

Le Rôle du Langage et de la Culture dans les Processus d'Apprentissage et dans la Planification Éducative*

Josiane F. Hamers
université laval

Dans cet article l'auteur fait un tour d'horizon des divers aspects de l'éducation où le langage et la culture semblent jouer un rôle important. Dans une première partie les implications de la variation entre langue maternelle et langue d'enseignement sont analysées; ensuite l'on soulève les problèmes créés lorsque la langue d'enseignement est différente de la langue maternelle ainsi que les problèmes du bilinguisme en général; enfin la dernière partie analyse les aspects socio-psychologiques pertinents à l'apprentissage d'une langue seconde. Pour chacun de ces domaines les différentes approches fondamentales les plus importantes sont discutées ainsi que leur impact possible dans la planification éducative. Les conclusions portent sur la nécessité de prêter une attention plus grande au contexte socio-culturel du développement du langage et sur le besoin d'une plus grande cohérence entre la recherche fondamentale et appliquée dans le domaine du langage et de l'éducation.

This paper presents an overview of several facets of education where language and culture seem relevant factors. First, the implications of variation between mother tongue and standard language used in the classroom are analyzed; in a second part, problems existing when mother tongue and language of instruction are different are discussed with bilingualism. In the final part, the socio-psychological mechanisms relevant to second language acquisition are analyzed. For each of these aspects, a number of theoretical approaches are discussed as well as their possible impact on educational planning. In conclusion, it is suggested that education should pay more attention to the socio-cultural context in which language behaviour develops and that educators and scholars should attain a greater coherence between fundamental and applied research.

Dans les dernières années on a vu s'éclore un intérêt toujours grandissant chez les éducateurs et les responsables de la programmation éducative pour le rôle joué par la culture et le langage dans l'éducation et l'épanouissement de l'enfant. Alors qu'il y a à peine quelques décennies, le seul intérêt porté à des facteurs de cet ordre se limitait à l'étude des problèmes de mésadaptation culturelle, de troubles du langage et de leurs conséquences possibles, les chercheurs portent actuellement une attention de plus en plus grande au rôle joué par ces facteurs dans l'éducation, et ce d'une façon générale. Au fur et à mesure que la recherche socio- et psycho-linguistique évolue, le concept même des "facteurs langagiers" se voit élargi et n'est plus limité à des facteurs d'ordre purement linguistique; de plus en plus on s'attarde à l'importance des facteurs d'ordre

* Cet article a paru dans la Revue *AUDECAM, Recherche, pédagogie et culture*, Paris, no 43, septembre / octobre 1979

psychologique, social ou culturel directement lié au développement du langage. Citons à titre d'exemple l'attention portée actuellement au statut respectif des cultures en cause dans l'élaboration des programmes d'éducation bilingue et d'enseignement de la langue seconde (Clément et Hamers, sous presse) et dont nous parlerons plus loin.

Actuellement, les pédagogues, les éducateurs et les responsables des programmes éducatifs se sentent de plus en plus concernés (a) par la variation observée et les facteurs langagiers impliqués lorsque la langue maternelle de l'enfant et la langue d'enseignement sont des variantes dialectales d'une même langue, (b) par les problèmes suscités lorsque la langue maternelle et la langue d'enseignement sont différentes, et (c) par les facteurs socio-psychologiques pertinents à l'apprentissage et à l'acquisition d'une langue seconde.

Dans le premier cas, il s'agit essentiellement de problèmes de variations entre les dialectes sociaux. Quel est l'impact du développement de la socio-linguistique sur l'éducation? La recherche socio-linguistique des dernières années a mis en lumière l'existence d'une variation dialectale liée à la classe sociale du locuteur. La description de la variation de divers aspects du langage en fonction de la composition sociale du groupe ethnolinguistique qui le parle a amené la socio-linguistique à décrire l'existence de *registres* ou *niveaux de langage*, parfois appelés *variantes de la langue* ou encore *styles de parole*, à l'intérieur d'une même communauté ethnolinguistique. Un registre linguistique est un ensemble de choix linguistiques liés à un contexte situationnel précis. A titre d'exemple, l'individu X utilisera un niveau de langue déterminé quant au vocabulaire, au degré de complexité grammaticale et d'élaboration formelle quand il s'adresse à un supérieur dans une situation professionnelle; le registre de ce même individu sera différent lorsqu'il s'adressera à ses jeunes enfants. De même le registre utilisé par deux médecins lors d'une discussion professionnelle est loin d'être semblable à celui utilisé par deux pêcheurs de morue à leur travail.

Il appartient sans doute à Bernstein (1961, 1971, 1972, 1975a, 1975b) d'avoir été le premier à faire sortir l'étude de la socio-linguistique de son état purement descriptif et de lui fournir un cadre théorique nécessaire à la formulation d'hypothèses concernant la relation entre le milieu social et le développement linguistique, cadre théorique qui allait avoir des retombées dans le monde de l'éducation. Les liens entre classe sociale et développement linguistique sont rapportés depuis longtemps; déjà en 1930, McCarty (1930) mentionne que les enfants de milieu social favorisé utilisent des énoncés plus élaborés tant sur le plan lexical que structural, que ne le font des enfants issus d'un milieu socialement défavorisé. Pour Bernstein cette différence de langage entre enfants de niveaux socio-économiques différents est à l'origine même de la différence de réussite scolaire chez les enfants de milieu bourgeois et ouvrier. Comme le note Cazden (1972) ces différences de langage entre enfants de classes

socio-économiques différentes subsistent à niveau intellectuel égal ce qui exclut donc toute explication en terme d'un décalage intellectuel.

La thèse de Bernstein peut se résumer de la façon suivante: l'intelligence potentielle des enfants de la classe ouvrière et bourgeoise est équivalente au départ; les classes sociales différentes vont offrir des contextes éducatifs différents et utiliser des modes de communication, en particulier de communication linguistique, distincts. L'usage de ces modes de communication influencera à son tour l'orientation et le développement cognitif de l'enfant; l'orientation cognitive et la communication linguistique de la classe bourgeoise sont celles imposées, privilégiées et valorisées par le système scolaire et la société en général. L'enfant de milieu bourgeois qui entre à l'école y retrouvera un mode de pensée et de communication avec lequel il est déjà familiarisé et pourra donc s'y intégrer sans peine. L'enfant de classe ouvrière doit au contraire s'intégrer à un milieu scolaire dont l'orientation cognitive et la forme de communication linguistique lui sont étrangères et le plus grand taux d'échecs scolaires des enfants de classe défavorisée doit être attribué à une difficulté d'intégration plutôt qu'à des différences de capacités intellectuelles. Pour Bernstein, les classes sociales ne se distinguent pas par leur potentiel intellectuel, mais plutôt par leur mode d'expression cognitif, déterminé lui-même par le contexte éducatif que connaît l'enfant et par le type de langage qui y est utilisé. Le milieu bourgeois utilise un mode d'expression intellectuel, logique, relationnel, analytique et abstrait qui sera ultérieurement façonné par l'école; ce mode d'expression sera peu favorisé dans le milieu ouvrier.

Bernstein a distingué l'existence de deux sous-systèmes linguistiques, le *code élaboré* utilisé dans la famille bourgeoise et le *code restreint* utilisé dans la famille ouvrière. (Il n'est pas dans notre intention d'élaborer la thèse de Bernstein dans le présent article; aussi nous renvoyons le lecteur intéressé aux travaux de Bernstein, (1961, 1971, 1972, 1975a, 1975b)). Les deux codes sont caractérisés par certains aspects d'ordre cognitif, psycholinguistique et socio-linguistique; l'école et la société favorisent le code élaboré comme mode d'expression. De ce fait, celui-ci prend valeur de norme sociale et se voit attribuer un statut social supérieur à celui du code restreint.

La thèse de Bernstein est extrêmement complexe: elle fait appel à un déterminisme linguistique et introduit la notion de déficit linguistique lié au statut socio-économique; elle n'est pas sans rappeler la thèse du déficit intellectuel lié au niveau socio-économique défavorisé (comme, par exemple la thèse de Jensen, 1969). Bernstein (1972) s'est défendu d'avoir voulu introduire la notion de déficit linguistique; pour lui la valeur supérieure du code élaboré n'est pas inhérente au code, mais lui est attribuée par la société. Le déterminisme linguistique ne serait pas le résultat de facteurs héréditaires mais plutôt le produit de l'environnement précoce. Les principales critiques de la thèse de Bernstein, dont celles de Baratz (1970) et Labov (1972a) lui reprochent de l'avoir

formulée de façon malheureuse: la définition même du code restreint contient une négation relative du code élaboré. Les données langagières à l'origine de son élaboration théorique ont été recueillies dans des situations trop limitées, comme par exemple une situation de test scolaire, et non dans leur contexte réel d'utilisation. La thèse de Bernstein contient des jugements de valeurs et des préjugés, dont Bernstein s'est d'ailleurs toujours défendu, mais qui ont souvent été interprétés comme tels en éducation et qui sont à l'origine de nombreux programmes compensatoires.

Pour Labov (1972a) qui a surtout étudié le "Black English" utilisé par les enfants des ghettos noirs de New York, les dialectes sociaux correspondent parfaitement aux situations réelles et les différences de codes ne sont nullement déficitaires. Labov suggère l'existence d'un *pluralisme linguistique*: chaque groupe social à l'intérieur d'une même communauté linguistique possède ses propres normes de prestige, ses intérêts et ses valeurs qui s'expriment dans le dialecte social. La variation linguistique par rapport à la langue standard permet surtout d'exprimer une solidarité de groupe; le dialecte social va diverger de la norme dans la mesure où le groupe désire s'intégrer à la communauté ethno-linguistique plus grande ou au contraire exprimer une solidarité intra-groupe opposée à cette communauté. Labov rejette toute notion de déficit linguistique, mais tente plutôt de trouver dans la structure sociale l'explication des différences linguistiques; cette structure sociale va engendrer et maintenir les différences linguistiques propres aux sous-groupes d'une même communauté. Les différences linguistiques jouent un rôle positif dans l'évolution culturelle de l'humanité et n'engendrent aucune forme de déficit (Labov, 1972b). Il appartient à l'éducation non plus de compenser un éventuel déficit, mais au contraire de faire une utilisation maximale du dialecte social.

Les thèses de Bernstein et Labov mettent en relation le milieu social et la variété de langage sur le plan formel; dans les deux théories la structure sociale est à l'origine des différences linguistiques. Les deux théories divergent l'une de l'autre plus dans leur application que sur le plan purement formel. Celle de Bernstein suggère facilement la notion de déficit et elle a souvent été interprétée dans ce sens par les éducateurs; elle se trouve à l'origine de programmes compensatoires. À l'opposé, la thèse de Labov insiste sur la valeur adaptative des différences linguistiques et est à l'origine d'une diversification des programmes et du matériel scolaire destiné à des communautés utilisant des variantes de la langue. Les élaborations théoriques ont donné naissance à divers programmes éducatifs qui diffèrent entre eux suivant le fait que leurs auteurs sont des adeptes de la thèse du déficit ou de la thèse des différences. Citons, à titre d'exemple, les nombreux programmes compensatoires, tel le Headstart Program (Cicerelli, 1969), ainsi que les nombreuses méthodes écrites en dialecte social qui ont vu le jour depuis la fin des années 60.

L'auteur d'un programme compensatoire se base sur la notion que les

enfants de milieu socio-économique défavorisé démontrent un retard dans le développement du langage; le programme vise donc essentiellement à rattraper ce retard et à amener l'enfant au même niveau de compétence linguistique que son pair de la classe moyenne. Ces programmes n'ont pas toujours apporté les résultats attendus (Hamers, 1978); trop souvent appliqués pendant un ou deux ans seulement, il semble qu'à la fin de l'intervention compensatoire, l'élève perd le bénéfice du programme. Plusieurs tentatives sont faites actuellement pour utiliser les programmes compensatoires pendant une période plus longue.

La thèse des différences qui ressort de la théorie de Labov a eu un impact différent en éducation: plutôt que d'amener à l'enfant une compensation qui lui permettra de s'adapter au schème de l'école, on tente d'adapter le programme et le matériel scolaire au dialecte social de l'enfant. On a vu notamment la mise sur le marché d'un nombre impressionnant de matériel scolaire écrit en dialecte social, entre autre des méthodes de lecture écrites dans le dialecte de l'enfant plutôt qu'en langue standard (Baratz et Shuy, 1969). Citons l'exemple du Education Study Center à Washington qui a produit deux séries de livres de lecture, l'une en anglais standard (SE) l'autre en Black English (BE) (Cazden, 1972). Depuis lors, le développement de matériel scolaire écrit en dialecte social a connu une grande vogue et on en retrouve de nombreux exemples en dehors des Etats-Unis, notamment au Canada et en Europe.

Toutefois, il n'est pas suffisant pour l'éducateur de reconnaître l'existence d'une variation sociale dans le langage; il a besoin de plus d'informations quant à l'impact de cette variation sur l'éducation. Ces notions théoriques ne peuvent qu'orienter la recherche éducative qui, elle, doit pouvoir trouver des réponses à des questions telles: "faut-il commencer la scolarisation dans le dialecte de l'enfant?"; "l'école doit-elle être bi-dialectale pour les enfants de milieu défavorisé?"; ou encore "faut-il élaborer des méthodes scolaires différentes pour les enfants de classe sociale défavorisée?" La réponse à ces questions demande souvent que la recherche en éducation s'attarde à une phase descriptive qui permet de préciser comment ces différences sociales se traduisent dans la classe. Par exemple, Baillargeon (1978) n'a pas trouvé de différences entre enfants de milieu social favorisé et défavorisé dans la compréhension du langage du maître. Quelles sont les implications de ce genre de données expérimentales quant à l'exploitation que l'école peut faire de la variation sociale du langage?

En résumé, l'on peut dire qu'actuellement l'éducation est sensibilisée à l'existence de facteurs langagiers importants dans la réussite scolaire. Il n'y a toutefois pas de réponse quant à la manière de manipuler ces facteurs à l'avantage de l'enfant. Cazden (1972) a peut être le mieux résumé le problème: "tant qu'il n'est pas démontré qu'être capable de parler la norme (l'anglais standard, aux Etats-Unis) est une exigence intrinsèque pour tout processus intellectuel en éducation, alors les

décisions quant à utiliser et enseigner la norme (l'anglais standard) en classe sont faites sur la base des croyances et des valeurs" (traduit par nos soins). Personnellement, nous pensons que chaque fois que les connaissances théoriques donnent lieu à un changement dans l'éducation, il appartient à la recherche éducative de le faire d'abord sur une base expérimentale, s'appuyant sur l'hypothèse solide voulant que le changement corresponde à une amélioration pédagogique. Les résultats de ce changement doivent être évalués et cette évaluation pourra à son tour être utilisée pour confirmer ou infirmer les notions théoriques d'origine et aider à leur élaboration. Le rôle des facteurs langagiers en éducation ne pourrait être compris que s'il existe une grande cohésion entre la recherche fondamentale, la recherche appliquée et l'évaluation des programmes manipulant ces facteurs.

Des problèmes analogues se posent à l'éducation lorsque plus d'une langue est impliquée dans l'éducation, soit parce qu'on a à faire à une population scolaire multi-ethnique soit parce que le programme éducatif fait appel à l'introduction d'une langue seconde dans le curriculum scolaire. Dans les dernières années, l'éducation aussi bien en Amérique du Nord que dans certains pays d'Europe, d'Afrique, et d'Asie a reconnu le caractère multi-ethnique des populations scolaires et a de ce fait accepté le principe d'éducation bilingue pour des enfants de minorités ethniques ou d'immigrants.

Les deux dernières décennies ont vu une augmentation spectaculaire des connaissances concernant le développement de l'individu bilingue et celles-ci ont eu un impact considérable en éducation.

Alors qu'il y a à peine une quinzaine d'années une croyance générale voyait le bilinguisme comme la cause de toutes sortes de troubles du développement, cette vue a été modifiée par la réalisation d'un grand nombre d'expériences bien contrôlées. Les quelques études sur le bilinguisme menées dans la première moitié du 20^e siècle, ont généralement amené les chercheurs d'alors à conclure que le bilinguisme avait un effet nocif sur le développement de l'individu. Les enfants bilingues opposés aux monolingues étaient décrits comme accusant un retard scolaire, ayant des résultats moins bons à des test d'intelligence et étant socialement inadaptés. Pintner et Keller (1922) parlaient notamment "d'handicap linguistique", Saer (1923) de "confusion mentale" et Pichon (1947) de "développement intellectuel diminué de moitié." A toutes ces recherches l'on peut reprocher d'avoir utilisé des définitions très vagues du bilinguisme, de ne pas avoir contrôlé des facteurs aussi importants que le niveau socio-économique, le degré de compétence et la dominance linguistique des élèves bilingues et de s'être souvent basées sur des résultats à des tests verbaux passés en une seule langue. Ces reproches sont illustrés par les résultats contradictoires obtenus dans des études ultérieures bien contrôlées.

Déjà, à la fin des années 30, Arsenian (1937), comparant des élèves

bilingues et monolingues, a priori pour l'âge, le sexe et le niveau socio-économique, arrive à la conclusion que l'acquisition d'une seconde langue n'a pas d'effets nocifs apparents sur le développement intellectuel de l'enfant. Plus récemment, et surtout depuis les années 60, un nombre considérable de recherches bien contrôlées – dont une bonne partie sont menées au Canada, en particulier au Québec, entre autres par l'équipe de Wallace Lambert à l'université McGill à Montréal mais qui se trouvent généralement confirmées par des recherches menées dans d'autres pays – semble indiquer que loin d'être préjudiciable à l'individu, la bilingualité peut au contraire représenter au avantage pour le développement intellectuel. Par bilingualité, il faut entendre un état d'accessibilité de l'individu à plus d'un code linguistique, impliquant un nombre considérable de facteurs extra-linguistiques (Hamers, sous presse). On peut citer les recherches de Peal et Lambert (1962) qui ont constaté une supériorité des enfants bilingues par rapport aux monolingues en ce qui concerne l'intelligence verbale et nonverbale, celles de Anisfeld et Lambert (1969) qui démontrent une structure intellectuelle plus diversifiée et une plus grande flexibilité mentale chez les enfants bilingues que chez les enfants monolingues, ou encore celle de Scott (1972) qui retrouve plus de pensée divergente, considérée par les psychologues comme un indice de créativité, chez les enfants bilingues que chez les enfants monolingues. D'autres recherches menées indépendamment, entre autres celles de Balkan (1970) en Suisse, de Ianco-Worrall (1972) en Afrique du Sud et de Ben-Zeev (1972, 1977) en Israël et aux États-Unis, en arrivent à des conclusions analogues. D'une manière générale, les résultats semblent indiquer que l'enfant bilingue possède certains avantages cognitifs qui se traduisent par une plus grande flexibilité mentale, une plus grande créativité et une plus grande pensée divergente. Pour plus de détails à ce sujet, le lecteur verra les travaux de Lambert (1977).

Cette évidence fondamentale a eu un effet sur la programmation éducative: les dernières années ont vu la mise en application de programmes d'éducation bilingue, soit parce que la langue maternelle parlée à la maison n'est pas la même que celle utilisée à l'école, soit dans le but de développer un bilinguisme fonctionnel chez des enfants d'une communauté unilingue (nous discuterons de ce dernier point dans la troisième partie du présent article). Revenons d'abord aux problèmes des programmes d'éducation bilingue s'adressant à des communautés multi-ethniques. Les résultats encourageants obtenus en recherche fondamentale sur le fonctionnement cognitif de l'enfant bilingue ne doivent pas amener l'éducateur à créer des programmes d'intervention pédagogique sans se poser la question de savoir comment des enfants peuvent atteindre cette compétence bilingue qui permet de favoriser le développement cognitif.

Cummins (1976) a expliqué de la façon suivante le contraste entre les résultats des recherches antérieures et postérieures aux années 60: dans

les recherches récentes, la compétence bilingue des enfants a été contrôlée; il s'agissait toujours soit de bilingues "équilibrés" quant à leur compétence dans les deux langues soit de bilingues dont les compétences se rapprochaient d'un état d'équilibre. Il semble que lorsqu'un certain niveau de compétence bilingue est atteint, cette compétence va influencer le fonctionnement cognitif de façon bénéfique; si ce niveau de compétence ne peut être atteint par l'enfant celui-ci ne pourra éviter le déficit cognitif, mentionné dans les recherches antérieures. Il appartient donc à la recherche éducative d'analyser quelles sont les circonstances qui permettent d'atteindre une compétence bilingue équilibrée et quelles sont celles qui empêchent l'enfant d'atteindre un état compétent de bilingualité.

Lambert (1974, 1977) a suggéré que l'atteinte de l'état de bilingualité est tributaire du rapport de dominance entre les deux langues et les deux cultures impliquées. La bilingualité n'est pas l'unique caractéristique de l'enfant bilingue; celui-ci est également biculturel. Si comme le propose la théorie de Bruner (1966) le milieu culturel joue un rôle prépondérant dans le développement de l'enfant, il devient important d'analyser l'apport du milieu culturel dans le cas de l'enfant bilingue. Lambert (1974) a proposé un modèle socio-psychologique du développement de la bilingualité qui tient compte des facteurs socio-culturels pertinents du milieu dans lequel l'enfant grandit. Selon Lambert il y a lieu de distinguer entre le *bilinguisme additif* et le *bilinguisme soustractif*.

Le bilinguisme additif est une forme de développement bilingue dans lequel les apports des deux langues et de deux cultures sont tels que chacune des deux entités linguistico-culturelles apporte des éléments complémentaires et constructifs au développement de l'enfant. Cette forme de bilinguisme se présente lorsque le milieu familial et communautaire attribue une valeur positive aux deux langues. En faisant l'acquisition d'une deuxième langue, l'enfant ajoute un outil de communication et de pensée supplémentaire à son bagage culturel. L'attitude du milieu, notamment la valorisation apportée à la langue maternelle va permettre à l'enfant de percevoir l'utilité et la valeur de celle-ci, de maintenir et consolider son acquis en même temps que d'acquérir une deuxième langue également perçue de façon positive. Il pourra développer un état de bilingualité harmonieux et enrichissant.

A l'opposé de cette situation l'on retrouve le bilinguisme soustractif, forme de bilinguisme dans lequel les apports des deux entités linguistico-culturelles ne sont pas complémentaires mais compétitifs. Cette forme de bilinguisme est présente lorsque le milieu communautaire dénigre ses propres valeurs socio-culturelles et attribue des valeurs supérieures à une langue culturellement et socio-économiquement plus prestigieuse. Dans ce cas, l'apport d'une deuxième langue plus prestigieuse aura tendance à remplacer la moins prestigieuse. Cette situation est souvent vécue par des enfants de minorités ethniques, forcées par les pressions politiques et

sociales de négliger leur langue au profit d'une langue nationale. Dans cette forme de bilinguisme, le degré de bilingualité représente une étape dans la soustraction entre les deux entités linguistico-culturelles. Cette soustraction se reflète à divers niveaux du développement de l'enfant et on en retrouve les effets aussi bien sur le plan cognitif que sur le plan du développement de la personnalité.

Cette approche théorique se voit illustrée par l'évidence expérimentale provenant des programmes d'éducation dans des communautés bilingues. Plusieurs études, entre autres celles de Long et Padilla (1970) avec les populations scolaires hispano-américaines dans le sud-ouest des États-Unis et celle de Dubé et Hébert (1975) avec les élèves franco-américains en Nouvelle-Angleterre, démontrent que lorsque l'éducation néglige une langue maternelle peu prestigieuse au profit d'une langue nationale socio-économiquement plus valorisée, les résultats scolaires sont plutôt désastreux; si au contraire l'école renforce le bagage de l'enfant en langue maternelle l'on obtient des résultats supérieurs.

Les vue théoriques de Lambert souscrivent à l'hypothèse d'*interdépendance culturelle* qui veut qu'un individu ne pourra développer des perceptions et des attitudes positives envers une autre culture que si l'individu valorise sa propre identité ethnique (pour une discussion plus détaillée de l'hypothèse d'interdépendance culturelle, voir Clément et Hamers, sous presse). L'hypothèse d'interdépendance culturelle suggère qu'une culture et une langue seront perçues plus positivement si l'individu a déjà des attitudes positives envers sa propre culture, c'est-à-dire si le contexte éducatif lui a permis de développer une identité culturelle forte. Cette hypothèse est illustrée par les travaux empiriques de Berry, Kalin & Taylor (1977) qui ont trouvé un lien étroit entre les attitudes positives des Canadiens à l'égard de leur propre groupe ethnique et à l'égard des autres groupes ethniques.

Cette hypothèse sur le rôle du milieu et du contexte socio-culturel dans le développement de la bilingualité, rejoint un autre concept, celui de l'interdépendance génétique (Cummins, 1978). Cummins (1978) a suggéré que sur le plan cognitif, l'apprentissage d'une langue seconde sera facilité si la langue maternelle est fermement établie. Une connaissance approfondie de la langue maternelle donne à l'enfant une connaissance de la structure d'une langue, qui lui permettra un apprentissage rapide d'une langue seconde (Lambert & Tucker, 1972). Plus récemment, Hamers (1979) a tenté un construit théorique sur le développement de la bilingualité intégrant l'hypothèse de Lambert avec celle de l'interdépendance culturelle et celle de l'interdépendance génétique: elle propose que le développement de la bilingualité ne diffère pas de façon essentielle du développement du langage qui trouve son origine dans les relations interpersonnelles et dans le contexte conversationnel. Le développement du langage lié à l'élaboration de l'identité culturelle a des racines dans des mécanismes socio-linguistiques. Les facteurs socio-culturels du milieu et

les relations interpersonnelles seront donc déterminants quant à la forme que prendra la bilingualité.

Ces vues des mécanismes socio-psychologiques et cognitifs en jeu dans le développement de la bilingualité contiennent des implications importantes sur le plan éducatif; d'après Lambert (1977), l'impact d'une éducation bilingue sera différent dans des mosaïques culturelles distinctes. Le système scolaire se devrait toujours de valoriser celle des deux langues qui est la plus dévalorisée par la communauté, c'est-à-dire veiller à ce que les deux langues et cultures puissent être perçues comme valorisantes pour l'enfant. Contrairement à ce que l'on peut développer comme programme éducatif lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue seconde à des enfants d'une communauté socio-économiquement dominante, il faudra veiller à retarder l'introduction de la langue seconde prestigieuse dans un programme d'éducation destiné à des enfants d'une minorité socio-culturellement peu valorisée et à renforcer l'acquis en langue maternelle. A titre d'illustration citons un programme expérimental d'éducation bilingue s'adressant aux enfants d'une minorité franco-canadienne en Nouvelle-Ecosse (mis sur pied par le Centre de Recherche sur l'Enseignement du Français de l'Université Sainte-Anne), dans lequel on retarde non seulement l'introduction de l'anglais – langue seconde mais où on tente surtout d'améliorer la qualité et les valeurs sociales du français – langue maternelle avant l'introduction de l'anglais langue seconde (Hamers, en préparation).

Si les récents développements des connaissances sur les mécanismes psychologiques en jeu dans le développement de la bilingualité, n'ont pas donné lieu partout à l'élaboration et l'évaluation de programmes d'éducation bilingues, ils ont toutefois sensibilisé les éducateurs aux problèmes posés par la pluralité culturelle des populations scolaires. Citons à titre d'exemple l'intérêt récent porté par divers Ministères de l'éducation européens à l'enseignement des langues maternelles aux enfants des travailleurs migrants, l'intérêt porté par plusieurs pays africains à l'enseignement des langues vernaculaires ou le Bilingual Education Act aux Etats-Unis qui permet à tous groupes ethniques de vingt parents d'obtenir un programme d'enseignement en langue maternelle. Un autre exemple encore est celui du Québec qui au moment où une législation de planification linguistique rend le français langue d'enseignement obligatoire pour tous les non-anglophones, introduit également un Programme d'Enseignement des Langues d'Origine (PELO) destiné à enseigner la langue maternelle aux enfants des minorités immigrantes.

Si les récentes découvertes scientifiques ont permis de sensibiliser les instances politiques en éducation au point où le problème de l'éducation bilingue n'est plus ignoré, il reste encore à se demander comment la planification éducative peut proposer des solutions à ce type de problème. Ici encore il y a un grand besoin d'évaluer des programmes d'intervention pédagogique sur une base expérimentale avant de pouvoir généraliser

une approche pédagogique; ceci semble d'autant plus nécessaire que toute l'évidence empirique et les connaissances théoriques indiquent qu'il n'y a pas de solution généralisable pour une communauté ethniquement hétérogène. De quelle façon la planification éducative peut-elle exploiter les connaissances fondamentales? L'état des connaissances en est à peine à identifier certains facteurs langagiers pertinents sans apporter de réponse quant à leur exploitation en éducation. Lambert, Hamers, et Frasure-Smith (1979) ont comparé dans une grande étude transculturelle impliquant plus de dix nations ainsi qu'un nombre de communautés minoritaires, les systèmes de valeurs éducatives parentales et concluent que les différences culturelles prennent moins d'amplitude que les différences de classe sociale à l'intérieur d'une même culture. Comparant ces différents groupes de parents avec des enseignants canadiens, ces mêmes auteurs en arrivent à la conclusion qu'il existe relativement peu de différences entre les attitudes des parents de classe moyenne et celles des enseignants, mais beaucoup lorsqu'on compare des parents de classe ouvrière avec les enseignants canadiens, ce, quelle que soit l'origine culturelle des parents. De quelle façon la programmation éducative peut-elle utiliser des données de ce genre? Faut-il tout de suite établir l'équation "différences égales à situation de conflit"? Rien n'est moins évident. Il appartient à la recherche éducative de déterminer si des approches différentes sont à la source de conflits ou si au contraire elles ne peuvent représenter une expérience enrichissante pour l'enfant. Ensuite, il sera seulement possible d'utiliser ce genre de données dans la planification d'un curriculum scolaire mieux adapté à des enfants de minorités ethniques.

Enfin, passons à un autre domaine où les facteurs langagiers et culturels ont eu un impact sur la planification éducative, notamment celui de l'enseignement de la langue seconde. A l'heure actuelle aucun éducateur ne met en doute que même lorsque la scolarité peut se faire dans la langue maternelle de l'enfant, il est indispensable d'introduire l'enseignement d'une, voire même de deux langues secondes dans le curriculum scolaire. L'intérêt des psychologues pour l'enseignement des langues secondes date surtout d'il y a environ un quart de siècle lorsque la didactique des langues s'est intéressée à l'approche behavioriste et a conçu l'apprentissage d'une langue seconde comme une formation d'habitude, approche qui s'est concrétisée dans l'élaboration des méthodes structurales globales et audio-visuelles. L'échec relatif de ces méthodes ainsi que les nouvelles orientations théoriques de la linguistique dans les années 60 a entre temps forcé la didactique des langues à s'appuyer sur d'autres théories du comportement langagier (Hamers, 1976). Plus particulièrement, la didactique des langues a vu son champ s'élargir: la langue n'est plus perçue uniquement comme une matière scolaire à enseigner dans une classe mais avant toute chose comme un outil de communication à acquérir et à manipuler.

Cette nouvelle optique s'est traduite en éducation par des approches neuves à l'apprentissage de la langue seconde, parmi lesquelles les programmes d'immersion et les approches socio-psychologiques exploitant les variables attitudes et motivation ont une place de choix. Les programmes d'immersion, c'est-à-dire des programmes scolaires où l'instruction est donnée via la langue seconde ont été introduits par les travaux de Lambert et Tucker (1972). Prenons à titre d'exemple, le programme d'immersion précoce développé par ces auteurs à l'usage d'enfants anglophones de la ville de Montréal. Par immersion précoce, il faut entendre un programme scolaire où l'instruction est donnée dans une langue autre que la langue maternelle des élèves et ce dès le début de la scolarité. Les enfants impliqués dans ce programme faisaient partie d'une communauté socio-économiquement dominante de Montréal. Ils étaient instruits en langue française, langue à statut socio-culturel inférieur dans leur communauté. Les résultats obtenus indiquent que les élèves se sont développés harmonieusement sans accuser de retard ni sur le plan des matières scolaires, ni sur le plan du développement intellectuel, ni sur le plan des connaissances en langue maternelle, en l'occurrence l'anglais, et sans préjudice quant au développement de la personnalité. S'il existe des différences entre ces enfants et des élèves unilingues anglophones testés à titre de groupe témoin, elles jouent en faveur des élèves du programme d'immersion. Les élèves ayant suivi le programme ont atteint un haut degré de compétence bilingue et un pourcentage considérable d'entre eux ont atteint un état équilibré de bilingualité à l'âge adulte (Cziko, Lambert, Tucker et Sidoti, 1978).

Depuis lors, de nombreux programmes d'immersion ont vu le jour avec différentes variantes telles l'immersion tardive (où l'immersion se fait à un âge plus avancé), l'immersion partielle (où seulement une partie de la matière scolaire est enseignée en langue seconde) ou encore la double immersion (ou deux langues secondes sont introduites simultanément comme média d'instruction).

En général, les programmes d'immersion se sont montrés supérieurs aux programmes traditionnels (Edwards & Casserly, 1973; Barik & Swain, 1978). Cette conclusion est valable lorsque les programmes d'immersion sont conçus pour des populations qui s'identifient à une communauté dominante; ils démontrent la supériorité et les aspects positifs du développement bilingue introduit de façon précoce (Swain & Barik, 1976; Genesee, 1976).

Il n'en va pas de même lorsque les enfants impliqués dans les programmes d'immersion sont membres d'une communauté minoritaire. Dans ces conditions, les programmes d'immersion précoce – qui ont souvent été appliqués inconsciemment dans tous les cas où les enfants des minorités étaient forcés sans plus de suivre un curriculum scolaire dans la langue nationale et prestigieuse – semblent effectivement conduire à ce que les premiers chercheurs ont baptisé le “déficit linguistique” où à ce

que Lambert appelle le bilinguisme soustractif. Ce n'est pas sans raison que certaines communautés, comme, par exemple, les Québécois – qui forment une majorité numérique francophone dans la province mais qui sont une minorité francophone sur le continent nord-américain, socio-économiquement moins prestigieuse que la majorité anglophone – perçoivent l'approche immersive comme une menace à leur identité culturelle. La planification de l'enseignement de la langue seconde se doit de tenir compte aussi bien des diverses pressions de la communauté que des mécanismes socio-psychologiques pertinents à l'acquisition de la langue seconde. Dans le cas du Québec, la question en éducation se pose de la façon suivante: comment peut-on développer un programme de langue seconde, en l'occurrence l'anglais, qui permette de préserver l'identité culturelle intacte, et qui puisse en même temps amener l'enfant à atteindre une compétence en anglais langue seconde qui serait comparable à celle que les enfants anglophones acquièrent en français langue seconde, dans les programmes d'immersion? En d'autres termes, comment peut-on en éducation développer chez une communauté socio-culturellement dominée, un bilinguisme fonctionnel qui ne soit pas menaçant pour la culture elle-même? Ou encore, comment peut-on modifier une situation éducative pour qu'elle donne naissance à un bilinguisme additif plutôt qu'à un bilinguisme soustractif?

Comme nous l'avons déjà mentionné, Lambert (1977) a suggéré que l'éducation doit surtout porter son attention sur l'entité linguistico-culturelle la moins prestigieuse et s'attarder à renforcer la compétence linguistique dans cette langue. Une option possible est de retarder l'introduction de la langue seconde et de renforcer les structures en langue maternelle. L'instruction de cette première ne peut toutefois pas être retardée indéfiniment étant donné qu'un enfant en grandissant perd la facilité avec laquelle un jeune enfant peut acquérir une langue (Hamers, sous presse). De même, limiter l'apprentissage d'une langue seconde à une situation de classe s'est jusqu'ici montré une solution peu rentable, amenant seulement à une acquisition très appauvrie de la langue seconde.

Une réponse éducative à ce problème se trouve peut-être dans les programmes d'échanges inter-linguistiques actuellement en vogue au Canada. Carroll (1962) a observé que la variable *aptitude*, traditionnellement exploitée dans la salle de classe, n'est responsable que pour 50% des réussites en langue seconde et qu'à côté de cela un autre groupe de variables psychologiques ayant trait aux attitudes et à la motivation ont une importance égale en acquisition de la langue seconde. Cette observation fut confirmée par les travaux de Gardner & Lambert (1972) qui ont clairement démontré le rôle important joué par les variables attitudes/motivation. Contrairement à l'aptitude, la motivation et les attitudes sont le produit de l'environnement et donc possibles d'être modifiées par

celui-ci. Gardner & Lambert (1972) suggèrent que le milieu social influence la motivation et les attitudes qui à leur tour influenceront l'apprentissage de la langue seconde. Cette influence n'est cependant ni simple ni directe; l'environnement influencera l'apprentissage d'une langue seconde par l'intermédiaire d'un processus motivationnel relativement complexe (le lecteur intéressé dans ce processus est référé aux modèles élaborés par Gardner et Clément et par Clément et Hamers (1979)).

Sur le plan de l'éducation, le problème se traduit de la façon suivante: comment le système scolaire peut-il soutenir la motivation et rendre les attitudes envers la langue seconde plus favorables en modifiant l'enseignement linguistique? Une tentative de réponse à cette question se retrouve dans les nombreux programmes d'échanges interculturels utilisés au Canada et en particulier au Québec. Dans ces programmes des élèves des deux groupes ethnolinguistiques (les francophones et les anglophones) sont réunis et participent en commun à des activités para-scolaires. Ces contacts inter-ethniques doivent permettre d'influencer la motivation et les attitudes envers la langue seconde et donc favoriser le processus d'acquisition de la langue seconde. Cependant, l'évaluation de ces programmes, comme celle de Clément, Gardner et Smythe (1977) et celle de Hamers et Deshaies (1978) démontre que ce n'est pas la simple existence de ces contacts qui vont influencer favorablement les variables attitudes/motivation. L'attitude avant l'échange, l'âge ainsi que le contenu de l'échange sont particulièrement pertinents (Hamers et Deshaies, 1978); il devient donc important d'analyser ces facteurs avant d'exploiter cette approche socio-psychologique dans une situation particulière. Il n'en reste pas moins encourageant de voir qu'il existe en didactique des langues, de nouvelles voies d'intervention pédagogiques jusqu'ici encore très peu exploitées.

En conclusion, il semble que les récents développements théoriques sur les rôle joué par les facteurs langagiers, culturels et psychologiques liés au comportement langagier ont un impact important en éducation. Le langage est l'outil de communication humaine par excellence ainsi qu'un précieux instrument dans l'élaboration de la pensée. Le débat théorique est ouvert quant à savoir si le langage et la culture sont à l'origine de divergences profondes dans l'élaboration des composantes dynamiques de la personnalité et de la pensée; cette thèse est soutenue par les défenseurs de l'hypothèse de Whorf (1956) qui perçoivent un lien causal entre le langage, la culture et la pensée, cette dernière ne pouvant s'élaborer qu'à partir des premiers. Une autre vue théorique veut que le langage et la culture n'affecte pas les composantes profondes de la personnalité mais plutôt ses modes d'expression; cette thèse est soutenue entre autre par Lambert (1976) qui suggère que la langue et la culture agissent comme un filtre extrêmement sensible à travers lequel passeront

les perceptions sociales de soi-même et des autres et qui sera déterminant quand à l'expression de l'identité et de la pensée. Quelle que soit l'issue de ce débat, il n'en reste pas moins que le rôle joué par les facteurs culturels et langagiers dans l'épanouissement de la personnalité doit rester au centre des préoccupations des éducateurs.

Les éducateurs ont pris conscience de l'existence d'un nombre de mécanismes socio-psychologiques pertinent au développement de la compétence langagière; le monde de l'éducation semble de plus en plus ouvert à accepter des changements d'optique provenant des résultats de la recherche fondamentale, ce dans tous les domaines où le comportement langagier est pertinent en éducation. Il reste que les vues théoriques posent beaucoup de questions aux éducateurs qui doivent se charger de les adapter à la situation de la salle de classe. Beaucoup de questions, même si elles peuvent être traduites en termes fondamentaux, ne recevront pas de réponse avant qu'un plus grand nombre d'évaluations de programmes basées sur ces fondements théoriques auront eu lieu.

L'intérêt de l'éducateur veut qu'il se pose des questions directes, comme par exemple "quel est l'âge optimal pour apprendre une langue seconde?" La réponse que la recherche psycholinguistique générale, particulièrement celle en sociopsychologie du langage, pourra y apporter n'est ni simple ni unique; les mécanismes socio-psychologiques en jeu dans le comportement langagier sont eux-mêmes complexes et ne sont pas identiques dans des situations différentes. Les implications les plus pertinentes de ces vues théoriques pour l'élaboration de programmes éducatifs, concernent sans doute l'intérêt qu'il faudra porter au contexte socio-culturel dans lequel de développement du langage, de la bilinguïté, et de la compétence en langue seconde a lieu. Si les construits théoriques en socio-psychologie du langage permettent d'alimenter la planification de nouveaux programmes éducatifs, l'évaluation de ceux-ci devra à son tour amener suffisamment d'évidence pour confirmer un modèle théorique et pour permettre de continuer son élaboration. Seule une plus grande cohérence entre recherche fondamentale, recherche appliquée et évaluation de programme permettra aux éducateurs d'exploiter au mieux les facteurs langagiers et culturels en jeu dans les processus éducatifs.

BIBLIOGRAPHIE

- Anisfeld, E., & Lambert, W. E. Evaluational reactions of bilingual and monolingual children to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1964, 69(1), 89-97.
- Arnsenian, S. *Bilingualism and mental development*. Teachers college contribution to education, no 712, Columbia University, New York, 1937.
- Baillargeon-Gauthier, M. La compréhension du langage de l'enseignement par les enfants de la classe sociale inférieure. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec, 1978.

- Balkan, L. *Les Effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Bruxelles: AIMAV, 1970.
- Baratz, J. Teaching reading in an urban negro-school system. In F. Williams (Ed.), *Language and poverty*. Chicago: Markham, 1970.
- Baratz, J. C., & Shuy, R. W. *Teaching black children to read*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1969.
- Barik, H. C., & Swain, M. Evaluation of a French immersion program: The Ottawa study through grade five. *Revue Canadienne des sciences du comportement*, 1978, 10, 192-201.
- Ben-Zeev, S. The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy. Ph. D. Abstract, University of Chicago, *Committee on Human Development*, 1972.
- Ben-Zeev, S. Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. In Hornby, P. A. (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press Inc., 1977, 29-55.
- Bernstein, B. Language and social class. *British Journal of Sociology*, 1961, 11, 271-276.
- Bernstein, B. *Class, codes and control* (Vol. I): *Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan, 1971.
- Bernstein, B. *Class, codes and control* (Vol. II): *Applied studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan, 1972.
- Bernstein, B. *Class, codes and control* (Vol. III): *Towards a theory of educational transmissions*. London, Routledge and Kegan, 1957(a).
- Bernstein, B. *Langage et classes sociales*. Paris: Editions de Minuit, 1975(b).
- Berry, J. W., Kalin, R., & Taylor, D. M. *Attitudes à l'égard du multiculturalisme et des groupes ethniques au Canada*. Ministère des approvisionnements de services du Canada, 1977.
- Bruner, J. S. *Toward a theory of instruction*. W. W. Norton and Company Inc. New York, 1966.
- Carroll, J. B. The prediction of success in intensive language training. In R. Glaser (Ed.), *Training research and education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962, 87-136.
- Cazden, C. *Child language and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- Cicerelli, V., et al. *The impact of head start: An evaluation of the effects of head start on children's cognitive and effective development*. Vols. I and II. Bladensburg, Md: Westinghouse Learning Corp., 1969.
- Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. Inter-ethnic contact: Attitudinal consequences. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 1977, 9, 205-215(a).
- Clément, R., & Hamers, J. F. Les bases socio-psychologiques du comportement langagier. In G. Bégin & P. Joshi (Eds.) *La Psychologie Sociale*. Presses de l'Université Laval, 1979.
- Cummins, J. *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis*. Mimeo. Dublin: St. Patrick's College, 1976.
- Cziko, G., Lambert, W. E., Tucker, G. R., & Sidoti, N. *Graduates of early immersion: Retrospective views of grade eleven students and their parents*, McGill University. Mimeo, 1978.
- Dubé, N. C. & Herbert, G. *Evaluation of the St. John Valley title VII Bilingual education program, 1970-1975*. Madawaska, Maine, 1975. Mimeo. (b).
- Edwards, H. P., & Casserly, M. C. *Evaluation of second language programs in the English schools: Annual Report, 1972-73*. The Ottawa Roman Catholic Separate School Board, 1973.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 1959, 13, 266-272.
- Genesee, F. The suitability of immersion programs for all children. *The Canadian Modern Language Review*, 1976, 32(5), 494-515.

- Hamers, J. F. Langue seconde: connaissances ou compétence? In G. Taggart, (Ed.). *Actes du 7e colloque de l'Association canadienne de linguistique appliquée, Centre international de recherche sur le bilinguisme*, Université Laval, 1977, 44-50.
- Hamers, J. F. *Language factors and educational programming*. Paper presented at the Symposium on Cross-cultural Psychology, Annual Meeting of the Canadian Psychological Association. Unpublished mimeographed paper, Centre international de recherche sur le bilinguisme, June 1978.
- Hamers, J. F. *Vers un construit théorique intégré: Quelques facteurs psychologiques et socio-psychologiques pertinents au développement de la bilingualité*. Communication présentée au colloque "langues en contact et conflit", UFSAL, Bruxelles, juin 1979.
- Hamers, J. F. Le développement de la bilingualité. In M. Hurting et J. A. Rondal (Eds.), *Introduction à la psychologie de l'enfant*. Bruxelles: Mardaga, Dessart, chapitre 10b, sous presse.
- Hamers, J. F. Project d'éducation pour les franco-canadiens, néo-écossais, Centre de Recherche sur l'Enseignement du Français, Université Ste-Anne, Point-de-l'Eglise, Nouvelle-Ecosse, en préparation.
- Hamers, J. F., & Deshaies, D. *Effets des contacts inter-groupes sur les attitudes envers la langue seconde et les membres de ce groupe culturel chez les anglophones et francophones de la province de Québec*. Communication faite au V^e Congrès international de linguistique appliquée, Montréal, 1978. *Actes du V^e Congrès International de l'AILA*, sous presse.
- Ianco-Worrall, A. D. Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 1972, 43, 1390-1400.
- Jensen, A. R. How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 1969, 39, 1-123.
- Labov, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972(a).
- Labov, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1972(b).
- Lambert, W. E. Culture and language as factors in learning and education. In F. Aboud & R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning*. Bellingham: Western Washington State College, 1974.
- Lambert, W. E. *Language as a factor in intergroup relations*. Paper presented at the Symposium on Intergroup Behaviour, International Congress of Psychology, Paris, July 1976, McGill, Mimeo.
- Lambert, W. E. Effects of bilingualism on the individual. In P. A. Hornby, (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press Inc., 1977, 15-27.
- Lambert, W. E., Hamers, J. F., & Frasure-Smith, N. *Child rearing values: A cross-national study*. New York: Praeger, 1979.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. *Bilingual education of children*, Rowley, Mass.: Appleton-Century Crofts, 1967.
- Long, K. K., & Padilla, A. M. *Evidence for bilingual antecedents of academic success in a group of Spanish-American college students*. Unpublished research report, Western Washington State College, 1970.
- McCarthy, D. *Language development of the preschool child*. Institute of Child Welfare Monograph Series, 4. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1930.
- Peal, E., & Lambert, W. E. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 1962, 76, 1-23.
- Pichon, E. *Le développement de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Masson, 1947.
- Pintner, R., & Keller, R. Intelligence tests for foreign children. *Journal of Educational Psychology*, 1923, 13, 214-222.

- Saer, O. J. The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 1923, 14, 25-28.
- Scott, S. *The relation of divergent thinking to bilingualism: Cause or effect?* Unpublished research report, McGill University, 1973.
- Swain, M., & Barik, H. C. Five years of primary French immersion. *Annual reports of the bilingual education project to the Carleton Board of Education and the Ottawa Board of Education up to 1975*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1976.
- Whorf, B. L. *Language, thought and reality*, (Ed. J. B. Carroll). Cambridge: MIT Press, 1956.

Josiane F. Hamers est professeur-chercheur au Centre International de Recherche sur le Bilinguisme de l'Université Laval et professeur agrégé au département de psychopédagogie, Université Laval, Québec. G1K 7P4.