
Où commence le bilinguisme ?

Andrée Tabouret-Keller

🔗 <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=1366>

DOI : 10.57086/cpe.1366

@reference_electronique

Andrée Tabouret-Keller, « Où commence le bilinguisme ? », *Cahiers du plurilinguisme européen* [@en_ligne], 13 | 2021, @mis_en_ligne_le 01 décembre 2021, @consulte_le 24 juin 2024. URL : <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=1366>

@licence

Licence Creative Commons – Attribution – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Où commence le bilinguisme ?

Andrée Tabouret-Keller

@NDLR

Cet article est paru initialement en 1972 : « Où commence le bilinguisme ? », dans MARTINET Jeanne (éd.), *De la théorie linguistique à l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 169-182 (2^e éd. : 1974).

@TEXTE_INTEGRAL

- 1 Le thème de cet exposé² recouvre différents problèmes que j'aborde-
rai sous deux grands chapitres annoncés sous forme de questions :
que faut-il entendre par bilinguisme et où commence le bilinguisme ?

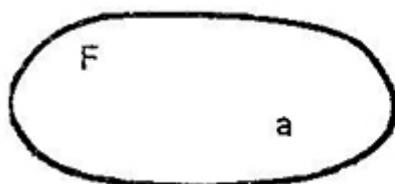
- 2 La première question *que faut-il entendre par bilinguisme ?* déborde
le thème proprement dit de l'exposé. Elle implique une réponse
d'ordre général dans le cadre du savoir scientifique de la linguistique.
Pour éviter de faire un exposé abstrait, je choisis d'y répondre en ex-
posant un exemple de bilinguisme scolaire que je connais plus parti-
culièrement, c'est celui que présente l'école élémentaire en Alsace. En
Alsace, le bilinguisme est en fait un trilinguisme où sont en contact le
dialecte alsacien, qui est un dialecte allemand, le français et l'alle-
mand. Les personnes les plus âgées et les enfants les plus jeunes mis
à part, l'ensemble de la population en Alsace sait parler, écrire et lire
le français. Il faut cependant faire une distinction entre la connais-
sance que l'on peut avoir d'une langue et la possibilité que l'on a de
l'employer. Beaucoup de personnes en Alsace ne sont amenées que
rarement à écrire en français ou même à lire en français. Beaucoup
plus de personnes, par contre, ont fréquemment l'occasion d'en-
tendre le français, par exemple à la radio ou à la télévision. Elles ne
l'utilisent pas pour autant pour s'exprimer quotidiennement. C'est le
dialecte alsacien qui est la langue courante de la majorité de la popu-
lation, mais sous sa forme parlée uniquement. L'existence d'un
théâtre, de chants ou de poésies en dialecte semble d'un poids négli-

geable dans le tableau général de l'évolution de la situation linguistique en Alsace. Quant à l'allemand, il est de moins en moins bien connu par la jeune génération. Elle peut avoir dans cette région frontalière l'occasion de le parler, elle a certainement l'occasion de le lire, car une grande partie de la presse locale est écrite en allemand, mais elle a très peu occasion de l'écrire. Par contre, et ceci est un phénomène nouveau, depuis que la télévision se répand, les programmes des émetteurs de la République fédérale d'Allemagne sont souvent choisis de préférence aux programmes des émetteurs français, surtout à la campagne. Il se développe ainsi un aspect nouveau de la connaissance linguistique. C'est une forme passive de connaissance de la langue. L'allemand, les gens l'entendent à la télévision, mais ils n'ont jamais eux-mêmes l'occasion de l'employer.

- 3 Dans ce cadre linguistique complexe que j'ai décrit d'une manière sommaire, la situation scolaire est relativement simple. L'école est le domaine du français, la vie en dehors de l'école est le domaine du dialecte alsacien. Le bilinguisme scolaire en Alsace correspond donc à une répartition temporelle et spatiale de l'emploi des deux langues. Le français correspond au lieu et au temps de l'école. Il n'est pas la langue des grandes vacances, il n'est pas la langue des dimanches, ni celle des jeudis. Le dialecte correspond à la vie familiale, aux jeux, aux congés, aux relations sociales en général. Pour l'enfant, la place de l'allemand est tout à fait minime. Il ne le rencontre pas obligatoirement à l'école où son enseignement était facultatif jusqu'ici³. La réforme actuelle de l'enseignement avec le passage de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans va certes introduire des modifications dans la situation que j'ai décrite, mais qui subsiste encore actuellement.
- 4 J'ai déjà signalé l'importance de l'allemand à la télévision : les enfants aussi regardent les programmes de la télévision allemande. Quel genre de connaissances cela développe-t-il du point de vue linguistique ? On ne le sait pas. C'est un problème ouvert. Il n'y a pas encore eu de recherches à ce sujet.
- 5 La situation que je viens d'esquisser est celle des campagnes et même des bourgs d'une certaine importance. C'est celle que connaît la majorité de la population. En milieu urbain, par exemple dans une ville comme Strasbourg, la répartition des emplois du dialecte et du français pour les enfants est moins tranchée dans la mesure où la vie

extra-scolaire des enfants est plus ou moins largement pénétrée par le français. L'importance de cette pénétration est en rapport direct avec le niveau socio-économique et professionnel des parents : plus le niveau socio-économique et professionnel est élevé, plus l'importance du français est grande.

- 6 En Alsace, la scolarité se fait directement et entièrement en français. Dans la plupart des localités, peut-être même dans toutes les localités, il y a une école maternelle et les enfants sont scolarisés à partir de l'âge de quatre ans. Or, à cet âge, l'acquisition du langage est déjà très avancée quoiqu'on ne puisse pas dire qu'elle soit achevée. C'est à ce moment que se situent les débuts de l'apprentissage du français, la seule langue dont l'institutrice est en principe autorisée à se servir. Le recours au dialecte est exclu, le français n'est pas enseigné par traduction ou par association aux termes connus du dialecte, mais par référence aux objets nommés, à ces objets eux-mêmes ou à des dessins qui les représentent et surtout par référence aux activités propres des enfants. C'est donc une méthode d'enseignement directe, on essaie d'installer l'enfant dans un monde français. Sans développer les aspects particuliers de cet enseignement, nous pouvons retenir que la scolarité maternelle permet aux enfants d'apprendre à lire et à écrire en français à leur entrée dans le cycle primaire à six ans.
- 7 Il conviendrait de distinguer dans l'étude de l'acquisition du français à l'école trois types d'analyse : l'analyse proprement linguistique, l'analyse psychopédagogique de l'évolution des connaissances scolaires dans ces conditions particulières et l'analyse psychologique. Je ne traiterai ici que de l'analyse linguistique : elle porte plus particulièrement sur les interférences entre systèmes linguistiques en contact. L'interférence résulte d'un processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné d'unités et souvent de modes d'agencement appartenant à un autre système. Dans mon schéma, l'ensemble A représente le dialecte alsacien, l'ensemble F le français.



- 8 Je dirai qu'il y a interférence du français vers le dialecte chaque fois que je rencontrerai un élément *f* du français dans l'ensemble *A* et, inversement, je dirai qu'il y a interférence du dialecte vers le français chaque fois que je rencontrerai un élément *a* du dialecte dans l'ensemble *F* du français. L'interférence se manifeste aux deux niveaux d'articulation définis par André Martinet. J'en rappelle brièvement le principe : la première articulation est celle qui construit l'énoncé en unités significatives minimales : *je fais un exposé* contient quatre de telles unités. La seconde articulation est celle qui construit l'unité significative elle-même à partir d'unités minimales d'un autre ordre, non significatives mais distinctives. *Fais* contient deux unités de ce type : /fɛ/. Chacune suffit à distinguer /fɛ/ de /mɛ/, /frɛ/, /sɛ/ ou encore de /fa/, /fo/, /fu/. Les unités minimales de première articulation s'appellent monèmes, celles de deuxième articulation phonèmes.
- 9 Les interférences du français vers le dialecte sont rares et limitées à la première articulation et à ce niveau au lexique. Un certain nombre de termes du français, en particulier dans les domaines techniques, sont devenus des termes appartenant au dialecte. Toutes les machines agricoles dont l'usage s'est généralisé depuis la dernière guerre sont désignées par des termes français dans un discours qui lui se fait en dialecte. Les interférences du dialecte vers le français sont, au contraire, fort nombreuses et se produisent aux deux niveaux d'articulation. L'école ne tolère pas l'irruption du vocabulaire du dialecte dans le français, puisque l'institutrice n'est en principe pas autorisée à se référer au dialecte. L'école ne réussit pas pour autant à éliminer ni même à contrecarrer les interférences dans le domaine grammatical et syntaxique. Voici quelques exemples. Une petite fille dit qu'elle a « un rouge tablier » : comme en allemand, l'adjectif précède le substantif. En Alsace, « on met jamais plus qu'une seule négation ». Dans le français du patoisant, il n'y a qu'une seule négation parce que, en allemand, la division *ne... pas* n'existe pas. On pourrait multiplier les exemples. Le français parlé par les enfants s'améliore beaucoup en cours de scolarité. Ainsi en début de scolarité un enfant dira : « le forgeron sa maison » – l'ordre du syntagme complétif est inversé – tandis qu'un enfant de quatorze ans aura appris à dire : « la maison du forgeron ». Souvent le verbe ou le participe passé est rejeté en fin de phrase, par exemple « elle va dans la cour à la corde sau-

ter ». Ce type d'interférence subsiste plus longtemps et souvent n'a pas disparu en fin de scolarité. L'ordre syntaxique de la proposition allemande interfère avec l'ordre de la proposition française. Au niveau de la première articulation, l'école réussit à corriger un certain nombre d'interférences et très souvent, elles réapparaissent dès la fin de la scolarité, surtout dans les milieux ruraux où l'occasion de parler français peut être assez rare.

- 10 Les interférences au niveau de la deuxième articulation sont plus apparentes que celles qui se produisent au niveau de la première articulation. Chacun peut reconnaître un Alsacien à son accent particulier, tout comme il reconnaîtrait d'ailleurs un Marseillais. L'accent alsacien a fait récemment l'objet d'une étude poussée de la part de Marthe Philipp dans son travail sur *Le système phonologique du parler de Blaesheim*⁴. Blaesheim est une localité rurale, dialectophone, située dans la plaine d'Alsace à une quinzaine de kilomètres de Strasbourg.
- 11 L'accent alsacien repose sur deux catégories de faits, l'une ayant trait à la réalisation des phonèmes et l'autre à la place de l'accent tonique. En français, l'unité d'accentuation est le mot ou le groupe de mots dont la dernière syllabe porte une légère mise en valeur. Par exemple, dans le groupe « la grande maison blanche », la dernière syllabe est légèrement accentuée. Dans les langues germaniques par contre, l'unité d'accentuation n'est pas le groupe rythmique comme en français, mais le mot isolé, dont une seule voyelle, généralement la première, reçoit l'accent. Notre groupe n'aura plus un seul accent mais trois : « la grande maison blanche ». La présence de l'accent tonique sur la première syllabe de chaque lexème est inattendue. Elle a pour conséquence de multiplier les incidences d'accent. Ce qu'une oreille non avertie appelle le chant des Alsaciens est dû à la multiplication des accents. L'interférence au niveau des systèmes phonologiques est le deuxième trait qui caractérise l'accent alsacien. Le patoisant réussit à parler le français sans modifier la qualité des phonèmes de son parler propre, le dialecte alsacien, et sans beaucoup en augmenter le nombre des unités distinctives, il parle le français avec un système phonologique qui est celui du dialecte. Les modalités de l'interférence relèvent d'une analyse complexe dont il n'est pas possible de donner le détail ici. En voici cependant des exemples. Le bilingue remplace un certain nombre de combinaisons françaises par des combinaisons de son parler qui lui sont plus familières. La corrélation de sonorité

du système consonantique français n'est pas pertinente pour le patoisant. « Au lieu de distinguer « vide » et « vite » par la qualité de la consonne, il distingue ces deux mots par la durée de la voyelle, bien que celle-ci soit brève dans les deux combinaisons en français : [vi:d.vid] » (Philipp, 1965 : 127). L'opposition [brève + consonne sourde] - [brève + consonne sonore] est modifiée en une opposition [longue + consonne sourde] - [brève + consonne sourde]. Le dialecte ne connaît en effet qu'une seule série d'occlusives douces sourdes [b'd.g] que le patoisant emploie pour les deux séries différenciées du français, la série sourde [p t k] et la série sonore [b d g]. Là où le français distingue six spirantes, le dialecte n'en connaît que quatre.

f	s	š	f	s	š
v	z	ž	v		
français			dialecte		

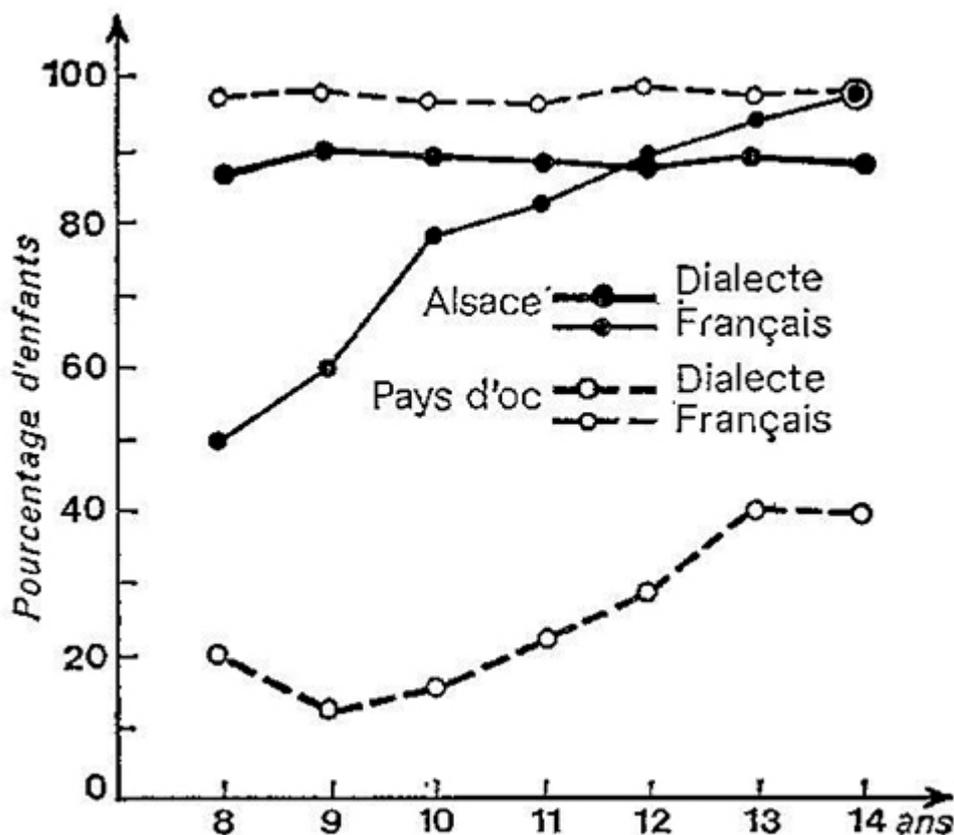
- 12 Le patoisant confond, par conséquent, s z et š ž en toutes positions.
- 13 La scolarité peut remédier aux interférences grammaticales et syntaxiques, elle reste sans effet sur les interférences phonologiques. À six ans, l'enfant a l'accent alsacien, à quatorze ans, il l'aura toujours. Dans la mesure où le patoisant est littéralement sourd à certaines oppositions du système phonologique français, il continue à appliquer sans plus les oppositions du système dialectal. L'infrastructure psychophysiologique de ce type d'interférences échappe à notre contrôle et rend leur correction difficile. À l'école, ces interférences perturbent l'acquisition déjà bien difficile de l'orthographe du français. Comment enseigner à écrire « le beau pot » à des enfants qui n'entendent pas la distinction b/p parce que dans leur parler, cette distinction n'existe pas ? L'usage écrit seul et son apprentissage où la répétition joue un rôle fort important peuvent remédier à la difficulté. Dans des mots inconnus ou peu fréquents, les consonnes sourdes et sonores continuent à être confondues. Dans les mots connus, elles le sont généralement jusque vers l'âge de dix ans. Ces confusions s'éliminent dans la mesure où, de toute façon, l'orthographe française est très distante de la prononciation (même pour quelqu'un qui n'est pas Alsacien) et où l'enfant doit apprendre un système d'écriture dont les rapports avec la prononciation sont réduits. Pour les patoisants, ces rapports sont encore plus réduits que pour les francophones.

- 14 L'école instaure en Alsace un cas extrême de bilinguisme avec un enseignement donné entièrement dans la deuxième langue de l'enfant. En milieu urbain, il a de plus en plus souvent l'occasion de l'entendre et de l'utiliser mais, en milieu rural, elle reste pratiquement absente de sa vie quotidienne, en dehors de l'école. Dans les conditions scolaires en vigueur actuellement, avec les deux années d'école maternelle introductives à l'usage du français, les conséquences de ce bilinguisme peuvent être caractérisées de la manière suivante : la scolarité ne réussit pas à remédier aux interférences au niveau de la deuxième articulation, l'accent alsacien persistant envers et contre tout ; elle y réussit partiellement au niveau de la première articulation. Après un démarrage plus lent et plus difficile, les connaissances acquises par les élèves atteignent en fin de scolarité le même niveau qu'en condition unilingue française. Après la fin de la scolarité, les conditions socio-économiques et professionnelles comptent plus pour le maintien des connaissances que le fait d'être unilingue francophone ou patoisant bilingue.
- 15 L'exemple du bilinguisme scolaire en Alsace illustre un cas relativement simple où la situation de contact linguistique est facile à définir. Voyons maintenant les problèmes posés par une définition plus générale du bilinguisme, définition qui doit nous conduire à porter une réponse à notre deuxième question « où commence le bilinguisme ? ». Les deux linguistes qui ont renouvelé entièrement sinon fondé l'étude proprement linguistique du bilinguisme sont Uriel Weinreich⁵ et Einar Haugen⁶. Weinreich définit le bilinguisme comme la pratique alternée de l'usage de deux langues, Haugen donne une définition plus générale encore : il entend par bilinguisme l'état de tous ceux qui ont en commun de ne pas être unilingues. L'usage impose en effet le terme de bilinguisme pour désigner toutes les situations qui entraînent la nécessité de l'usage parlé et dans certains cas écrit de deux ou plusieurs langues par un même individu ou par un groupe d'individus. Le terme de bilinguisme n'est donc pas entendu au sens étroit du contact de deux langues, mais au sens large du contact de deux ou plusieurs langues qui est d'ailleurs celui de l'usage le plus répandu. Depuis ces toutes dernières années *multilingualism* tend à être employé en anglais de préférence à *bilingualism*. En français, *plurilinguisme* apparaît timidement, mais n'est pas encore vraiment entré dans l'usage. Pour le moment, *bilinguisme* continue à être em-

ployé pour désigner toutes les situations où il y a plus d'une langue. Les définitions que je viens de vous proposer – pour autant qu'il s'agisse bien là de définitions – ne nous apprennent cependant pas où commence le bilinguisme. Quand deux ou plusieurs langues sont employées par un même individu ou par un groupe, nous dit-on, ce qui revient à nous renvoyer à la définition de la langue et à nous demander à partir de quel moment et sur la base de quels critères nous nous trouvons autorisés à parler de deux langues différentes. Là encore, je me permettrai de partir d'un exemple scolaire particulier que j'ai eu l'occasion d'étudier de plus près.

- 16 La région de Toulouse présente des situations de bilinguisme diverses qui dans l'ensemble se caractérisent par le progrès du français sur les formes patoisantes du languedocien⁷. Il y a cinquante ans existait une véritable situation bilingue. À l'heure actuelle, les villes sont francisées, les campagnes restent encore bilingues, mais le bilinguisme s'y présente de façon tout autre qu'en Alsace. La figure permet de comparer les rapports entre dialecte et français au cours de la scolarité dans les deux situations.

Variations en fonction de l'âge de la connaissance du français et de l'emploi du dialecte en Alsace et au Pays d'Oc



17 La connaissance du français est estimée par une épreuve de compréhension et d'usage du vocabulaire. En Pays d'Oc, la quasi-totalité des enfants réussit cette épreuve dès huit ans (courbe supérieure en trait pointillé) ; en Alsace, la réussite est fonction de l'âge, c'est-à-dire de la scolarité (courbe ascendante en trait plein fin). Le dialecte, au contraire, est d'usage courant en Alsace dès le plus jeune âge (courbe supérieure en trait plein), alors qu'en Pays d'Oc, il est acquis progressivement et par 40 % des enfants seulement (courbe inférieure en trait pointillé). Le languedocien qui a encore été la langue maternelle de la majorité des adultes âgés de plus de cinquante ans aujourd'hui n'est plus la langue maternelle des enfants actuellement. Leur langue maternelle est le français ou plus exactement le français tel qu'on le parle dans les campagnes toulousaines. Au cours des enquêtes que j'y ai faites, j'ai pu observer que dans un même contexte linguistique, les distinctions entre les langues parlées établies dans les familles ne coïncidaient pas avec les distinctions établies par l'instituteur. Les fa-

milles se conçoivent comme bilingues français/patois. L'instituteur se plaint et dit : « Il vaudrait mieux qu'ils parlent carrément le patois, ils s'imaginent parler français, mais ce n'est qu'un français plein de patois. » Les instituteurs distinguent ainsi le patois du français parlé dans les familles, et ce dernier du français « correct » de l'école. En toute rigueur, trois systèmes linguistiques pourraient être décrits : le patois et le français tels qu'ils sont parlés dans les familles et le français qu'enseigne l'instituteur. La description du premier et du deuxième serait aisée : il suffirait de disposer d'enregistrements suffisants faits dans les familles. La description du troisième, le français enseigné par l'instituteur, me paraît plus difficile. Car s'il enseigne, l'instituteur ne le parle guère ou en tout cas le parle en s'autorisant des variations qui le font passer d'un emploi formel du français pour faire la classe à un emploi plus relâché au moment de la récréation. Le purisme peut varier d'un instituteur à un autre, mais non seulement l'accent régional est toujours là, l'accent du Midi ou l'accent alsacien, mais la latitude prise par l'instituteur est variable par rapport au patois ou au français des familles par exemple. Les normes du français de l'école sont en fait les normes de la langue écrite. Elles posent en elles-mêmes de nombreux problèmes dont l'étude est en dehors du présent exposé.

- 18 Nous pouvons ici généraliser notre propos et passer de la situation particulière de la région toulousaine à ce qui est grossièrement la situation générale de l'école en France où l'on peut distinguer le français parlé par les enfants du français enseigné. Le français parlé par les enfants répond à deux caractéristiques. L'une représente le langage parlé dans le milieu familial, l'autre le langage de l'enfant à un moment donné de son développement. Personne ne comprendrait cependant que l'on désigne comme bilingue la situation scolaire, quoique dans bien des cas deux ensembles linguistiques pourraient y être décrits. Il serait de plus maladroit de parler de bilinguisme à cause des connotations de ce vocable qui pour l'homme de la rue désigne une situation qu'il ignore et bien souvent une situation qui lui paraît peu enviable parce qu'il a entendu dire qu'elle était défavorable au développement de l'enfant et même à l'équilibre de l'adulte.

- 19 Les instructions pour l'enseignement du français à l'école élémentaire n'ont guère tenu compte jusqu'ici des traits propres du français parlé en général et des traits particuliers du langage de l'enfant. Si l'on veut cependant, comme le souhaite le Département de la Recherche pédagogique de l'Institut pédagogique national, « être attentif à la langue spontanée de l'enfant et [d']y faire fond »⁸ pour substituer à des formulations frustes des structures correspondant à des normes à redéfinir, il ne faut pas reculer devant la prise de conscience qu'implique l'étude des différences entre un français standard de l'école et le français parlé par les enfants et leurs familles. Ces différences sont à préciser dans chaque cas : elles varient selon l'âge de l'enfant, selon le quartier de la ville où il habite, selon le niveau socio-professionnel de ses parents et selon bien d'autres facteurs encore. Une nouvelle pédagogie du français à l'école se proposant de partir du français parlé impliquerait une orientation de recherches à deux niveaux au moins. À celui de chaque classe où la pédagogie du français requiert une ouverture aux traits propres du langage des élèves. Beaucoup d'instituteurs disposent en fait de l'attitude permanente de recherche qu'exige une telle ouverture, mais leur formation ne les a pas dotés des connaissances nécessaires pour l'exploiter utilement. C'est pour cela que cette même orientation de recherches me paraît indispensable au niveau des autorités nationales. Les maîtres doivent être munis des connaissances de base de la linguistique, elles leur permettront à la fois de cerner les différences entre français parlé et français à enseigner et de les exploiter pour le plus grand bénéfice de ce dernier. Elles leur permettraient également de comprendre mieux la mise en œuvre d'orientations pédagogiques nouvelles et surtout de participer à leur élaboration. Le renouveau de l'enseignement du français à l'école doit certes s'accompagner de la transformation de la formation des enseignants eux-mêmes.

@NOTES

- 2 Texte rédigé à partir de l'enregistrement sur bande d'un exposé fait à l'Institut pédagogique national en avril 1968.
- 3 Entre douze et quatorze ans, les enfants dont les parents le demandaient pouvaient bénéficier de deux heures hebdomadaires d'allemand.

- 4 PHILIPP Marthe, 1965, *Le système phonologique du parler de Blaesheim*, *Annales de l'Est* n°27, Nancy et « La prononciation du français en Alsace », dans *La linguistique*, Paris, 1967, vol. 3, fasc. 1, p. 63-74.
- 5 WEINREICH Uriel, 1964 (3^e éd.), *Languages in Contact. Findings and Problems*, La Haye, Mouton.
- 6 HAUGEN Einar, 1956, *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*, University of Alabama Press (Publication of the American Dialect Society, no. 26).
- 7 TABOURET-KELLER Andrée, 1964, « Contribution à l'étude sociologique des bilinguismes », dans *Proceedings of the Ninth, International. Congress of Linguists 1962*, La Haye, Mouton, p. 612-621.
- 8 LEGRAND Louis, 1968, « La pédagogie du français à l'école élémentaire », dans *Education nationale*, 2-5-1968, p. 19.

@AUTEUR

Andrée Tabouret-Keller

Andrée Tabouret-Keller (1929-2020), professeure à l'Université de Strasbourg

IDREF : <https://www.idref.fr/034571892>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000080786816>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11925894>