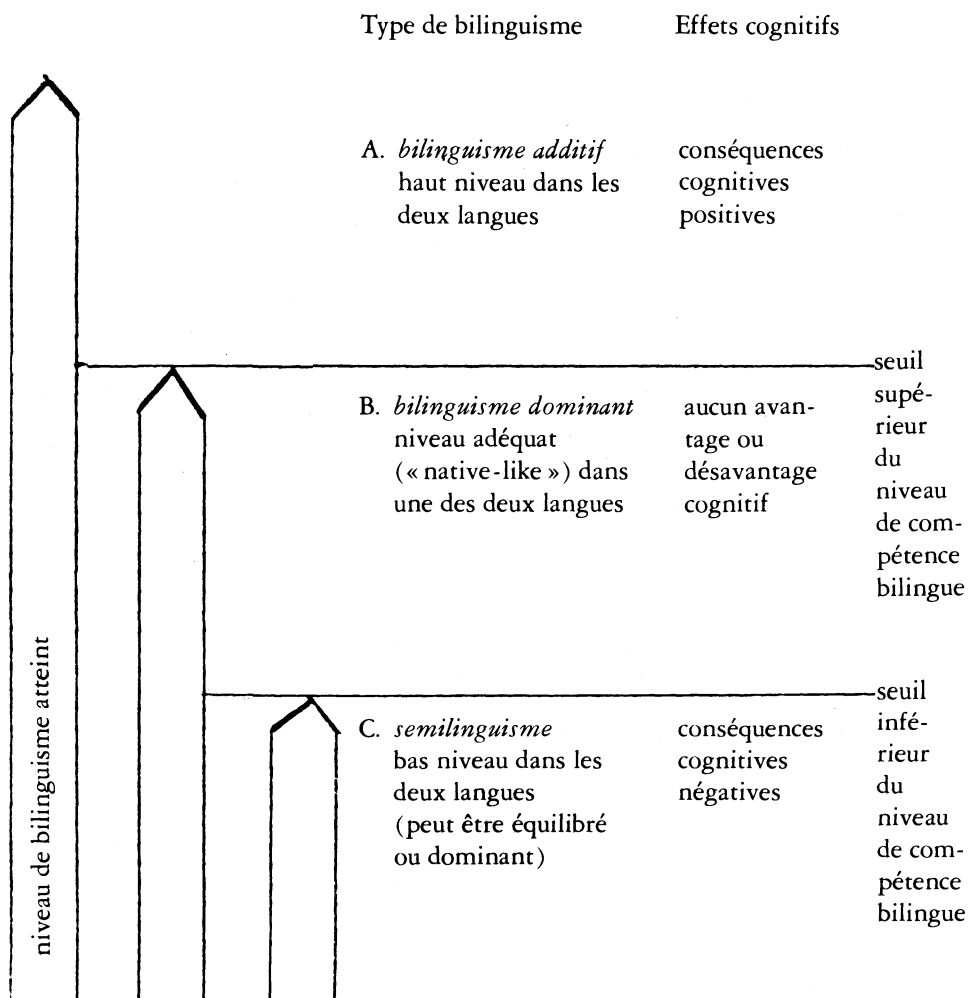
On trouve donc deux définitions différentes des termes additif et soustractif. On les utilise, dans un cas, en référence à des contextes d'acquisition, et dans l'autre, comme désignation d'un type de bilinguisme caractérisant un individu. Même s'il peut y avoir confusion, il n'y a toutefois pas contradiction. On peut utiliser les termes dans l'une ou l'autre de leurs acceptions, pourvu que leurs nuances soient explicitées. Là où il y a peut-être le plus de confusion, c'est dans l'usage que fait Cummins (1978, 1979a) des termes de bilinguisme additif, de bilinguisme dominant et de semilinguisme. Ces trois termes désignent, chez Cummins, des degrés de bilinguisme observés sur un même continuum. Le bilinguisme additif représente le niveau le plus élevé; le semilinguisme, le moins élevé; et le bilinguisme dominant, une étape intermédiaire. La difficulté dans cette taxonomie n'est pas dans sa logique sous-jacente, celle-ci étant en toute apparence adéquate, mais dans le manque de distinction entre les deux continuités « équilibré-dominant » et « additif-soustractif ». Cummins (1978, 1979a) ne semble pas entrevoir dans son modèle toutes les possibilités de types de bilinguisme. Ce modèle de Cummins est reproduit à la Figure 1. Nous l'avons fait suivre plus loin d'un autre modèle (Figure 2) qui représente sous une autre forme la distinction entre les types de bilinguisme « équilibré-dominant » et « additif-soustractif ».

D'autre part, le modèle de Cummins associe le bilinguisme additif à des avantages sur le plan cognitif et le bilinguisme soustractif au semilinguisme ou à des désavantages cognitifs. Il faut admettre que les recherches citées par Cummins (1976, 1978, 1979a, b, 1980a, b, c) semblent appuyer ses hypothèses, mais comme le souligne Cummins lui-même :

... Thus, pending replication and extension, these findings should be evaluated cautiously so that, as Fishman (1977) warns, « bilingualism will not be spuriously oversold now as it was spuriously undersold (or written off) in the past » ... (1979a, p. 229).

Comme nous l'avons remarqué dans des travaux antérieurs (Landry, 1979, 1981a), les résultats appuyant les hypothèses de Cummins tiennent de la confirmation à posteriori et les données recueillies auprès des individus bilingues ne sont dans l'ensemble guère meilleures même si elles sont statistiquement significatives. (Voir McNab, 1979, pour une critique de ces recherches.)

Figure 1. Effets cognitifs des différents types de bilinguisme : modèle de Cummins (1979a).



Il est possible que les effets du bilinguisme sur le développement cognitif soient de nature autant qualitative que quantitative (Landry, 1978, 1981b). En d'autres mots, il se peut que l'expérience bilingue incite l'individu à accentuer certains processus cognitifs plus que d'autres (par exemple, l'attention aux aspects sémantiques du langage par rapport à la forme du langage; Landry, 1976, 1978, 1981b), sans que cette utilisation différenciée n'entraîne nécessairement un potentiel cognitif supérieur. L'expérience bilingue pourrait amener l'individu à traiter l'information qui préexiste dans sa structure cognitive, de sorte que certains processus utilisés soient parfois à son avantage, parfois à

son désavantage (Landry, 1981b). Ceci n'exclut pas la possibilité que les processus cognitifs influencés par l'expérience bilingue puissent, dans certaines conditions, représenter un avantage cognitif assez généralisé (par exemple, une plus grande flexibilité mentale; Peal et Lambert, 1962; Balkan, 1970). Mais il ne faudrait pas supposer que le fait d'atteindre un haut niveau de fonctionnement dans sa langue maternelle et dans sa langue seconde soit suffisant pour bénéficier d'avantages nets sur le plan cognitif, nonobstant l'avantage évident de pouvoir bien communiquer dans deux langues différentes.

En somme, nous pouvons conclure qu'il existe deux niveaux de définition du bilinguisme, si l'on considère le continuum additif-soustractif. Le premier niveau, qui est la forme la moins forte, est celui de la définition de Lambert (1975) qui porte sur la nature complémentaire ou compétitive de l'expérience bilingue. Les situations de bilinguisme peuvent être additives si elles favorisent l'apprentissage d'une langue seconde sans effet néfaste sur l'acquisition et le maintien de la langue première, et soustractive si l'apprentissage de la langue seconde se fait au détriment du développement de la langue maternelle. Il semble y avoir des données empiriques abondantes justifiant cette utilisation des termes de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif (Lambert, 1975, 1977, 1978). Le deuxième niveau de la définition qui relève de l'hypothèse des seuils de compétence linguistique de Cummins (1976, 1978, 1979a), quoique généralement acceptable, illustre davantage une situation hypothétique qu'une situation de fait.

Un autre aspect à considérer est que le bilinguisme additif a été défini presque exclusivement en termes de compétence cognitive ou linguistique. Mais peut-on parler d'un bilinguisme additif uniquement sur le plan cognitif? L'individu bilingue, ayant atteint un haut niveau de rendement dans ses deux langues, mais qui préfère s'identifier à un groupe ethnique autre que celui de ses parents, a-t-il bénéficié de son expérience bilingue sur tous les plans? Un bilinguisme additif et équilibré devrait se remarquer autant au niveau des variables de motivation et d'identité ethnique qu'à celui des variables de compétence linguistique ou cognitive.

Pour vérifier les hypothèses de Cummins, le schème expérimental utilisé devra permettre une comparaison des sujets sur le plan linguistique et cognitif (et même sur le plan socio-affectif) en prenant soin de contrôler les variables non spécifiques au bilinguisme pouvant influencer ces scores (par exemple, le niveau d'aptitude intellectuelle et le niveau socio-économique). Il faudrait, de plus, standardiser les scores en L₁ et L₂ des sujets bilingues à partir de groupes contrôles unilingues (Landry, 1979), afin de pouvoir vérifier les scores en L₁ et L₂ par rapport aux normes unilingues respectives.²

Certaines recherches ayant démontré des avantages cognitifs au bilinguisme (Cummins 1976, 1978, 1979a) ont utilisé en partie ce schème méthodologique, mais on ne trouve aucune recherche l'ayant appliqué sur toute la ligne avec les mêmes sujets dans le but explicite de vérifier les hypothèses de Cummins. Même si ce schème expérimental pouvait être respecté de façon optimale, il serait toujours incomplet pour analyser pleinement le phénomène du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif. Pour qu'une recherche ait une valeur explicative, il faudrait non seulement vérifier la com-

pétence linguistique, la compétence cognitive et les comportements socio-affectifs, mais aussi pouvoir relier ces mesures dépendantes aux facteurs déterminants des bilinguismes additif et soustractif. Il faudrait pouvoir identifier les conditions dans lesquelles un bilingue développe adéquatement et sa langue maternelle et sa langue seconde, de même que les conditions qui influencent un développement accru ou une diminution de ses deux langues.

Facteurs déterminants des bilinguismes additif et soustractif

La première partie de cette section fait état des recherches existantes sur les bases socio-psychologiques du bilinguisme et introduit quelques notions théoriques d'ordre sociologique en les reliant aux concepts de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif. Les recherches sur les bases socio-psychologiques du bilinguisme ont pour but de comprendre le processus même du développement bilingue. Ces recherches sont nombreuses mais également restreintes dans les réponses apportées (Clément et Hamers, 1979; Gardner, 1977, 1980; McLaughlin 1978). Le but de la recension qui suit n'est pas de tracer le développement du bilinguisme (voir McLaughlin, 1978; Wode, 1981) mais plutôt de faire état des recherches qui ont identifié certains des facteurs déterminants du bilinguisme additif ou soustractif. La recension qui suit demeure brève et sélective. En guise de synthèse, la dernière partie de cette section sera consacrée à la présentation d'un modèle illustrant ces facteurs déterminants.

Le bilinguisme semble se développer sans trop de difficultés chez la personne qui est dans une situation de contact continuuel entre deux langues (McLaughlin, 1978). Il peut s'agir d'un environnement familial où les parents sont de deux groupes ethniques différents. Il peut s'agir de groupes ethniques minoritaires qui sont submergés dans un environnement bilingue. La qualité et la fréquence des contacts de langue sont sûrement des variables essentielles pour le développement bilingue. Les rapports de force entre groupes ethniques font que le bilinguisme est souvent unidirectionnel; seul le groupe minoritaire devient bilingue, et ceci toujours en portant les stigmates de la lutte pour le maintien de la langue maternelle (Haugen, 1977; Lambert, 1977, 1978; Giles, Bourhis et Taylor, 1977). Les individus du groupe majoritaire ne deviennent que rarement bilingues à moins d'avoir une incitation de la part des cadres institutionnels, tel que celui des programmes scolaires de langue seconde. Mais les programmes de langue seconde n'ont pas tous contribué au développement du bilinguisme chez les individus du groupe majoritaire. Seules les expériences intenses, telle que l'immersion totale, semblent aboutir à un niveau de bilinguisme adéquat (Lambert et Tucker, 1972; Swain, 1974, 1978; Genesee, 1977).

Les facteurs psychologiques reliés au bilinguisme, quoique dépistés par de nombreuses recherches, peuvent se résumer à l'aptitude intellectuelle, aux aptitudes linguistiques, et à la disposition affective des individus (Clément et Hamers, 1979; Gardner, 1977, 1980). Ces facteurs peuvent être diversifiés quant à leurs influences sur l'apprentissage de la langue seconde, selon l'apport des différents contextes d'apprentissage. Par exemple, les facteurs reliés aux aptitudes seront plus déterminants dans des situations d'apprentis-

sage formel ou scolaire, tandis que les facteurs motivationnels seront plus importants dans des situations informelles (Clément et Hamers, 1979).

Les recherches en milieu minoritaire semblent démontrer que la motivation vers le bilinguisme est davantage due aux pressions psychosociales qu'à des choix volontaires (Gagnon, 1976; Clément, Major, Gardner et Smythe, 1977). Par contre, Clément, Gardner et Smythe (1977) ont trouvé qu'une motivation de type « intégrationnel » (Gardner et Lambert, 1959) était davantage reliée au succès en langue seconde chez des francophones d'un groupe ethnique non minoritaire. La motivation pour s'intégrer à l'autre groupe ethnique semblait influencer davantage la communication orale et interpersonnelle et moins le rendement, tel qu'il a pu être observé d'après des tests de compétence linguistique. Clément (1980b) et Clément, Gardner et Smythe (1980) ont démontré la possibilité que l'acquisition de la langue seconde soit associée à la confiance personnelle du sujet ou à l'absence d'anxiété lors des contacts avec la langue seconde. Cette confiance serait une fonction de la fréquence et de la qualité des contacts avec l'autre groupe ethnique.

Les recherches de Clément, Gardner et Smythe (1977) et Clément, Major, Gardner et Smythe (1977) ont également démontré l'effet de l'encouragement des parents chez les élèves francophones apprenant l'anglais comme langue seconde. Le milieu familial (par exemple, la fréquence de l'utilisation de la langue, l'attitude et la motivation des parents) est certainement une variable à considérer dans l'étude du développement du bilinguisme (Gardner et Lambert, 1972; Gardner et Smythe, 1975; Mougeon, Canale et Bélanger, 1978; Mougeon et Beniak, 1979).

L'hypothèse de l'interdépendance du développement linguistique (Cummins, 1979a) qui a été examinée ci-dessus suscite un intérêt particulier dans l'étude des facteurs déterminant le niveau de bilinguisme en milieu minoritaire. Selon cette hypothèse, seuls les individus ayant conservé leur langue maternelle au moins au niveau d'un certain seuil de compétence pourraient développer de façon adéquate leur langue seconde. Cette hypothèse s'applique surtout aux capacités « cognitives-académiques » du langage et moins aux capacités de communication orale (Cummins, 1979a). Le degré d'appui institutionnel à la langue par la scolarisation en langue maternelle pourrait donc être relié de façon positive non seulement au maintien et au développement de la langue première, mais également à l'apprentissage de la langue seconde (Cummins, 1978, 1979a, b; Hébert et al., 1976; Landry, 1979). L'hypothèse de Cummins, toutefois, est toujours à vérifier par la recherche empirique, même si des études semblent appuyer celle-ci (Landry, 1979, 1981a; Clément et Hamers, 1979).

Clément et Hamers (1979) ont proposé une application intéressante de l'hypothèse de Cummins (1978) en la transposant sur le plan socio-culturel. Selon cette dernière hypothèse, la compétence dans la langue seconde serait reliée au statut accordé à la langue première. Clément et Hamers (1979) mentionnent des recherches en cours en Nouvelle-Écosse et au Maine où l'on tente d'augmenter la vitalité ethnolinguistique du français, langue maternelle, avant d'introduire l'anglais langue seconde dans un programme expérimental d'éducation bilingue.

L'hypothèse de l'interdépendance culturelle est également reliée au concept de « peur d'assimilation » qui correspond à la crainte de perdre la langue et la culture de son groupe ethnique en étant exposé à la langue seconde (Clément et Hamers, 1979). Taylor, Meynard et Rheault (1977) ont démontré que le degré de contact avec l'autre groupe ethnique et l'absence de la peur d'assimilation étaient les deux facteurs principaux déterminant le niveau d'apprentissage de la langue seconde chez des francophones du Québec. Clément et Hamers (1979) proposent que la disposition affective de l'individu envers la langue seconde serait « déterminée, d'une part, par une force positive qui pousse l'individu à rechercher une nouvelle identité et d'autre part, par une force négative protégeant l'identité première » (p. 372). Selon le schème théorique proposé par Clément et Hamers (1979), il y a une corrélation positive entre la fréquence de contact avec les membres et la culture de l'autre groupe ethnique, puis la volonté d'intégration à ce groupe ethnique (ce qui est l'opposé de la peur d'assimilation). La fréquence et surtout la qualité des contacts entre groupes ethniques pourraient contribuer à la confiance en soi (ou absence d'anxiété) nécessaire pour les contacts continus et le développement adéquat de la langue seconde. Par contre, pour les groupes fortement minoritaires et donc de vitalité ethnolinguistique faible, la fréquence des contacts avec les membres et la culture du groupe ethnique dominant peut être tellement imposante que l'on aboutit à une intégration forcée, c'est-à-dire à l'assimilation. Selon l'hypothèse de l'interdépendance culturelle, ce n'est que lorsque le niveau de vitalité ethnolinguistique sera élevé que les individus pourront exercer leur désir d'intégration à l'autre groupe ethnique sans mettre en danger l'intégration à leur propre langue et à leur culture (Clément et Hamers, 1979; Clément, 1980b). Les membres d'un groupe ethnique à faible vitalité ethnolinguistique veilleront avec leur « peur d'assimilation » à diminuer les contacts avec le groupe ethnique dominant afin de protéger leur identité linguistique et culturelle (par exemple, AFHQ, 1977). Mais face à la dominance inévitable d'un groupe ethnique, comme c'est le cas pour les anglophones en Amérique du Nord, ce n'est qu'en garantissant une certaine base de vitalité ethnolinguistique que les individus de groupes minoritaires pourront devenir bilingues sans que leur bilinguisme soit seulement une étape transitoire vers l'assimilation.

Le bilinguisme que l'on a longtemps étudié sur le plan psychologique est de plus en plus analysé au niveau socio-psychologique (Clément et Hamers, 1979; Gardner, 1980; Giles, 1977; Fishman, 1977a, b, 1980). Les individus d'un groupe ethnique seront unilingues, deviendront bilingues ou seront assimilés à la langue d'un autre groupe ethnique davantage pour des raisons politiques, économiques et démographiques (Giles, Bourhis et Taylor, 1977; Raffestin, 1978) que pour des raisons de motivation ou d'aptitudes personnelles. Les recherches qui ont porté sur les facteurs déterminants du niveau de bilinguisme (Gardner, 1977, 1980; Clément et Hamers, 1979) ont également négligé plusieurs aspects de l'environnement naturel reliés au développement du bilinguisme. Par exemple, la plupart des recherches ayant analysé les variables d'aptitude et de motivation face au développement bilingue l'ont fait dans des contextes d'éducation de la langue seconde (Gardner, 1977, 1980) et ont très peu étudié les facteurs écologiques reliés

au développement de la langue seconde et au maintien de la langue maternelle. De plus, la plupart des recherches reliant l'aptitude et la motivation à l'apprentissage de la langue seconde ont été orientées vers les anglophones (c'est-à-dire groupe majoritaire) apprenant la langue seconde dans des contextes scolaires (Gardner, 1977; Lambert et Tucker, 1972; Swain, 1974, 1978). On connaît encore très peu le développement de la langue seconde chez les groupes minoritaires qui apprennent leur deuxième langue en grande partie en milieu naturel. On a étudié les conséquences cognitives et affectives de cet apprentissage (par exemple, Arsenian, 1945; Peal et Lambert, 1962; Cummins, 1976, 1978, 1979a, b; Lambert, 1977). Par contre, l'apport des nombreux déterminants dans le processus même du développement du bilinguisme a été peu vérifié par des recherches empiriques.

Certaines théories récentes ont accentué l'importance des facteurs sociologiques comme déterminants du développement bilingue. Une vue d'ensemble du bilinguisme doit pouvoir identifier les rôles respectifs des variables collectives ou sociales ainsi que l'apport des facteurs internes ou individuels. L'individu est d'abord membre d'une société (Tajfel, 1974) qui peut regrouper plusieurs communautés linguistiques. La langue est perçue comme l'un des facteurs déterminants de l'identité d'un groupe ethnique (Fishman, 1977b; Giles, Taylor, Lambert et Albert, 1976; Taylor, Bassili et Aboud, 1973; Taylor, 1977). Cependant, les variations dans le développement et le maintien des codes langagiers ne dépendent pas des caractéristiques inhérentes à la langue mais de facteurs plus fondamentaux déterminant les rapports de force entre groupes ethniques (Giles *et al.*, 1977; Raffestin, 1978; Bourdieu, 1977). C'est dans le cadre de ces rapports de force, forces restrictives ou instigatrices, que les facteurs plus immédiats (par exemple, familiaux et scolaires) pourront influencer les facteurs internes qui détermineront chez l'individu ses perceptions, ses compétences et ses comportements langagiers.

Une théorie très pertinente au problème du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif est celle de Giles, Bourhis et Taylor (1977) sur les facteurs déterminant la vitalité ethnolinguistique d'une collectivité ethnique. Giles *et al.*, (1977) ont défini la vitalité ethnolinguistique comme ce qui détermine le comportement d'une collectivité distincte et active dans des situations de contacts inter-groupes. Un haut niveau de vitalité ethnolinguistique est relié à la survivance et à l'émancipation d'un groupe ethnique comme entité distincte tandis que l'inverse est symptôme d'un danger croissant de disparition du groupe ethnique comme collectivité. (Voir Clément 1980a, pour une discussion des mesures de l'assimilation culturelle et linguistique.) La langue est perçue comme facteur déterminant de la survivance ou de la disparition d'une collectivité ethnique. Les variables de vitalité ethnolinguistique sont regroupées par Giles *et al.*, (1977) sous trois facteurs: a) le statut du groupe; b) les variables démographiques, et c) les variables reliées au support institutionnel. Quoique la réalité objective de ces variables ait sûrement un impact sur la vitalité ethnolinguistique d'une minorité, la perception des gens peut également être très importante dans le but de promouvoir la survivance et le développement de la langue (Giles *et al.*, 1977; Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981). Les variables reliées au *statut* d'un groupe ethnique sont celles qui

influencent le prestige du groupe face aux autres groupes ethniques d'une communauté ou d'une région. Giles *et al.*, (1977) ont identifié quatre variables pouvant influencer le prestige d'un groupe ethnique: le statut économique, le statut social, le statut socio-historique et le statut linguistique. Selon Bourdieu (1977):

Il découle de la définition élargie de la compétence qu'une langue vaut ce que valent ceux qui la parlent, c'est-à-dire le pouvoir et l'autorité dans les rapports de force économiques et culturels des détenteurs de la compétence correspondante (les débats sur la valeur relative des langues ne peuvent être tranchés sur le plan linguistique: les linguistes ont raison de dire que toutes les langues se valent linguistiquement; ils ont tort de croire qu'elles se valent socialement) (p. 22-23).

Les variables *démographiques* selon Giles *et al.*, (1977) sont celles qui déterminent la vitalité d'un groupe ethnique quant au nombre d'individus dans la collectivité et à la distribution de ceux-ci sur un territoire. Plusieurs variables sont identifiées: l'existence ou la non-existence d'un territoire propre au groupe ethnique, la concentration géographique des membres, la proportion des membres de la communauté représentée par le groupe ethnique, le nombre absolu des membres, le taux de natalité, la proportion de mariages mixtes, l'immigration et l'émigration. Les variables du *support institutionnel* sont définies par la quantité et la qualité des représentations du groupe linguistique dans les différentes institutions d'une communauté, d'une région ou d'une nation. Giles *et al.*, ont identifié six secteurs institutionnels où la représentation du groupe ethnique et la qualité des services sont nécessaires à la survivance ethnolinguistique: les média d'information, l'éducation, les services gouvernementaux, l'industrie, la religion et la culture. L'éducation dans sa langue maternelle est probablement un facteur crucial au maintien et au développement d'un bilinguisme additif chez les groupes ethniques minoritaires (Cummins, 1979b; Christian, 1976).

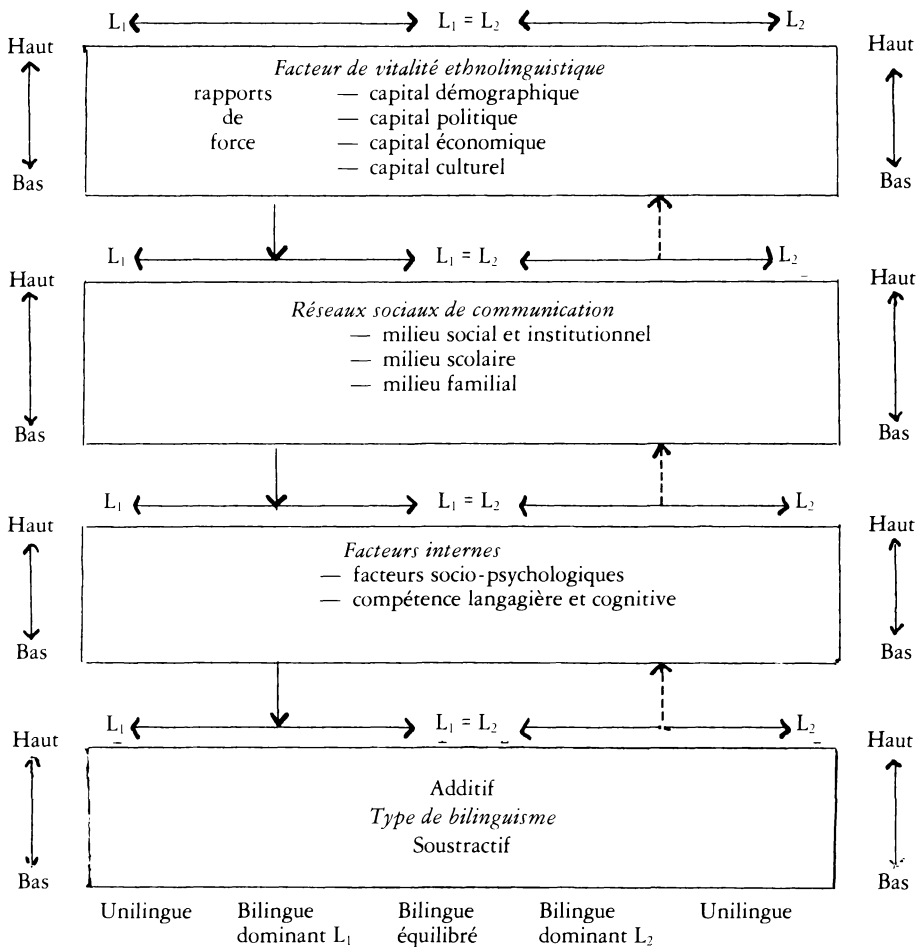
Plusieurs études chez les francophones minoritaires ont déjà analysé certaines composantes politiques, économiques, historiques et démographiques (Daigle, 1980; AFHQ, 1977). Mais il s'agit là de recherches isolées. Selon Giles *et al.*, (1977), c'est l'effet combiné de tous les facteurs de vitalité ethnolinguistique qu'il faut analyser. Ce type de recherche se doit d'être multidisciplinaire et de très grande envergure pour faire l'étude de l'ensemble des facteurs sur une même population (Landry, 1981a).

Les variables structurales et taxonomiques du schème théorique de Giles *et al.*, (1977) représentent un effort de synthèse représentant les rapports de force entre deux ou plusieurs groupes ethniques. Ces rapports de force déterminent les contextes d'influence ou les réseaux de communication entre groupes, lesquels à leur tour déterminent les facteurs individuels qui influenceront le niveau et le type de bilinguisme atteint. Un concept relié à celui de la vitalité ethnolinguistique est celui de vigueur d'une langue (« potency of language ») proposé par Cummins (1979b). Ce concept signifie le potentiel d'une langue à survivre chez un individu ou une collectivité. Les facteurs déterminant la vigueur d'une langue sont ceux qui vont causer chez l'individu la motivation pour

apprendre cette langue. Donc, dans un milieu minoritaire, les individus vont être motivés pour apprendre et pour sauvegarder leur langue en autant que certains facteurs de vigueur linguistique puissent être actualisés dans l'expérience de l'individu. Le concept de vitalité ethno-linguistique est, toutefois, mieux structuré pour l'étude des facteurs externes, plus précisément des variables de rapports de force entre les groupes ethniques.

En vue d'une recherche adéquate sur les facteurs socio-psychologiques reliés au bilinguisme additif et au bilinguisme soustractif, il serait important de pouvoir intégrer les variables externes d'ordre sociologique aux variables internes d'ordre psychologique et d'évaluer leur contribution au niveau et au type de bilinguisme chez les individus. C'est dans le but de conceptualiser cette relation que le modèle de la Figure 2 est présenté.

Figure 2. Les facteurs déterminants des bilinguismes additif et soustractif.



Le modèle illustre une relation de l'influence des facteurs externes sur les réseaux de communication qui, à leur tour, ont un impact sur les facteurs internes individuels pouvant déterminer le niveau et le type de bilinguisme.³ Un premier groupe de facteurs externes est constitué des variables reliées à la vitalité ethnolinguistique (Giles *et al.*, 1977) ou des facteurs sociologiques représentant les rapports de force entre les communautés linguistiques, c'est-à-dire les données objectives sur les situations démographiques, politiques, économiques et culturelles. Quoique nous ayons examiné seulement la taxonomie de Giles *et al.*, (1977) ci-dessus, d'autres taxonomies seraient possibles, par exemple, celles des capitaux de Bourdieu (1977, 1980). Ce dernier distingue plusieurs types de capitaux, dont le capital économique, le capital social et le capital culture. C'est le partage de ces capitaux entre deux ou plusieurs groupes ethniques qui détermine l'équilibre ou la dominance par un groupe dans les rapports de force. Nous pourrions ajouter à ces capitaux le capital démographique et le capital politique, puis combiner sous la même rubrique le capital social et le capital économique qui sont étroitement reliés. Nous empruntons dans le modèle proposé la notion de capital de Bourdieu, dans le but d'illustrer les variables structurales de la société qui sont à l'origine des rapports de force entre les groupes ethniques. Ces variables structurales de la société ont des effets sur *les probabilités de contact linguistique*, sur les contextes de la communication, dans l'environnement immédiat des individus. C'est ce groupe de variables que nous pourrions appeler les réseaux sociaux de communication.

La rubrique intitulée « réseaux sociaux de communication » englobe les domaines ou les contextes où l'individu est en contact de communication avec les membres de l'autre groupe ou de son propre groupe ethnique. Ce réseau social de communication peut être grandement influencé par les rapports de force existant entre les deux groupes ethniques. Le groupe ethnique, par exemple, qui contrôle la majorité des capitaux économiques influence non seulement la destinée économique des membres d'un autre groupe ethnique, mais contrôle en grande partie la fréquence et la qualité des communications linguistiques de ce groupe. La langue utilisée par les entreprises privées dans leurs contacts avec le public n'en est qu'un exemple entre autres. Trois domaines prioritaires où une étude des réseaux sociaux de communication serait pertinente sont : le milieu social et institutionnel, le milieu scolaire et le milieu familial. Plusieurs des variables du concept de vigueur linguistique de Cummins (1979b) pourraient être intégrées à ce facteur des réseaux sociaux de communication linguistique. Dans une analyse des déterminants des types de bilinguisme additif et soustractif, il faudrait pouvoir évaluer autant la quantité que la qualité de ces contacts à l'intérieur et entre les groupes. Fait intéressant, il existe des méthodes statistiques permettant de quantifier les réseaux sociaux de communication pour les individus et d'introduire ces mesures dans des prédictions de comportements langagiers (Milroy et Margrain, 1980).

Le type et la qualité des réseaux de communication vécus par l'individu reflètent toute l'expérience bilingue de la personne et vont influencer sa compétence langagière et cognitive de même que certains aspects socio-psychologiques de son comportement langagier. Par exemple, malgré l'influence des caractéristiques individuelles de base

(aptitude intellectuelle, niveau socio-économique), la qualité des contacts linguistiques en milieu scolaire pourra influencer grandement le niveau de compétence linguistique « cognitive-académique » développé. En ce qui concerne les capacités langagières de communication interpersonnelle, il est probable que la qualité des réseaux de la communication en milieu familial et dans le milieu social serait plus déterminante.

Les facteurs individuels socio-psychologiques représentent la dimension socio-affective de l'individu (attitudes, préjugés, anxiété, motivation, identité ethnique, peur de l'assimilation, etc.). Il est évident que ces variables peuvent être en grande partie déterminées par les réseaux sociaux de communication (Clément, 1980b; Clément *et al.*, 1977a, b; Clément et Hamers, 1979; Gardner, 1977, 1980). Le type et la qualité des contacts bilingues, selon ces derniers auteurs, seraient à l'origine des attitudes et de la motivation qui à leur tour détermineraient en partie les efforts d'apprentissage de la langue chez l'individu. La perception de la vitalité ethnolinguistique de son groupe ethnique (Giles *et al.*, 1977) par l'individu pourrait être ajoutée aux facteurs internes socio-psychologiques puisqu'elle pourrait être étroitement reliée à l'identité ethnique acceptée par l'individu (Tajfel, 1974). Celle-ci peut, à son tour, médiatiser les efforts de l'individu vers l'intégration à l'autre groupe ethnique ou envers le maintien de sa langue et de sa culture (Taylor, Meynard et Rheault, 1977). Il serait également intéressant de pouvoir analyser, en relation avec les variables de rapport de force et avec celles des réseaux sociaux de communication, la motivation pour promouvoir la vitalité ethnolinguistique. Cette variable dépasse l'identité ethnique et reflète le niveau d'engagement de l'individu à promouvoir par ses comportements (Tajfel, 1974) le maintien et la promotion de la vitalité ethnolinguistique de son groupe ethnique.

Une fois la compétence langagière, la compétence cognitive et les facteurs socio-psychologiques analysés, nous pouvons interpréter les résultats en termes de niveaux et de types de bilinguisme. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, il faudrait standardiser les scores des populations bilingues à partir des groupes unilingues contrôles. Les groupes unilingues contrôles devraient provenir d'un milieu majoritaire à forte vitalité ethnolinguistique. Ceci permettrait une comparaison directe des scores observés et de la norme attendue, surtout si les scores sont ajustés statistiquement suite aux effets des covariables (par exemple, le niveau socio-économique et l'aptitude intellectuelle). Les scores recueillis sur les variables socio-affectives puis les compétences langagières et cognitives peuvent être comparés au score standard des unilingues. Par exemple, les francophones du Nouveau-Brunswick devraient avoir des scores d'aptitude linguistique semblables à ceux de groupes unilingues francophones en milieu majoritaire ayant des aptitudes et un niveau socio-économique semblables (Landry, 1979). Toute différence observée pourrait être due à des facteurs de vitalité ethnolinguistique ainsi qu'à d'autres facteurs externes et internes.

Les individus significativement en dessous des normes pour unilingues dans chacune des deux langues pourraient être considérés comme des bilingues soustractifs, le terme de « semilinguisme » n'étant pas utilisé en raison des nombreuses controverses qui entourent ce mot (Brent-Palmer, 1979; Skutnabb-Kangas et Tookomaa, 1979; Landry,

1979, 1981a). Il faut noter que la nature même des tests de compétence utilisés se doit d'être prise en considération. Comme nous l'avons discuté ci-haut, le terme « semilinguisme » s'applique à la compétence linguistique « cognitive-académique ». Il faudrait distinguer celle-ci de la compétence communicative pour laquelle il existe très peu de mesures reconnues (Canale et Swain, 1980). Mais même une mesure de la compétence linguistique « cognitive-académique » pourrait ne pas être valide si elle se basait uniquement sur le code standard de la langue. Devrait-on, dans ce cas, viser à des mesures de cette compétence, l'habileté à utiliser le langage comme outil de pensée, dans la langue socio-maternelle de l'individu ?

Les individus ayant des scores à l'intérieur des normes de leur langue maternelle mais en dessous des normes unilingues de la langue seconde seraient considérés comme des bilingues dominants. Il en serait de même pour la situation inverse où les individus seraient dominants dans leur langue seconde. Cette situation, de même que celle du bilinguisme soustractif, serait, selon le modèle de la figure 2, associée avec des scores de faible vitalité ethno linguistique et des réseaux sociaux de communication favorisant l'influence de la langue seconde, indices d'une assimilation latente. Le modèle prévoit également la possibilité pour les individus d'être devenus unilingues dans leur langue seconde. Ce dernier cas ne reflète pas une assimilation latente mais un état de fait.

Mais qui seraient les bilingues additifs ? Seraient-ce les individus qui auraient des scores à l'intérieur des normes de leurs deux langues ? Ou seraient-ce seulement les individus ayant des scores au-delà des normes unilingues ? Devrait-on, de plus, déceler chez ceux-ci certains avantages cognitifs avant de les considérer bilingues additifs ? Si ces avantages cognitifs peuvent être démontrés sans équivoque, où est ce second seuil de compétence permettant la manifestation de ces effets ? Tous les individus qui obtiennent, dans les deux langues, des scores selon les normes attendues pour leur niveau intellectuel et leur statut socio-économique, pourraient-ils bénéficier de ces avantages cognitifs ? Ou encore, les avantages cognitifs par rapport aux unilingues seraient-ils restreints à un groupe limité ayant un très haut niveau de performance dans les deux langues ? Le niveau intellectuel et le statut socio-économique seraient-ils des variables qui, tout en n'étant pas suffisantes, seraient néanmoins déterminantes des possibilités de pouvoir bénéficier des avantages cognitifs attribués au bilinguisme ? Le modèle de Cummins (1978, 1979a — voir Figure 1) laisse entrevoir que les bilingues dominants n'auraient pas accès aux avantages cognitifs. Mais est-ce toujours le cas ? L'individu bilingue ayant un rendement linguistique au quatre-vingt dixième percentile dans sa langue maternelle et au soixantième percentile dans sa langue seconde serait dominant dans sa langue première mais pourrait sans doute bénéficier des avantages cognitifs du bilinguisme autant que l'individu qui se situerait aux environs du soixantième percentile dans ses deux langues. Le modèle présenté à la Figure 2 prévoit cette possibilité d'un bilinguisme dominant additif.

Cummins (1978, 1979a) semble invoquer l'atteinte du second seuil de compétence pour considérer l'individu à la fois bilingue équilibré et additif. Mais ce seuil de compétence est-il le même dans les deux langues et doit-il se mesurer par des tests de

compétence linguistique dans les deux langues successivement ? Ou est-ce que ce seuil de compétence serait de nature « supra-linguistique » et donc commun aux deux langues (Oller et Perkins, 1978) ? Cummins (1980c) émet cette hypothèse que la compétence linguistique « cognitive-académique » (contrairement aux compétences plus superficielles du langage, comme la phonologie, la syntaxe...) en langue première et en langue seconde sont la manifestation d'une capacité sous-jacente commune aux deux langues. Ceci expliquerait le très haut degré de transfert des capacités acquises dans une langue à une autre.

Finalement, dans la détermination du bilinguisme additif, il est important de considérer autant les aspects socio-affectifs (motivation, identité ethnique, perception de la vitalité ethnolinguistique, etc.) que les variables linguistiques et cognitives. En reformulant une question mentionnée ci-dessus, il conviendrait de se demander si l'on peut considérer comme un bilingue additif l'individu pour lequel l'acquisition du bilinguisme, même à un très haut niveau, n'est qu'une étape transitoire vers l'assimilation de ses descendants et des générations subséquentes.

Voilà autant de questions pour lesquelles les recherches n'ont toujours pas de réponses définitives. Le modèle présenté permet un schème de recherche qui pourrait déceler certains des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif. Comme l'illustre le modèle, ces facteurs déterminants peuvent être polarisés ou équilibrés. Les facteurs de vitalité ethnolinguistique (c'est-à-dire les rapports de force) et les réseaux sociaux de communication peuvent favoriser le développement des compétences et des variables socio-affectives soit en faveur de la langue maternelle des individus, soit en faveur de la langue seconde, soit encore en faveur des deux langues mises en équilibre. La complexité du phénomène rend difficile d'imaginer cette situation idéale d'équilibre, soit celle d'une intégration optimale dans le groupe ethnique de la langue seconde tout en conservant son identité ethnique d'origine à un maximum. Comme de nombreuses recherches semblent le démontrer, ce luxe serait-il uniquement réservé aux membres des groupes ethniques dominants ?

Conclusion

Le bilinguisme additif est-il possible chez les francophones minoritaires du Canada ? Cette question est toujours sans réponse définitive, et cet article a voulu présenter un schème de recherche susceptible de déceler et d'analyser les déterminants de ce type de bilinguisme. Mais, comme nous l'avons également souligné, ce concept demeure toujours sans définition opérationnelle. Le schème de recherche présenté pourrait permettre de définir avec plus de précision ce concept et de valider son existence. Le bilinguisme additif dans son sens le moins fort, celui d'un contexte d'acquisition, semble être très bien documenté et son existence sur le plan d'un équilibre des compétences linguistiques semble également être un état de fait pour les individus de groupes ethniques majoritaires, comme dans les expériences en immersion totale (Swain, 1974, 1978; Cummins, 1976, 1978, 1979a, b, 1980b, c). C'est notre opinion que la forme la plus forte du

bilinguisme additif, soit celle d'une supériorité cognitive causée par le bilinguisme, n'est pas encore démontrée sans équivoque, quoiqu'il existe plusieurs recherches qui en indiquent au moins la possibilité (par exemple, Cummins, 1980c). Il faudra encore d'autres recherches pour confirmer l'existence de ces avantages et en élucider la nature exacte. Comme nous l'avons déjà suggéré (Landry, 1978, 1981b), il est possible qu'il soit plus fructueux de considérer le phénomène du bilinguisme comme menant à des différences dans l'utilisation des processus cognitifs plutôt qu'en termes d'une supériorité cognitive généralisée. Certains de ces processus cognitifs pourraient être parfois à l'avantage, parfois au désavantage du bilingue (Landry, 1981b).

En ce qui concerne l'existence du bilinguisme additif chez les individus de groupes minoritaires, il n'existe que quelques recherches qui permettent d'en soupçonner la possibilité (Hébert, 1976; Cummins et Mulcahy, 1978; Landry, 1979; Clément et Hamers, 1979; Duncan et De Avila, 1979; Kessler et Quinn, 1980). Toutes ces recherches semblent avoir en commun une très haute valorisation de la langue maternelle des sujets à l'école et à la maison, ce qui n'est pas le cas chez tous les francophones minoritaires. Puisque le bilinguisme additif est, d'après les recherches entreprises, relié non pas aux capacités de communication interpersonnelles mais surtout aux aptitudes linguistiques plus profondes reliées à la compétence cognitive et académique, il va de soi que la valorisation de la langue en milieu scolaire semble être une condition *sine qua non*. Selon l'hypothèse de l'interdépendance du développement linguistique (Cummins, 1978, 1979a), il semble être d'une importance primordiale pour les groupes minoritaires en contexte soustractif que ce soit la langue maternelle qui soit favorisée par la scolarisation. On pourrait alors démontrer que le degré de soutien éducatif est la variable clé dans la recherche des déterminants du bilinguisme additif chez les francophones minoritaires (Cummins, 1979a; Landry, 1979, 1981a). Il semble, toutefois, que le soutien éducatif ne puisse compenser pour un manque d'appui général parmi les autres facteurs de vitalité ethnolinguistique (Mougeon, Canale et Bélanger, 1978).

Toute recherche sur les déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif devrait évaluer un plus grand nombre d'éléments que les variables du soutien éducatif. Le modèle présenté à la Figure 2 illustre, dans ses grandes lignes, les classes de variables qui devraient être considérées. En vue d'une étude de déterminants de ces deux types de bilinguisme chez les francophones minoritaires du Canada, par exemple, il faudrait pouvoir opposer d'après des méthodes d'analyse contrastantes plusieurs groupes variant sur un continuum de vitalité ethnolinguistique, ainsi que dans leurs réseaux sociaux de communication. En analysant, en relation avec les facteurs précisés ci-dessus, les compétences linguistiques et cognitives, les prédispositions affectives et les comportements langagiers, il serait alors possible, non seulement de vérifier l'existence du bilinguisme additif, mais aussi d'en comprendre en même temps les principaux déterminants. Une recherche de cette envergure ne peut être que collective et multidisciplinaire.

NOTES

1. Certaines des idées émises dans cet article ont été conçues par suite de la participation de l'auteur à la préparation d'un projet de recherche collectif sous la tutelle du Centre international de recherche sur le bilinguisme à l'Université Laval. L'auteur exprime donc sa reconnaissance envers les nombreux collègues qui ont contribué directement ou indirectement à cet article, particulièrement Josiane Hamers, Richard Clément, Denise Deshaies, Alain Prujiner, Jean-Denis Gendron et spécialement Pierre Gérin pour ses commentaires sur une version préliminaire de cet article. Toutefois, on ne peut les critiquer pour toute interprétation faussée ou erronée.
2. Nous faisons abstraction ici des difficultés de l'évaluation de la langue socio-maternelle de l'individu. Les tests construits selon des normes standard de la langue maternelle et de la langue seconde ne donnent peut-être pas un reflet fidèle de la compétence linguistique des sujets pour qui le code standard n'est pas la langue maternelle (pour des précisions sur ce problème, voir Brent-Palmer, 1979, et Landry, 1979, 1981a).
3. Ce modèle présente, dans ses grandes lignes, plusieurs des facteurs à l'étude dans le projet collectif et multidisciplinaire en préparation au Centre international de recherche sur le bilinguisme. Toutefois, le modèle du projet collectif, étant relié à d'autres intérêts, pourra revêtir une forme différente à celui-ci.

RÉFÉRENCES

- AFHQ (Association des francophones hors-Québec), *Les héritiers de Lord Durham*, vol. 1, 1977.
- Arsenian, S., Bilingualism in the post-war world, *Psychological Bulletin*, 1945, 42, 65-86.
- Balkan, L., *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*, Bruxelles: A.I.M.A.V., 1970.
- Bourdieu, P., *La distinction*, Paris: Éditions de Minuit, 1980.
- Bourdieu, P., L'économie des échanges linguistiques, *Langue française*, 1977, 34, 17-34.
- Bourhis, R., Giles, H. & Rosenthal, D., Notes on the construction of a « Subjective Vitality Questionnaire » for ethnolinguistic groups, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1981, 2, 145-150.
- Brent-Palmer, C., A sociolinguistic assessment of the notion of « immigrant semilingualism » from a social conflict perspective, *Working Papers on Bilingualism*, 1979, no 17, 135-180.
- Canale, M. & Swain, M., Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1980, 1, 1-47.
- Christian, C. C., Jr., Social and psychological implications of bilingual literacy, In A. Simoes, Jr (éd.), *The Bilingual Child*, New-York: Academic Press, 1976.
- Clément, R., *The Measurement of Linguistic Assimilation*, A report to the Language Administration Branch, Secretary of State of Canada, 1980 (a).
- Clément, R., Ethnicity, contact and communicative competence in a second language, In H. Giles (éd.), *Language: Social Psychological Perspectives*, New-York: Pergamon Press, 1980 (b).
- Clément, R., Gardner, R.C., & Smythe, P.C., Social and individual factors in second language acquisition, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1980, 12, 293-302.
- Clément, R., Gardner, R.C. & Smythe, P.C., Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1977, 9, 123-133 (a).
- Clément, R. et Hamers, J., Les bases socio-psychologiques du comportement langagier, In G. Bégin et P. Joshi (éds), *La psychologie sociale*, Québec: P.U.L., 1979, p. 343-390.
- Clément, R., Major, L.J., Gardner, R.C. & Smythe, P.C., Attitudes and motivation in second language acquisition: an investigation of Ontario Francophones, *Working Papers on Bilingualism*, 1977, 12, 1-20 (b).
- Cummins, J., The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optional age issue, *TESOL Quarterly*, 1980, 14, 175-187 (a).
- Cummins, J., Bilingualism and the ESL student, *TESL Talk*, 1980, 11, 8-13 (b).

- Cummins, J., *Language proficiency, Biliteracy and French Immersion*. Communication, Immersion '80 Conference, Fredericton, New Brunswick, 1980 (c).
- Cummins, J., Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 1979, 49, 222-251 (a).
- Cummins, J., Bilingualism and educational development in anglophone and minority francophone groups in Canada, *Interchange*, 1979, 9, 40-51 (b).
- Cummins, J., Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters, *Working Papers on Bilingualism*, 1979, 19, 197-205 (c).
- Cummins, J., Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups, *Canadian Modern Language Review*, 1978, 34, 395-416.
- Cummins, J., The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses, *Working Papers on Bilingualism/Travaux de recherches sur le bilinguisme*, 1976, 9, 1-43.
- Cummins, J. & Mulcahy, R., Orientation to language in Ukrainian English bilingual children, *Child Development*, 1978, 49, 1239-1242.
- Daigle, J., éd., *Les Acadiens des Maritimes*, Moncton: Centre d'études anciennes, 1980.
- Darcy, N.T., A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence, *Journal of Genetic Psychology*, 1953, 82, 21-57.
- Duncan, S.E. & De Avila, E.A., Bilingualism and cognition: Some recent findings, *NABE Journal*, 1979, 4, 15-20.
- Fishman, J.A., Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1980, 1, 3-15.
- Fishman, J.A., The social science perspective. In *Bilingual Education: Current Perspectives*, vol. 1, Social Science. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 1977 (a).
- Fishman, J.A., Language and Ethnicity, In H. Giles (éd.) *Language, Ethnicity and Intergroups Relations*, New-York: Academic Press, 1977 (b).
- Gagnon, M., L'attitude de l'adolescent francophone à l'endroit de la culture anglaise, *Canadian Modern Language Review*, 1976, 32, 267-232.
- Gardner, R.C., *Social Factors in Language Retention*, Research Bulletin No 514, Department of Psychology, University of Western Ontario, 1980.
- Gardner, R.C., Social factors in language acquisition and bilinguality in Canada, In W.H. Coons, D.M. Taylor and M. A. Tremblay (éds), *The Individual, Language and Society in Canada*, Ottawa: The Canada Council, 1977.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E., *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley: Newbury House, 1972.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E., Motivational variables in second language acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 1959, 13, p. 266-272.
- Gardner, R. C. & Smythe, P. C., *The Role of Attitudes in Acquiring the Language of Another Ethnic Group*, Research Bulletin No 332, Department of Psychology, University of Western Ontario, 1975.
- Genesee, F., Summary and discussion., In P. A. Hornby (éd.), *bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*, New-York: Academic Press, 1977.
- Giles, H., *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, New-York: Academic Press, 1977.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. & Taylor, D. M., Toward a theory of language in ethnic group relations, In H. Giles (éd.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, New-York: Academic Press, 1977.
- Giles, H., Taylor, D. M., Lambert, W. E. & Albert, G., Dimensions of ethnic identity: an example from Northern Maine, *Journal of Social Psychology*, 1976, 100, 11-19.
- Hamers, J. F., *Le rôle du langage et de la culture dans les processus d'apprentissage et dans la planification éducative*, Centre international de recherche sur le bilinguisme, Université Laval, Mimeo, 1980.
- Haugen, E., Norm and deviation in bilingual communities, In P. A. Hornby (éd.), *Bilingualism: Psychological, Social, and Educational Implications*, New-York: Academic Presse, 1977.

- Hébert et al., *Rendement académique et langue d'enseignement chez les élèves franco-manitobains*, Saint-Boniface, Manitoba: Centre de Recherches du Collège Universitaire de Saint-Boniface, 1976.
- Jensen, J. V., Effects of childhood bilingualism, *Elementary English*, Part I, 1962, 39, 132-143; Part II, 1962, 39, 358-366.
- Kessler, C. & Quinn, M. E., Positive effects of bilingualism on science problem-solving abilities, In J. E. Alatis (éd.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980.
- Lambert, W. E., Cognitive and socio-cultural consequences of bilingualism, In S. T. Carey (éd.), *The Canadian Modern Language Review*, 1978, 34 537-547.
- Lambert, W. E., The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences, In P. A. Hornby (éd.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*, New-York: Academic Press, 1977.
- Lambert, W. E., Culture and language as factors in learning and education, In a Wolfgang (éd.) *Education of Immigrant Students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1975.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R., Bilingual education of children: *The St-Lambert Experiment*, Rowley: Newbury House, 1972.
- Landry, R., Les Acadiens sont-ils des semilingues: quelques réflexions à partir de théories du bilinguisme, *Revue de l'Université de Moncton*, 1981, 14, 9-42 (a).
- Landry, R., *Apprentissage dans des contextes bilingues*, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, B-96, 1981 (b).
- Landry, R. J., Caractéristiques linguistiques des gradués d'une polyvalente francophone dans un milieu minoritaire, *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, 1979, 8(2), 8-21.
- Landry, R. J., Le bilinguisme: le facteur répétition, *La revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, 1978, 34, 548-576.
- Landry, R. J., The effects of between and within-language repetitions on free recall and semantic clustering. Thèse de Ph.D. non publiée, University of Wisconsin, Madison, 1976.
- McLaughlin, B., *Second Language Acquisition in Childhood*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.
- McNab, G., Cognition and bilingualism: A reanalysis of studies, *Linguistics*, 1979, 17, 231-255.
- Milroy, L. & Margraim, S., Vernacular language loyalty and social network, *Language in Society*, 1980, 9, 43-70.
- Mougeon, R. & Beniak, E., Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario, *Revue des sciences de l'éducation*, 1979, 5, 87-105.
- Mougeon, R., Canale, M. et Bélanger, M., Rôle de la société dans l'acquisition et le maintien du français par les élèves franco-ontariens, *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 1978, 34, 381-394.
- Oller, J. W. & Perkins, K. (éds.), *Language in Education: testing the tests*, Rowley, Mass.: New Bourg House, 1978.
- Peal, E. & Lambert, W. E., The relation of bilingualism to intelligence, *Psychological Monographs: General and Applied*, 1962, no 546, 76, 1-23.
- Raffestin, C., La langue comme ressource: pour une analyse économique des langues vernaculaires et véhiculaires, *Cahiers de géographie du Québec*, 1978, 22, 279-286.
- Roy, J. K., Peuplement et croissance démographique en Acadie, In J. Daigle (éd.), *Les Acadiens des Maritimes*, Moncton: Centre d'études acadiennes, 1980.
- Skutnabb-Kangas, T. & Tookomaa, P., *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*, Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO, 1976.
- Skutnabb-Kangas, T. & Tookomaa, P., Semilingualism and Middle-class bias: A reply to Cora Brent-Palmer, *Working Papers on Bilingualism*, 1979, 19, 182-196.
- Swain, M., French immersion: early, late or partial? In S. T. Carey (éd.), *The Canadian Modern Language Review*, 1978, 34, 577-585.

- Swain, M., French immersion programs accross Canada: Research findings, *Canadian Modern Language Review*, 1974, 31, 116-129.
- Tajfel, H., Social Identity and intergroup behavior, *Social Science Information*, 1974, 13, 65-93.
- Taylor, D. M., Bilingualism and intergroup relations, In P. A. Hornby (éd.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*, New-York: Academic Press, 1977.
- Taylor, D. M., Bassili, J. & Aboud, F. E., Dimensions of ethnic identity: an example from Quebec, *Journal of Social Psychology*, 1973, 89, 185-192.
- Taylor, D. M., Meynard, R. & Rheault, E., Threat to ethnic identity and second language learning, In H. Giles (éd.): *Language Ethnicity and Intergroup Relations*, New-York: Academic Press, 1977.
- Tookomaa, P. & Skutnabb-Kangas, T., *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of the Pre-school Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*, Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO, 1977.
- Wode, H. *Learning a Second Language I. An Integrated View of Language Acquisition*, Germany: Gunter Narr Verlag. Tübingen, 1981.