

L'enfant bilingue: chance ou surcharge ?

Georges Lüdi

1. Introduction

A l'aube du troisième millénaire, les sociétés européennes en général — et la Suisse en particulier — se voient confrontées à un double défi. D'une part, la globalisation dans tous les domaines engendre des besoins croissants en ce qui concerne les compétences en langues étrangères; de l'autre, la mobilité accrue de la population active et des mouvements migratoires d'autres origines entraînent une présence massive d'allochtones. Les deux phénomènes engendrent des formes de bilinguisme enfantin comme conséquence d'un enseignement des langues étrangères de plus en plus précoce ou suite à l'acquisition de la langue d'accueil en plus de la langue d'origine par des enfants migrants.

Ces processus ne sont pas sans faire naître des appréhensions. Le bi-, voire plurilinguisme des enfants ne menace-t-il pas de surcharger ceux-ci cognitivement? La langue maternelle (en particulier celle des autochtones) n'est-elle pas menacée par le contact précoce avec d'autres langues? Quelles sont les conséquences d'un bilinguisme enfantin sur le développement émotionnel et social des acteurs? Et qu'en est-il de leur "identité"?

En nous basant sur les résultats de recherches récentes, nous allons tenter de relever et de réfuter, dans cet article, un ensemble d'idées reçues sous-jacentes à de telles appréhensions et questions, avant d'aboutir à des recommandations concernant une politique des langues scolaires cohérente.

Pour ce faire, il est utile de prendre conscience du fait que les représentations du langage et du plurilinguisme sont profondément marquées, dans nos cultures occidentales, par deux filières de pensée traditionnelles:

- l'idée que l'humanité était une fois unilingue et que le plurilinguisme, résultat d'une "confusion", pèse sur les hommes comme une malédiction divine depuis la construction de la tour de Babel (Genèse 11, 6-7);

- l'idée, apparue à l'époque de la naissance des états nationaux européens, que les 'langues nationales' représentent un facteur de cohésion privilégié des 'nations', que les 'états' coïncident nécessairement avec des territoires linguistiques, comme le suggérait déjà Antonio de Nebrija en 1492: "La lengua siempre es compañera del imperio".

Ces deux traditions reposent sur le stéréotype selon lequel l'unilinguisme représente l'état originel des être humains, qu'il soit voulu par Dieu et/ou politiquement légitime. L'homme 'idéal' serait ainsi unilingue (de préférence dans une des grandes langues de

culture occidentales...), et les différentes communautés linguistiques auraient à vivre dans des territoires avoisinants, certes, mais linguistiquement homogènes et séparés entre eux. Cette conception prend parfois une dimension quasi religieuse (Goebel 1989, 162SS.) que l'on retrouve, en dehors de la Bible, dans la philosophie grecque à partir d'Aristote et que la Renaissance a héritée de la scholastique médiévale (Bronckart 1988, 122). Un regard sur les querelles linguistiques actuelles entre les états issus de l'Ex-Yougoslavie (où de nouvelles 'langues' suivent de près la naissance de nouveaux états), mais aussi sur d'autres pays de l'Est (voir p.ex. les lois linguistiques discriminatoires votées il y a quelque temps par le parlement slovaque pour protéger l'homogénéité du slovaque contre les revendications des minorités hongroises) suffit pour juger jusqu'à quelles perversions une telle idéologie peut mener.

Or, tous les grands empires de l'antiquité étaient plurilingues. Par ailleurs, les historiens ont démontré que les 'nationes' du début de l'ère moderne étaient des entités floues, sans langue ni constitution communes. Ce n'est que dans la période allant de la Révolution française à la Première Guerre mondiale et sous l'influence d'idées romantiques (voir p.ex. Herder) qu'on commença à traiter les sentiments nationaux à l'image des affaires religieuses et d'en parler avec des métaphores empruntées à l'histoire sainte. Il en résulta le mythe de la "urwüchsige Nation" qui se reflète dans la langue commune (Schulze 1994). Aujourd'hui, des penseurs comme Umberto Eco s'interrogent avec beaucoup de raison sur l'obstination humaine à trouver une solution "unilingue" aux problèmes mondiaux de communication à l'aide d'une "langue universelle" et proposent de "réévaluer Babel" (*Le Monde*, 7 octobre 1994).

Dans le monde actuel aussi, la majorité des être humains est bi- ou plurilingue et/ou vit dans des communautés bi- ou plurilingues (Grosjean 1982, Baetens Beardsmore 1986), c'est-à-dire dans des sociétés caractérisées par l'emploi de plusieurs variétés linguistiques sur un seul et même territoire. Dans les années 80 déjà, on estimait que le 60% de la population mondiale était affecté par l'une ou l'autre forme de plurilinguisme. Et il s'agissait des régions du monde caractérisées par les taux de croissance démographique les plus élevés. Ce n'est donc pas l'unilinguisme, mais bien le plurilinguisme qui représente le cas prototypique; le bilinguisme en est une variante, alors que l'unilinguisme représente un cas limite du plurilinguisme, dû à ces circonstances culturelles particulières.

Osons faire un pas de plus: L'unilinguisme est, en fait, une déviation de la règle; l'unilinguisme est comme une maladie¹. Mais c'est, heureusement, une maladie contre laquelle il y a des remèdes efficaces: l'éducation plurilingue et l'enseignement plurilingue.

2. Du bilinguisme comme handicap au bilinguisme comme chance cognitive

Il est vrai qu'il fut un temps où ces affirmations auraient été violemment combattues par les spécialistes. En 1890, un professeur de la célèbre université anglaise de Cambridge pouvait affirmer impunément:

¹ La revue *Sociolinguistica* a récemment intitulée un numéro: "Einsprachigkeit ist heilbar — L'unilinguisme est curable"!

«If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances.» (Laurie 1890, 15).

Et jusque dans les années soixante de ce siècle, des recherches expérimentales à l'aide de tests d'intelligence semblaient confirmer ces propos (p.ex. Saer 1923, Saer/Smith/Hughes 1924). Or, ces "expériences" employaient des tests d'intelligence jugés extrêmement problématiques aujourd'hui. En gros, ils ne mesuraient pas l'intelligence, mais une infime partie de celle-ci, celle qui est liée à la résolution de tâches dans un contexte culturel donné (en général américain) et en utilisant la langue dominante dans ce contexte (à savoir l'anglais). Par ailleurs, on ne s'efforçait nullement de contrôler la composition sociale des deux groupes, unilingues et bilingues.

Lorsqu'on a commencé à prendre conscience des problèmes d'échantillonnage, on a vite remarqué qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes (p.ex. Jones 1959).

Dans un troisième temps, des équipes autour du canadien Lambert (p.ex. Peal/Lambert 1962) ont construit des batteries de tests beaucoup plus différenciés, employant un multitude de facteurs. Le résultat fut que les bilingues obtenaient de meilleurs résultats dans la majorité des dimensions. On en conclua à des avantages cognitifs nets des enfants bilingues. Selon Peal et Lambert (1962), ceux-ci posséderaient une flexibilité mentale supérieure, une faculté de raisonnement abstrait accrue et plus indépendante des mots, ce qui leur fournirait des avantages dans la construction de concepts. Un environnement bilingue et biculturel riche faciliterait, par conséquent, le développement de l'intelligence, en particulier de l'intelligence verbale. Même si ces études n'étaient sans doute pas, à leur tour, exemptes de faiblesses méthodologiques, elles ont provoqué un tournant dans les recherches sur les relations entre bilinguisme et intelligence.

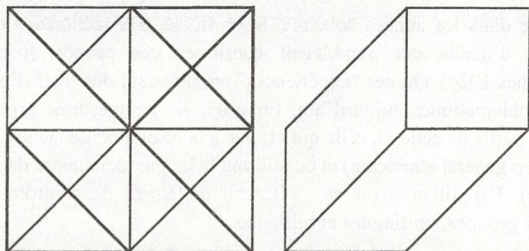
Aujourd'hui, les résultats de nombreuses recherches permettent les affirmations suivantes:

- Les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue. Ils réussissent significativement mieux dans des tâches où il ne s'agit pas de trouver *la* réponse correcte à une question, mais d'imaginer une multitude de réponses, p.ex. d'imaginer un maximum d'usages intéressants et inhabituels pour une tasse (Baker 1988, Ricciardelli 1992).

- Leurs facultés métalinguistiques sont plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. Cela signifie une meilleure compétence analytique, mais aussi et surtout un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques (Bialystok 1987, 1988). Cela entraîne des avantages lors de l'acquisition de la littérature et de meilleures chances de succès scolaire.

- Ils disposent d'une meilleure sensibilité communicative dans la mesure où ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement (Ben-Zeev, 1977). On pense que ceci est dû à la nécessité de déterminer rapidement, à partir d'indices divers, le choix de langue approprié à une situation (Baker 1996, 136).

- Dans des tests de perception spatiale, ils obtiennent de meilleures performances. Ainsi, des enfants bilingues sont mieux capables de retracer la figure de droite dans celle de gauche (*embedded figure test*) (Witkin et al. 1971), ce qui signifierait une clarté cognitive et une capacité d'analyse supérieures.



Ces avantages des enfants bilingues pourraient s'expliquer par des expériences culturelles plus variées et par la nécessité de choisir et d'alterner ("code-switcher") entre deux langues. En suivant Vygotsky, on ajoutera une distanciation accrue par rapport à la langue: l'enfant est conscient de la relativité de la grille conceptuelle à travers laquelle une langue particulière verbalise le monde parce qu'il en utilise deux ou plusieurs. Cela lui confère une capacité d'abstraction accrue et une plus grande facilité à manipuler les catégories (Vygotsky 1985, Diaz/Klingler 1991).

3. Que signifie «être bilingue»?

Faut-il en conclure que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes et qu'il suffit de promouvoir le bilinguisme des enfants pour accroître leurs facultés mentales? Les choses ne sont sans doute pas aussi simples que cela. La raison: il y a une variété de définitions, voire de variété du bilinguisme — et toutes ne sont pas aussi avantageuses.

Précisons d'abord que nous ne parlerons, ici, que de bilinguisme chez les enfants, plus précisément de bilinguisme précoce. Celui-ci peut être acquis simultanément ou successivement.

- On parle d'acquisition simultanée lorsqu'un enfant acquiert deux L1 avant l'âge de 3 ans dans un milieu bilingue, p.ex. avec une mère chinoise et un père suisse francophone, dans une famille francophone avec une nourrice anglophone, etc. Dans un premier temps, l'enfant mélangera les deux langues. A partir de l'âge de 2 ans, il commencera à différencier, p.ex., entre 'langue de papa' et 'langue de maman' et à exploiter ses ressources en fonction des interlocuteurs. Plus tard, il arrivera à séparer complètement ses deux langues, à déconnecter presque totalement l'une en parlant l'autre, mais aussi, comme nous verrons dans un instant, à «parler bilingue» selon les conventions de la communauté bilingue à laquelle il appartient.

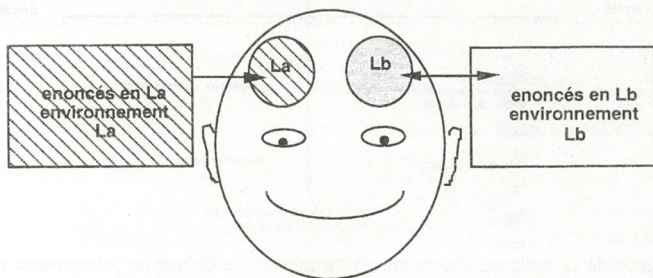
- Dans le cas du bilinguisme successif, il s'agit d'acquérir une L2 après le seuil de, disons, 3 ans, le plus souvent de façon spontanée et naturelle, dans l'interaction avec le milieu social, parfois à l'aide de dispositifs pédagogiques variés allant de groupes de jeux bilingues jusqu'aux classes de langue formelles à l'école, en passant par des classes dites

d'immersion. Le bilinguisme résultant peut être stable et s'affermir avec l'âge; la L2 peut aussi rester à l'état de compétence approximative et se fossiliser; dans l'autre extrême, elle remplace la L1 comme langue dominante (p.ex. sous l'effet de la scolarisation).

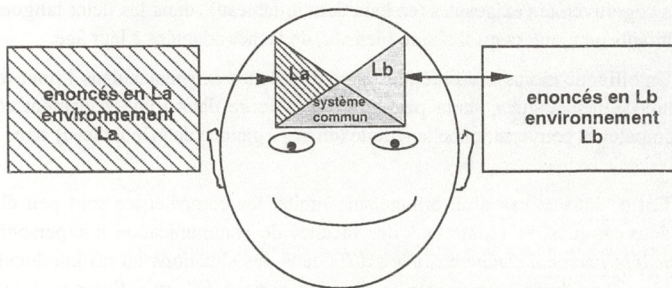
Si de nombreux enfants sont devenus bilingues par l'un et/ou l'autre système, ils ne le sont donc pas tous au même degré (et ceci sans qu'on puisse dire que l'une ou l'autre voie mène nécessairement plus loin). Leur bilinguisme peut, en d'autres termes, être plus ou moins symétrique ou équilibré.

La différence ne tient pas au fait que ces enfants ne seraient pas suffisamment doués. La capacité des enfants normaux d'apprendre des langues est pour ainsi dire illimitée. Apprendre une deuxième, une troisième, une quatrième langue ne représente, pour eux, aucune surcharge cognitive. Même des enfants moins doués peuvent devenir plurilingues et arriver à un niveau langagier égal à celui de leurs pairs unilingues dans toutes leurs langues.

Mais cela n'empêche évidemment pas les déséquilibres. Pour mieux comprendre ce que signifient, ici, les termes 'équilibre' et 'asymétrie', il est utile de se demander comment deux langues s'articulent dans le cerveau. La plupart des gens s'imaginent des compétences linguistiques séparées:



Or, les spécialistes préfèrent en général, avec Cummins (1980, 1981), des modèles concurrentiels plus intégrés:

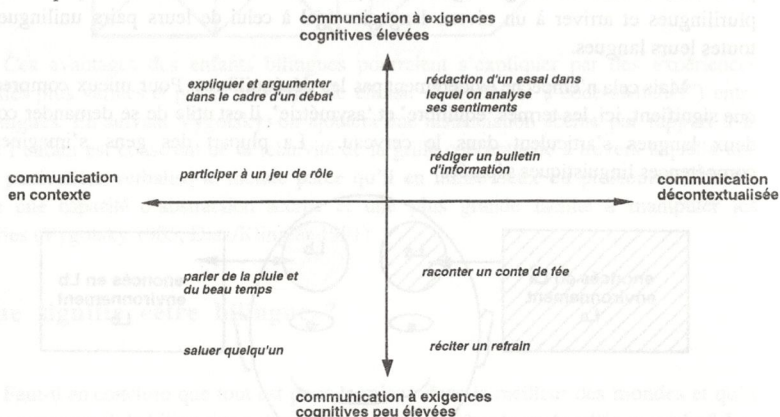


Le deuxième modèle permet de comprendre un phénomène que de nombreux enseignants connaissent bien. C'est le cas où il y a bilinguisme successif et où une connaissance insuffisante de L1 empêche une bonne acquisition de L2. Aussi, des enfants migrants scolarisés "par submersion" en langue d'accueil et poussés à abandonner la langue d'origine dans le cadre de politiques assimilationnistes risquent-ils de mal apprendre celle-là

à défaut d'une bonne compétence de celle-ci. Cela s'explique facilement si l'on admet que les systèmes ne sont pas entièrement séparés et que L2 se construit sur une base construite dans l'acquisition de L1. Si cette base manque, n'est pas suffisamment solide ou s'affaïsse trop tôt, l'acquisition de L2 est grièvement menacée.

Revenons maintenant à la question de l'équilibre. Au diapason avec les nouvelles méthodes élaborées pour évaluer les compétences linguistiques en L1 ou L2, on peut tenter de mesurer comparativement les connaissances d'un enfant bilingue dans ses deux langues en fonction de sa capacité de résoudre certaines tâches verbales dans chacune des deux. On évaluera, ainsi, son bilinguisme fonctionnel.

Il est vrai que les tâches communicatives effectuées — et les compétences pour les résoudre — peuvent être de différentes sortes (Baker 1996, 156):



A l'aide de ce tableau, nous sommes en mesure de définir un bilinguisme plus ou moins équilibré:

- Une compétence communicative bilingue équilibrée et élaborée permet d'accomplir des tâches cognitivement exigeantes (en haut dans le tableau) dans les deux langues. Dans le cas d'enfants on ajoutera qu'il s'agit, bien sûr, de tâches adaptées à leur âge.

- Un bilingue moins équilibré réussira à des tâches exigeantes dans l'une, mais pas dans l'autre de ses langues, saura peut-être lire et écrire dans l'une seulement et n'aura qu'une compétence conversationnelle réduite (en bas à gauche dans le tableau) dans l'autre, etc.

- Enfin, dans le cas d'un bilinguisme limité, les compétences sont peu élaborées dans les deux langues, se réduisent à des facultés de communication interpersonnelle de base (*basic interpersonal communicative skills*) dans des situations où les interlocuteurs se reposent dans une large mesure sur le contexte partagé (p. ex.: *Passe-moi le sel* - accompagné, s'il le faut, par un geste déictique).

Or, de nombreuses recherches étayaient l'hypothèse que les avantages cognitifs dont nous avons parlé sont étroitement liés à ces "niveaux de bilinguisme". En effet, les groupes d'enfants bilingues réussissant mieux que leurs pairs unilingues aux tests dont nous avons parlé il y a un instant, appartiennent tous au groupe des bilingues équilibrés.

Les bilingues asymétriques présentent des performances analogues à celles des unilingues. Quant aux enfants chez lesquels on diagnostique un bilinguisme limité, ils risquent d'être désavantagés dans leur développement cognitif, ce qui se traduit dans des résultats inférieurs à la moyenne aux tests.

4. Quand le bilinguisme fait problème

Il serait donc faux de croire que toutes les formes de bilinguisme entraînent automatiquement des avantages:

- Un bilinguisme limité stigmatisant — appelé parfois “double semilinguisme” — a été observé chez des enfants dont l'éducation bilingue a échoué (Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1976, Haugen 1977). Il se manifesterait par un vocabulaire restreint, une grammaire fautive, un cumul de phénomènes d'hésitation dans la production et des difficultés d'expression dans les deux langues.

- A côté du bilinguisme additif (où l'enfant développe ses deux langues de façon indépendante), on a observé des cas de bilinguisme soustractif, où l'acquisition de L2 a lieu au dépend de L1. Ce phénomène est souvent lié au phénomène sociétal de la perte collective d'une langue minoritaire (Landry/Allard/Théberge 1991). Aux Etats-Unis, de nombreux enfants de minorités linguistiques historiques ou immigrées ayant appris l'anglais très tôt cessent de développer leurs compétences en L1 et passent à L2, qu'ils apprennent mal, tout en perdant leur L1. Le même phénomène s'observe auprès d'enfants migrants de certains pays d'origine en Europe.

- Dans le cadre de recherches sur le développement de la compétence bilingue, on a d'ailleurs même observé un affaiblissement des compétences en L1, avec ou sans compensation par l'acquisition de L2 (Weltens et al. 1986), chez des adultes lorsque L1 n'était plus suffisamment sollicitée.

- Depuis Child (1943), on a en outre cherché dans un conflit de loyauté entre deux langues et cultures, la cause de l'anomie linguistique, un changement pathologique de la personnalité caractérisé par un état d'anxiété lié à un sentiment de désorientation, d'isolement social, de manque de normes et de valeurs ainsi que de perte identitaire (McClosky/Schaar 1965).

Corrigeons tout de suite un malentendu possible. Depuis de nombreuses années, tous les spécialistes renoncent unanimement à imputer la cause de ces phénomènes au bilinguisme en tant que tel. Ainsi, le soi-disant “double semilinguisme” s'est-il avéré être un phénomène politique et social plutôt qu'un problème langagier (Baetens Beardsmore 1986, 10ss., avec une bibliographie détaillée). Des procédés pédagogiques appropriés et un environnement social favorable sont en effet nécessaires pour qu'un bilinguisme équilibré puisse se développer et leur absence pose problème (Hamers/Blanc 1983, 98ss.). Mais ces enfants seraient tout aussi défavorisés s'ils restaient unilingues... De la même manière, le bilinguisme additif présuppose la valorisation sociale des deux langues; un bilinguisme soustractif apparaît lorsque cette condition n'est pas remplie (Hamers/Blanc 1983, 333ss.). Le cas d'adultes “perdant” leur L1 est plutôt interprété, aujourd'hui, comme adaptation à des nouvelles circonstances (p. ex. quand des hispanophones à Neuchâtel disent “Vamos a

la gare”, la gare renvoyant à un espace vécu propre à la culture d'accueil ne pouvant pas être confondu avec celui de la région d'origine appelé *estación*). On ne parle par conséquent plus guère de 'dégénérescence' et on préfère parler de 'restructurations' de la compétence en L1 (Grosjean/Py 1991). Enfin, dans le cas de l'anomie, on a argumenté à juste titre qu'il n'y a pas de relation causale entre bilinguisme et anomie, parce que les origines véritables de cette dernière sont de nature psychosociale (Hamers/Blanc 1983, 166ff., Baetens Beardsmore 1986, 153ff.).

De manière plus générale, on peut affirmer que les conséquences éventuelles du bilinguisme individuel, qu'elles soient positives ou négatives, sont étroitement liées à l'appréciation sociale de celui-ci. De nombreux facteurs y contribuent: la valeur, sur le "marché linguistique" local, des langues qui constituent le repertoire bilingue; le niveau socioéconomique de la personne bilingue, voire de sa famille; le prestige social du groupe auquel elle appartient, etc. Quiconque peut être fier de son bilinguisme n'a aucune conséquence négative à craindre; des modèles économiques ont même montré que le bilinguisme individuel positivement vécu apporte des bénéfices économiques pour l'individu lui-même aussi bien que pour la société dans laquelle il vit. Malheureusement, l'inverse est aussi vrai. Mais il serait totalement erroné de dénoncer le bilinguisme comme cause de phénomènes de sous-développement qui ont leurs racines dans les conditions économiques, politiques et sociales (Skutnabb-Kangas 1981, Baker 1996).

Le bilinguisme précoce ne constitue donc nullement un risque en soi. Ceci est vrai même pour les couches les plus défavorisées de la société. Mais il faut prendre des mesures appropriées pour éviter les désavantages mentionnés.

Une fois qu'on a compris que les résultats insatisfaisants d'enfants de minorités linguistiques, immigrées ou non, ne sont pas dûs à leur bilinguisme, on peut, en effet, commencer à les analyser et à trouver des contremesures. Laissons de côté, ici, les cas extrêmes de défaillances dues à des conditions de vie particulièrement précaires (malnutrition, discrimination, abus sexuel, préjugés raciaux, pessimisme et infériorité sociale paralysante, etc.) telles qu'on les trouve dans des pays secoués par des guerres civiles ou des invasions, et limitons-nous à quelques cas fréquents dans nos sociétés européennes:

(1) Défaillances en langue d'accueil dues à un manque d'exposition à celle-ci (cas de submersion ou de bilinguisme transitionnel). On citera l'exemple d'enfants migrants parlant des langues d'origine prestigieuses dont on surestime souvent les compétences en L2, qui sont bonnes dans le premier quadrant du tableau seulement et insuffisantes pour des tâches plus exigeantes. Les instruments pour surmonter ce problème sont (a) des classes de soutien en langue d'accueil, (b) des classes de soutien en langue d'origine (*heritage language maintenance programs*, parce que l'on sait qu'un niveau-seuil doit être atteint en L1 pour bien apprendre L2 lors d'un bilinguisme successif) et (c) un enseignement prodigué partiellement en langue d'origine.

(2) Défaillances en langue d'origine dues à un manque de prestige de celle-ci, mais aussi à un environnement linguistiquement pauvre dans le milieu familial, p. ex. dans le cas des enfants de travailleurs migrants d'origine rurale et dont les deux parents travaillent. On envisagera, dans ce cas, en plus des instruments déjà cités, des mesures visant à rehausser

le prestige d'une langue d'immigration (p. ex. en incluant les résultats de cours en langue d'origine dans les bulletins scolaires).

(3) Manque de motivation et/ou de suivi suffisants dans le curriculum pour développer des compétences linguistiques permettant de réussir, dans les deux langues, dans les quadrants supérieurs du tableau, p. ex. dans le cas de langues minoritaires. La solution consiste, ici, à prendre des mesures pour augmenter la valeurs des langues concernées sur le marché linguistique, entre autre par un enseignement bilingue incluant les enfants des langues majoritaires.

5. Et les enfants qui n'ont pas la chance d'être naturellement bilingues?

Cependant, de nombreux enfants n'ont pas la chance de vivre dans une famille ou un environnement bilingue riche. Peuvent-ils devenir bilingues? Quels sont les risques? Peuvent-ils atteindre le niveau d'un bilinguisme élaboré et équilibré?

Bien que le plurilinguisme de la Suisse soit considéré, à l'intérieur comme à l'extérieur, comme un trait essentiel de son héritage et que la même chose soit vraie dans une Europe de plus en plus unie (cf. Lüdi 1998), les systèmes éducatifs étaient fondés, traditionnellement, sur un unilinguisme de base avec, il est vrai, un certain nombre de leçons de langue étrangère, surtout au niveau secondaire.

Or celles-ci n'étaient que moyennement efficaces (Pekarek/Saudan/Lüdi 1996). Qui ne connaît des personnes qui se disent être des victimes de l'enseignement des langues étrangères, des "Fremdsprachenunterrichtsgeschädigte", comme disent les germanophones? En effet, au XIXe siècle déjà, Wilhelm von Humboldt avait reconnu qu'on ne peut pas vraiment *enseigner* les langues étrangères, mais seulement *favoriser leur développement dans l'esprit des apprenants*. Des expériences récentes ont montré que, contrairement à l'acquisition naturelle dans l'enfance, qui réussit toujours, l'enseignement formel, même prolongé, ne mène pas nécessairement à une bonne maîtrise de la langue enseignée. Et qu'un enseignement plus précoce donnait de meilleurs résultats.

C'est la raison pour laquelle de nombreux pays sont en train de faire un effort gigantesque pour promouvoir le multilinguisme de leurs citoyens en introduisant la première langue étrangère dès les premières années de l'école primaire et même à l'âge préscolaire, ceci afin d'exploiter au maximum cette fantastique capacité des petits enfants d'assimiler spontanément la langue de leur environnement.

Il est vrai que les résistances contre de telles propositions sont multiples. Elles reposent, en principe, sur trois types de craintes:

(1) La crainte de surcharger les enfants, de leur demander un effort intellectuel important trop tôt.

(2) La crainte que l'acquisition d'une seconde langue ne se fasse au détriment de la maîtrise de la langue maternelle.

(3) La crainte de surcharger le système éducatif et notamment les enseignants non formés à l'enseignement des langues étrangères.

Or, aucune de ces craintes n'est réellement fondée sur des arguments scientifiques.

Nous avons vu que la crainte que l'exposition à une seconde langue avant ou, au plus tard, au début de la scolarité soit néfaste à leur développement harmonieux est absolument sans fondement. Au contraire, les avantages cognitifs que les enfants en retirent sont considérables.

Il ne s'agit bien entendu pas de commencer plus tôt avec un enseignement formel pour aller plus loin et créer des petits génies, mais d'exploiter la faculté qu'ont les petits enfants de s'approprier spontanément et naturellement les langues parlées dans leur environnement. Cette capacité se perd avec l'âge et elle est, en plus, progressivement bloquée par le développement scolaire des facultés cognitives.

Cette faculté des enfants n'est, deuxièmement, pas limitée; l'appropriation d'une seconde ou d'une troisième langue dans un environnement linguistique riche ne risque donc pas de restreindre la maîtrise en langue première, à condition que celle-ci continue à être parlée et valorisée dans le réseau communicatif de l'enfant. Le risque de perdre la langue maternelle est donc réel dans le cas de langues d'immigration dévalorisées, mais pas dans le cas de langues nationales.

Le dispositif pédagogique au niveau préscolaire n'est, enfin, pas lourd puisqu'il ne comprend aucun enseignement formel des langues secondes, mais seulement la sensibilisation des tout petits au multilinguisme et au multiculturalisme dans lequel ils sont plongés par l'emploi naturel d'autres langues dans leur environnement quotidien (famille, groupe de jeux, jardin d'enfants). On ne demandera pas, pour ce faire, aux jardinières d'enfants germanophones de parler français ou portugais, mais simplement de collaborer avec des collègues francophones, voire lusophones. Pour rendre possible ces collaborations et ces échanges, on exploitera autant que possible les langues dites "de proximité": les langues du voisin à la frontière linguistique et partout où elles sont parlées, mais aussi les langues des "nouvelles minorités linguistiques" issues de la migration et parlées, dans certaines agglomérations, par de très nombreux enfants et adultes de deuxième génération.

Permettez-moi de citer ici, à titre d'exemple, le cas de deux jardins d'enfants bilingues dans le canton de Fribourg, en Suisse, qui viennent d'être scientifiquement évalués (Gurtner et al. 1996). Les enfants ont entre 5 et 6 ans et sont francophones. Deux jardinières d'enfants, l'une francophone, l'autre germanophone, chacune employée à 50%, donnent ensemble cet enseignement précoce immersif partiel. Et voilà les résultats de l'évaluation:

- La maîtrise de l'allemand de tous les enfants est remarquable, surtout en compréhension orale.
- La présence d'une troisième langue dans le milieu familial (des langues de l'immigration, souvent l'italien ou le portugais) ne constitue pas un handicap et peut même représenter un avantage.
- Les résultats dans les tests de maturité scolaire, effectués en français, sont aussi bons que pour le groupe de contrôle. Ceci est aussi vrai pour les élèves faiblement doués,

qui ne sont donc nullement défavorisés par l'acquisition de l'allemand, voire par l'exposition plus réduite au français.

On ajoutera qu'on peut s'imaginer des dispositifs semblables pour les langues de l'immigration. Cela permettrait simultanément de consolider la langue d'origine des enfants migrants, mais aussi de donner à ces langues un nouveau statut dans la région d'accueil, mettant ainsi leurs locuteurs en situation de sécurité, de revalorisation, de légitimation et leur permettant une meilleure intégration scolaire. Des expériences-pilotes avec des jardins d'enfants allemand-espagnol et allemand-italien ont ainsi été réalisées à Bâle.

Le seul problème réel se pose à l'entrée du système scolaire proprement dit. Une langue seconde non employée se perd aussi vite qu'elle a été acquise. Pour maintenir et développer cette compétence, des "points de rencontre" (CDIP 1987), un dispositif d'accueil et de développement s'imposent. L'idéal est de le faire en continuant l'enseignement immersif, mais d'autres solutions, moins lourdes, sont aussi imaginables.

Répétons que promouvoir un bilinguisme précoce ne signifie nullement vouloir enseigner une langue étrangère à des enfants dès — disons — 3-4 ans, mais les exposer à une autre langue que la leur, les plonger dans un bain de langue afin de les sensibiliser à l'altérité et leur donner une compétence communicative qui corresponde aux besoins et aux possibilités de leur âge. On veillera aussi à ce qu'il ne s'agisse pas d'un bilinguisme imposé: de telles expériences ne peuvent être menées à bien qu'avec la participation active des parents.

6. Qui a peur du «parler bilingue»?

Abordons encore un dernier point. Qui n'a pas déjà entendu des phrases comme les suivantes:

"Je suis vraiment trop *faul* pour sortir."

"... j'étais membre de la *Prüfungskommission* et président de la *Prüfungskommission* pendant quatre ans (...), maintenant je suis membre du *Kirchenrat*, vice-président du *Kirchenrat*."

"Je suis parti à la gare et je suis arrivé le lendemain à neuf heures *na estação de Pombal*"

"Va chercher Marc *and bribe him* avec un chocolat chaud *with cream on the top*."

Ces énoncés sont authentiques. Ils ont été prononcés par des personnes on ne peut plus respectables. Pourtant, ils font peur. Tout le monde admettra que parler, à un moment donné, une variété spécifique de son repertoire signifie, pour le bilingue, une possibilité d'exploiter ses ressources communicatives en fonction des systèmes de valeurs en vigueur dans la société; il peut tirer profit du capital symbolique associé à ces ressources, voire l'augmenter. Par contre, le «mélange», les «parole *mezze i mezze*», le «métissage» sont mal vus. Sur l'axe du prestige, les parlers hybrides occupent en effet en général une position très basse. Selon Pierre Cadiot (1987, 50), le mélange des langues "est considéré

comme honteux, irrecevable, voire même en un sens maudit. Associée aux représentations sociales de l'impur, cette image est évidemment renforcée par tout ce que l'école, en particulier, véhicule en fait de valorisation de l'intégrité symbolique de la langue". On peut en effet voir là le reflet d'une «idéologie unilingue» répandue, selon laquelle – tout en admettant qu'il vaut mieux parler une langue standardisée qu'une variété vernaculaire – toute variété vernaculaire «pure» est encore préférable à des mélanges, qui sont interprétés comme signe de décadence et comme preuve d'une personnalité instable et troublée.

Or, du point de vue du linguiste, ces stéréotypes sont totalement faux. Les locuteurs des phrases citées sont parfaitement capables de parler un français, un anglais, voire un allemand tout à fait impeccables. S'ils mélangent, c'est sur la base d'un choix délibéré.

Nos travaux dans différentes communautés bilingues nous ont permis de confirmer l'existence et de dégager certaines propriétés d'un parler bilingue (Grosjean 1982, 128ss., Lüdi/Py 1986, de Hérédia 1987, Lüdi 1987, Lüdi/Py et al. 1996, etc.), parler qui résulte du contact entre les deux systèmes dans un certain type de situations d'interaction. Ce type se rencontre au sein de la famille bilingue, sorte de microcosme renvoyant à la fois à la culture de la région d'origine et à celle de la région d'accueil (Lüdi/Py 1986), mais aussi dans des situations de contact telles que Fribourg au XVe siècle, l'Alsace contemporaine, les Chicanos aux Etats-Unis, etc. Dans tous ces cas, un bilinguisme individuel répandu ainsi qu'un recoupement partiel des fonctions des langues et des pratiques culturelles qui y sont liées créent des conditions propices à l'apparition d'une forme spécifique de parler qui se caractérise:

- par un choix de langue plus variable, constamment renégociable et renégocié et/ou
- par des “marques transcodiques” de tout genre et notamment par le fait de passer rapidement à l'autre langue pour la durée d'un mot, d'une expression, d'une phrase, pour revenir ensuite à la langue de base (*code-switching*).

Dans cette conception, le choix de langue variable et les marques transcodiques constituent à la fois des traces de la compétence bilingue — d'où leur caractère emblématique —, l'indice d'un mouvement de convergence entre les interlocuteurs — et peut-être aussi entre les langues — ainsi que l'instrument pragmatique de ce mouvement. Et elles peuvent véhiculer des valeurs nettement positives. On a en effet pu montrer que le parler bilingue ne représente pas un pis-aller, choisi pour cause d'une maîtrise insuffisante de l'une ou de l'autre langue (ou des deux à la fois). Il s'agit au contraire d'un véritable choix de «langue» dans la mesure où tous les interlocuteurs interprètent la situation comme également appropriée pour l'usage des deux idiomes ou, plus précisément, pour leur usage plus ou moins simultané. On aurait donc trois types de situations:

- situations unilingues appropriées pour l'emploi de la langue A
- situations bilingues appropriées pour l'emploi de la langue A et/ou B (parler bilingue)
- situations unilingues appropriées pour l'emploi de la langue B.

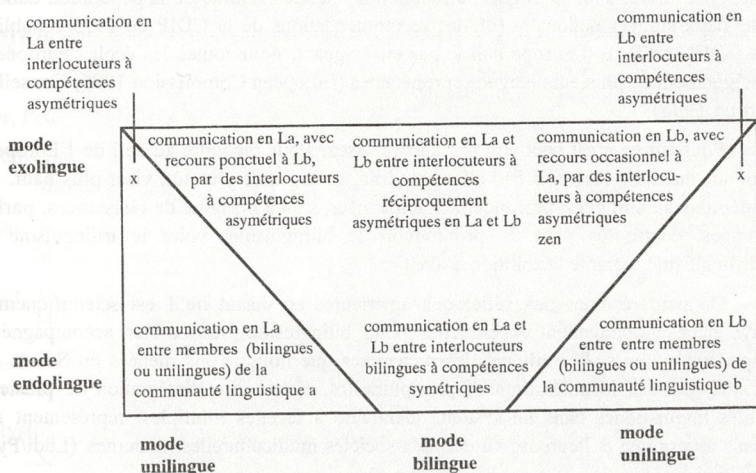
Dans des situations unilingues, voire dans le mode de parler unilingue, l'une des deux compétences est, dans la mesure du possible, désactivée; dans le mode bilingue, les deux compétences sont simultanément activées et exploitées. Le choix entre les deux dépend de la compétence présumée de l'interlocuteur, du degré de formalité de la situation,

de représentations normatives des interlocuteurs, etc. Même si tous les interlocuteurs sont également bilingues, on ne choisit, en d'autres termes, pas automatiquement le mode bilingue. Comme le choix de langue en général, le choix du mode bilingue correspond à une option de définition de la situation.

Selon l'hypothèse stimulante de Siguán, le mécanisme moniteur linguistique permettant au bilingue de centrer son attention sur l'un ou l'autre système "est sensible aux différents niveaux de tolérance, au mélange des interlocuteurs et des situations". Les milieux sociaux se différenciant par leur seuil de tolérance aux marques transcodiques, l'enfant apprendrait, en même temps qu'il apprend à s'exprimer en deux langues, le niveau de tolérance de son milieu (Siguán 1987, 226).

Ceci est vrai pour des bilingues équilibrés, mais aussi pour les bilingues "en devenir" que sont les apprenants. A l'opposition unilingue/bilingue s'ajoute par conséquent un axe exolingue/endolingue, les deux dimension formant ensemble un espace bidimensionnel à l'intérieur duquel l'interaction verbale doit être située par les interlocuteurs (cf. de Pietro 1988, Py 1990, Lüdi 1993):

L'espace bidimensionnel du choix de langue entre personnes plus ou moins bilingues



Il est vrai que les spécialistes de l'acquisition d'une langue étrangère voient en général dans les marques transcodiques produites en situation exolingue les traces d'une incompetence, voire le produit de stratégies individuelles employées par des apprenants dans des situations de détresse verbale (p. ex. Siguán 1987, 211, Faerch/Kasper 1983, Broeder et al. 1988;). Cependant, pour tous ceux qui travaillent sur le bilinguisme au sein de communautés plus ou moins stables, les marques transcodiques représentent, au contraire, un phénomène communautaire, qui présuppose une excellente maîtrise des langues impliquées et représente même, ainsi, l'indice d'une compétence bilingue (Grosjean 1982, Lüdi/Py 1986, Heller 1988, Myers Scotton 1993a et b, etc.).

De nombreuses recherches ont démontré que les phénomènes illustrés sont guidés par des règles formelles. Il y a une «grammaire du code-switching»! Par ailleurs la richesse

des fonctions pragmatiques et sociolinguistiques des marques transcodiques est amplement documentée (après les premiers travaux de Gumperz [1967, 1982], la discussion a été alimentée, entre autres, par Auer 1984, Heller 1988, Gardner-Chloros 1991 et Myers Scotton 1993a). Nous ne voulons nullement nier que des marques transcodiques peuvent être stigmatisantes dans des situations où elles ne sont pas appropriées — et par conséquent interprétées comme traces d'un déficit. Mais nous soutiendrons quand-même que 'parler bilingue', c'est-à-dire employer les différentes formes de marques transcodiques caractéristiques, dans le monde entier, du vernaculaire de communautés bilingues, représente la trace par excellence de l'identité bilingue positivement valorisée. C'est une fois de plus, nous le disions déjà, une idéologie unilingue surannée qui se cache derrière le refus de cette valorisation.

7. Conclusion

La Suisse est fière de son quadrilinguisme, et elle a fait et fait encore de grands efforts pour arriver à un "bilinguisme fonctionnel" d'une majorité de la population dans au moins deux langues nationales (cf. les recommandations de la CDIP de 1975 republiées dans CDIP 1987). Et l'Europe suit le pas en exigeant, pour toutes les écoles européens, l'enseignement de plusieurs langues européennes (European Commission 1996, Conseil de l'Europe 1996).

Pourtant ce n'est peut-être pas encore assez. Pour répondre au défi de l'Europe et du monde du XXI^e siècle, il faut aller plus loin, commencer plus tôt, viser plus haut. Or, des idéologies unilingues, profondément enracinées, sont à l'origine de résistances, parfois inavouées, contre les plan de promouvoir le bilinguisme, voire le trilinguisme ou quadrilinguisme, comme la solution d'avenir.

On peut résumer nos réflexions antérieures en disant qu'il est scientifiquement prouvé et pédagogiquement expérimenté qu'un bilinguisme précoce bien accompagné ne nuit pas aux enfants. Par ailleurs, les recherches que nous avons menées en Suisse ont démontré que des identités linguistiques plurielles, c'est-à-dire l'intégration de plusieurs identités linguistiques dans un système identitaire à facettes multiples, représentent une réponse appropriée et heureuse au défi des sociétés multiculturelles modernes (Lüdi/Py et al. 1996).

Il revient aux systèmes éducatifs de promouvoir des compétences plurilingues différenciées, hétérogènes et changeantes en posant les fondements pour des approfondissements et de nouvelles acquisitions dans l'interaction une vie durant. Les éléments clés d'une telle politique éducationnelle devraient être les suivants:

— commencer plus tôt, au plus tard au début de l'école primaire;

— ne pas viser un *bi*-linguisme, mais des répertoires *pluri*-lingues multiples; renoncer au mythe de l'acquisition «parfaite» d'une langue seconde en faveur de l'élargissement continu d'un répertoire multiple dynamique: "Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences, qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication" (Coste et al., 1997, 27);

— créer des ponts entre la langue «maternelle» (qui est, dans de nombreux cas, la langue scolaire et non pas la langue première des élèves) et les langues secondes et prendre comme point de départ l'idée d'un répertoire global à développer à l'aide d'une pédagogie intégrée des langues;

— viser des compétences partielles (p. ex. des compétences orales ou écrites, de compréhension ou de production seulement) qui tiennent compte des besoins actuels réels des apprenants;

— inclure explicitement, dans les buts de l'enseignement, la préparation des apprenants à différentes formes de l'interaction exolingue (techniques exolingues et bilingues) en insistant notamment sur leur autonomie pour continuer à apprendre en contexte extra-/postscolaire tout au long de la vie («apprendre à apprendre»).

Pour cela, la sensibilisation des responsables politiques de tous les niveaux et la formation des enseignants jouera un rôle-clé. Car c'est, en fin de compte, la "base", c'est-à-dire les enseignants et leurs associations professionnelles, les responsables pédagogiques locaux, mais aussi les parents et, *last but not least*, les élèves qui auront le dernier mot.

Bibliographie

- Auer, Peter (1984): *Bilingual conversation*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Baetens Beardsmore, Hugo (1986): *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Baker, Colin (1988): *Key issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Baker, Colin (1996): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Ben-Zeev, S. (1977): «The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development», in: *Child Development* 48, 1009-1018.
- Bialystok, Ellen (1987): «Influences of bilingualism on metalinguistic development», in: *Second Language Research* 3, 154-166.
- Bialystok, Ellen (1988): «Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness», in: *Developmental Psychology* 24, 560-567.
- Bialystok, Ellen (Ed. 1991): *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Broeder, Peter et al. (Ed. 1988): *Processes in the developing lexicon*. Final Report of the ESF Additional Activity «Second Language Acquisition by Adult Immigrants», Volume III. Strasbourg/Tilburg/Göteborg, European Science Foundation.
- Bronckart, Jean-Paul (1988): «Fonctionnement langagier et entreprises normatives», in: Schöni, G. et al (dir.), *La langue française est-elle gouvernable?* Neuchâtel/Paris, Delachaux-Niestlé, 109-132.

- Cadiot, P. (1987): «Les mélanges de langue», in: Vermes, G./ Boutet, J. (éds.): *France, pays multilingue. t.2: Pratiques des langues en France*. Paris, L'Harmattan, 50-61.
- CDIP (1987): *La Suisse — un défi. Une approche de l'enseignement des langues nationales en Suisse*. Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Child, Irving Long (1943): *Italian or American? The second generation in conflict*. New Haven.
- Conseil de l'Europe (1997): *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*. Rapport final (1989-1996). Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe.
- Coste, Daniel/Moore, Danièle/Zarate, Geneviève (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe.
- Cummins, Jim (1980): «The construct of language proficiency in bilingual education», in: Alatis, G.E. (ed.), *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics, March 1980*. Washington, Georgetown University Press.
- Cummins, Jim (1981): «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students», in: California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles, California State Department of Education.
- Cummins, Jim (1991): «Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children», in: Bialystok, E. (ed.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- de Hérédia, Christine (1987): «Du bilinguisme au parler bilingue», in: Vermes, G./Boutet, J. (Eds.), *France, pays multilingue. t.2: Pratiques des langues en France*. Paris, L'Harmattan, 91-127.
- de Pietro, Jean-François (1988): «Vers une typologie des situations de contacts linguistiques», in: *Langage et Société* 43, 65-89.
- Diaz, R.M./Klingler, C. (1991): «Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development», in: Bialystok, E. (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- European Commission (1996): *White Paper on education and training. Teaching and learning - Towards the learning society*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Faerch, Claus/Kasper, Gabriele (1983): «Plans and strategies in foreign language communication», in: Faerch, C./Kasper, G. (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London/New York, Longman, 20-60.
- Gardner-Chloros, Penelope (1991): *Language selection and switching in Strasbourg*. Oxford, Clarendon Press.
- Goebel, Hans (1989): «Spracheinheit — unité de la langue — unità della lingua — unidad de la lengua. Bemerkungen zur Problematik des Sprachunitarismus», in: Riedl,

- F.H./Veiter, T., *Fédéralisme, régionalisme et droit des groupes ethniques en Europe. Hommage à Guy Héraud*. Wien, Wilhelm Braumüller, 162-171.
- Grosjean, François (1982): *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge MA., Harvard University Press.
- Grosjean, François/Py, Bernard (1991): «La restructuration d'une première langue: L'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants espagnols à Neuchâtel (Suisse)», in: *La Linguistique* 27/2, 35-60.
- Gumperz, John (1967): «On the linguistic markers of bilingual communication», in: *The Journal of Social Issues* 23, 48-57.
- Gumperz, John (1982): *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Gurtner, J.L./Monnard, I./Tieche-Christinat, C. (1996): *Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine: évaluation scientifique des expériences fribourgeoises de villars-sur-Glâne et de Morat, 1994-95*. Neuchâtel, IRDP/Fribourg, Université, Institut de pédagogie. (Recherches; 96.102) (Cahiers du GCR; 32).
- Hamers, Josiane F./Blanc, Michel (1983): *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.
- Haugen, Einar (1977): «Norm and Deviation in Bilingual Communities», in: Hornby, P.A. (Ed.): *Bilingualism: Psychological, Social and Education Implications*. New York, Academic Press.
- Heller, Monica (ed. 1988): *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Jones, W.R. (1959): *Bilingualism and Intelligence*. Cardiff, University of Wales Press.
- Landry, R./Allard, R./Théberge, R. (1991): «School and family French ambiance and the bilingual development of Francophone Western Canadians», in: *Canadian Modern Language Review* 47/5, 878-915.
- Laurie, S.S. (1890): *Lectures on Language and Linguistic Method in School*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lüdi, Georges (1987): «Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme», in: Lüdi, G. (ed.): *Devenir bilingue, parler bilingue*. Tübingen, Niemeyer, 1-21.
- Lüdi, Georges (1993): «Statuts et fonctions des marques transcodiques en conversation exolingue», in: Hilty, G. (ed.): *Actes du XXe Congrès international de linguistique et philologie romanes (Université de Zürich 6-11 avril 1992)*. Tübingen/Basel, Francke, t. III, 123-136.
- Lüdi, Georges (à paraître, 1998): «Communiquer en Europe: l'éducation au plurilinguisme», in: Actes du congrès de la GISCEL *L'educazione linguistica alle soglie del 2000*.
- Lüdi, Georges/Py, Bernard (1986): *Etre bilingue*. Berne, Lang.
- Lüdi, Georges/Py, Bernard et. al. (1995): *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne, L'Age d'Homme.

- McClosky, H./Schaar, J.H. (1965): «Psychological dimensions of anomy», in: *American Sociological Review* 30, 14-40.
- Myers-Scotton, Carol (1993a): *Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford, Clarendon Press.
- Myers-Scotton, Carol (1993b): *Duelling languages. Grammatical structure in codeswitching*. Oxford, Clarendon Press.
- Peal, E./Lambert, W.E. (1962): «The relationship of bilingualism to intelligence», in: *Psychological Monographs* 76/27, 1-23.
- Pekarek, Simona/Saudan, Victor/Lüdi, Georges (1996): «Apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires», in: Berthoud, Anne-Claude (ed.), *Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue. Bulletin suisse de linguistique appliquée* 64, 87-111.
- Py, Bernard (1990): «Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2», in: *ESF Network on Code-Switching and Language Contact: Papers for the workshop on impact and consequences: broader considerations*. Strasbourg, European Science Foundation, 115-137.
- Ricciardelli, L.A. (1992): «Creativity and Bilingualism», in: *Journal of Creative Behaviour* 26/4, 242-254.
- Saer, D.J. (1923): «The effects of bilingualism on intelligence», in: *British Journal of Psychology* 14, 25-38.
- Saer, D.J./Smith, F./Hughes, J. (1924): *The bilingual problem*. Wrexham, Hughes and Son.
- Schulze, Hagen (1994): *Staat und Nation in der europäischen Geschichte*. München, C.H. Beck cop.
- Siguán, Miquel (1987): «Code switching and code mixing in the bilingual speaker: a cognitive approach», in: Lüdi, G. (ed.), *Devenir bilingue, parler bilingue*. Tübingen, Niemeyer, 211-224.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove /Toukomaa, P. (1976): *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*. Tampere, Tukimuksia Research Reports.
- Vygotsky, L.S. (1985): *Pensée et langage*. Paris, Messidor/Éditions Sociales.
- Weltens, B./de Bot Kees/van Els, Theo (eds. 1986): *Language attrition in progress*. Dordrecht, Foris.
- Witkin, H.A. et al. (1971): *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, Consulting Psychology Press.