

## **Le bilinguisme précoce : l'enseignement précoce de l'espagnol, un outil efficace et pour la consolidation du français et pour l'apprentissage de l'anglais.**

### INTRODUCTION

Lorsque le bilinguisme implique la cohabitation de deux langues sur un même territoire, particulièrement s'il s'agit, comme au Québec, de deux langues de grande diffusion, dites universelles, comme le sont le français et l'anglais, il est fort probable que l'on rencontre une insécurité linguistique chez les locuteurs de l'une comme de l'autre dépendamment de la conjoncture politique du moment, en vertu du fait qu'il existe un rapport de force entre elles. En ce qui concerne les francophones, tandis que certains ne voient que bénéfices dans le bilinguisme précoce français/anglais, d'autres n'y voient que l'inexorable triomphe de l'anglais. S'il est vrai, aujourd'hui, que l'anglais tient lieu de *lingua franca* en raison de la puissance économique et le prestige politique des États-Unis, il serait irréaliste de ne pas tenir compte de son pouvoir d'attraction, particulièrement en Amérique du Nord.

Comment contourner le problème du pouvoir assimilateur de l'anglais et optimiser, chez l'élève francophone, les bénéfices réels d'un apprentissage bilingue précoce? Il semble que l'apprentissage d'une deuxième langue autre que l'anglais, en l'occurrence l'espagnol, neutraliserait les écueils d'un bilinguisme précoce français/anglais chez l'élève francophone, tout en lui permettant de bénéficier des avantages intrinsèques du bilinguisme précoce.

Le présent mémoire comporte trois parties:

- 1) Une analyse des avantages et des écueils d'un enseignement bilingue précoce sur le développement psychologique, cognitif, et linguistique d'un individu.
- 2) Une analyse des caractéristiques spécifiques de l'espagnol susceptibles à favoriser une meilleure intégration de la grammaire française tout en facilitant l'apprentissage plus tardif de l'anglais.
- 3) La mise sur pied d'un programme d'enseignement bilingue précoce français/espagnol sous forme de projet pilote dans une école primaire du réseau francophone, de préférence sur l'île de Montréal.

Avant d'aborder le sujet, il convient de définir les termes «enseignement bilingue», «bilinguisme précoce» et «individu bilingue»<sup>1</sup> afin d'éviter toute confusion survenant de l'usage courant de ces termes. Un «enseignement bilingue» se distingue d'un «enseignement langue seconde

traditionnel» en ce qu'il suppose un système où l'enseignement de la deuxième langue est dispensé dans la langue ciblée plutôt que d'être traitée comme une matière de cours. Ainsi apprendre l'anglais n'est pas synonyme d'apprendre **EN** anglais. Le terme «bilinguisme précoce» est employé dans un sens strictement institutionnel et couvre la période de la première année jusqu'à la quatrième année du primaire, à partir de laquelle le bilinguisme cesse d'être précoce. Enfin, un «individu bilingue» est une personne capable de communiquer dans une autre langue avec la même efficacité<sup>2</sup>, mais pas nécessairement la même compétence, que dans sa langue d'expression qui est, en général, mais pas toujours, sa langue originelle.

## **1. LES EFFETS DU BILINGUISME PRÉCOCE SUR LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE, COGNITIF ET LINGUISTIQUE .**

### **1.1 LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE : LANGUE ET IDENTITÉ**

Si la langue est pour un individu l'interprète de sa vision du monde, elle en est aussi le symbole<sup>3</sup>, de sorte que l'attachement que nous lui avons provient du rôle symbolique primordial que nous lui faisons jouer. «Il ne faut pas oublier, écrit R. Mallet dans *Langues opprimées et identité nationale*, que si une langue est, par nature, un instrument de communication, elle est d'abord le moyen pour un individu de s'identifier, et de donner à sa pensée la plus intime sa résonance envers l'autre. Elle commence par faire exister celui qui l'a reçue de naissance et l'emploie. C'est bien cette fonction intime- *intus et in cute* – cette fonction héréditaire non pas génétique mais génitrice qui provoque chez celui que l'on prive de l'usage de sa langue originelle un véritable traumatisme.»<sup>4</sup>

La langue est également le lieu choisi où l'on appréhende la relation qui existe entre l'individu et son milieu culturel duquel elle ne peut être isolée, et que certains auteurs, vont jusqu'à lui attribuer le rôle de guide symbolique de la culture<sup>5</sup>. Mais, en définitive, la langue ne peut épuiser le contenu d'une culture. Il serait même présomptueux de la considérer comme l'apanage exclusif d'une seule culture, particulièrement si celle-ci aspire au rang de langue universelle. Car ce n'est pas uniquement sur ses vertus linguistiques et ses réalisations culturelles qu'une langue se hisse au niveau de langue universelle mais bien par sa capacité de se mettre au service de multiples cultures<sup>6</sup>.

Dans la conjoncture mondiale actuelle plus le rapport entre langue et culture est étroit et rigide, plus cette langue tendra à devenir locale et plus elle risquera d'être marginalisée. Et autant il est vrai que diverses cultures ont actuellement à leur portée plus d'outils de communication

pour assurer leur visibilité, il est tout aussi vrai qu'une langue qui ne peut se mettre au service de multiples cultures sera une langue solitaire et non solidaire.

En revanche, si l'on veut que le français perdure comme langue universelle en Amérique, il faut, en tout premier lieu, commencer par l'enraciner solidement chez ceux qui la possèdent comme langue originelle. En deuxième lieu, il faut que son pouvoir d'attraction, en tant que langue seconde, soit assorti d'un prestige politique et culturel hors Québec.

## **1.2 LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF : COMMUNICATION ET INTELLECTION**

Il a été amplement démontré qu'un individu bilingue possède une souplesse cognitive plus développée qu'un individu unilingue dû à l'activation de stratégies d'analyses comparatives qui favorisent une connaissance plus approfondie des deux langues en présence. Cette souplesse cognitive est un avantage acquis et ne fait appel à aucune faculté innée qui ne s'observerait pas chez une personne unilingue<sup>7</sup>. L'individu bilingue est plus apte à développer une «conscience métalinguistique»<sup>8</sup> c'est-à-dire une capacité de se distancier de la langue et d'amorcer une réflexion sur elle. Ainsi, l'enfant exposé très tôt à une deuxième langue devient conscient plus rapidement du rapport arbitraire entre signifiant et signifié, soit de la séparation entre le son et le sens. L'on peut comprendre, par exemple, que la séparation du son et du sens accélérera le processus d'appréhension sémantique dans l'apprentissage de la lecture. L'enfant donc apprend tôt à considérer la langue comme un système abstrait et, par voies de conséquence, à développer des compétences d'abstraction infiniment utiles au développement cognitif<sup>9</sup>. L'apprentissage précoce d'une deuxième langue aide l'enfant à mieux comprendre les mécanismes du langage et, par extension, le fonctionnement de sa première langue.

Toutefois, bien que cette souplesse cognitive soit une caractéristique désirable, l'est-elle au détriment d'autres processus cognitifs dont le développement serait plus lent et qui, peut-être, en souffrirait? Voudrait-on d'un poète, d'un écrivain ou d'un philosophe qui soit d'égale efficacité en deux langues? La langue s'avère être l'outil primordial de l'intellection. Or, c'est dans la genèse de l'articulation de la pensée, particulièrement au moment de la phrase écrite, que risquent de s'affecter négativement les deux langues en présence si elles ne sont pas clairement séparées, au niveau cognitif, l'une de l'autre.

C'est au linguiste V. Weinrich que l'on doit l'idée qu'il existe deux types de bilingues : le bilingue de «type coordonné» et le bilingue de «type composé». Le bilingue de «type coordonné» se distingue par le fait qu'il

possède deux systèmes conceptuels simultanés, un pour chacune des langues qu'il connaît, tandis que le bilingue de «type composé» ne posséderait qu'un seul système conceptuel qui recouvre les deux langues<sup>10</sup>.

Ce qu'il faut retenir de cette distinction, c'est que le bilinguisme de «type composé» découle nécessairement d'un apprentissage précoce. Il survient lorsque les deux langues sont utilisées de façon interchangeable dans l'environnement de l'enfant. En revanche, le bilinguisme de «type coordonné» ne découle pas nécessairement d'un apprentissage précoce mais il est significativement facilité et rehaussé par ce dernier. Il se rencontre chez les individus apprenant une langue dans un lieu et un environnement culturel différents. Selon C. Hagège, il s'agit ici d'une expérience de deux cultures, supposant chez l'enfant, même lorsqu'il n'a que quatre ou cinq ans, une certaine conscience du fait qu'il dispose de deux codes distincts, chacun reflétant un monde différent et étant applicable à un type spécifique d'échange verbal. Faute d'une telle conscience, l'enfant, qui ne verrait aucune différence entre ses deux langues, fonctionnerait en fait comme un unilingue<sup>11</sup>.

À partir de cette distinction subtile de types de bilinguisme, il appert, qu'au Québec, la proximité de l'anglais dans l'environnement culturel de l'enfant francophone tend à favoriser un bilinguisme précoce de «type composé». La promotion d'un bilinguisme précoce de «type coordonné» s'avère un outil efficace pour contrer la propagation du bilinguisme de «type composé».

### **1.3 LE DÉVELOPPEMENT LINGUISTIQUE : LOCUTION ET EXPRESSION**

#### LOCUTION : ASPECTS PHONÉTIQUES ET PROSODIQUES DE LA LANGUE

L'apprentissage précoce d'une deuxième langue se caractérise essentiellement par l'acquisition aisée des attributs phonétiques et prosodiques de la langue en ce qu'il mobilise les mêmes mécanismes encore disponibles, et ce spontanément jusqu'à l'âge de dix ans environ, qui servent à l'acquisition de la première langue<sup>12</sup>.

D'une part, le spectre phonétique d'un enfant se trouvera élargi par la stimulation des mécanismes de phonation en raison de l'apprentissage d'une autre langue. D'autre part, l'ouverture aux contrastes prosodiques (ce qui permet la délimitation des frontières des mots par le repérage de la place de l'accentuation tonique) assouplira les réflexes prosodiques de la langue originelle. Le bilingue précoce conservera cet atout face à l'apprentissage tardif d'une troisième langue. Il y aura transfert de connaissance<sup>13</sup>.

## EXPRESSION : ASPECTS LEXICAUX ET SYNTAXIQUES DE LA LANGUE

Règle générale, en ce qui se rapporte à l'aspect lexical, ou vocabulaire, l'emprunt de mots entre langues est un processus d'enrichissement et non d'appauvrissement dans la mesure où ceux-ci sont intégrés adéquatement dans l'usage. L'anglais, constitué majoritairement de mots empruntés du latin via le français, est l'exemple par excellence de cette règle<sup>14</sup>. Leurs sens étant toutefois modifiés, cela a pour effet de créer des *faux-amis* non faciles à gérer quand le français et l'anglais se côtoient dans le quotidien.

La syntaxe sert de schéma directeur autour duquel se structure une langue. L.S. Vygotsky, fut l'un des premiers chercheurs en psychologie à cerner le processus cognitif par lequel un acquis culturel se transforme en mécanisme psychologique chez un individu<sup>15</sup>. Ses recherches sur le développement linguistique auprès d'enfants lui ont permis de dégager et de séparer les deux composantes (manifestement inséparables) du langage; expression et communication. D'après ses observations, il conclut que le langage sert d'abord et avant tout à organiser la pensée. Il constate que le jeune enfant se parle à haute voix (sans soucis de vouloir communiquer avec autrui) quand il cherche à solutionner les problèmes qui lui sont soumis dans le contexte expérimental. Cette fonction du langage s'intériorise à mesure que l'enfant se développe, sans jamais disparaître toutefois (*inner speech*)<sup>16</sup>. Vygotsky a aussi constaté, bien qu'il n'ait pas poussé cet aspect de sa recherche, que certaines langues sont pourvues d'une syntaxe davantage axée sur l'énonciation de rapport entre les faits, et que d'autres langues possèdent une syntaxe davantage axée sur l'énonciation directe de faits.

À partir de cette distinction fondamentale, l'on peut extrapoler que les langues d'origine latine, dont le français, appartiendraient à la première catégorie et les langues d'origine celte et saxonne, dont l'anglais, appartiendraient à la seconde. Les langues dont la vocation est d'exprimer des rapports entre les faits se caractérisent par une syntaxe qui soutient une phrase plus longue et plus élaborée s'articulant autour du verbe au moyen d'accords en genre et en nombre. Les langues dont la vocation est l'énonciation directe de faits ont une phrase plus courte axée sur une succession de substantifs inter-reliés par le ou les verbes. En d'autres termes, le français et l'espagnol conjuguent la pensée, l'anglais la nominalise.

Tenant compte de ces particularités linguistiques, il paraît essentiel que le français et l'anglais, langues dont les syntaxes sont fondamentalement différentes, mais dont nombreux mots se rapprochent en surface, demeurent distinctement séparées au début de l'apprentissage scolaire du français. Il est moins avantageux pour un élève dont la langue première

est le français d'être exposé à un enseignement bilingue précoce français/anglais.

Il est à noter cependant que le bilinguisme précoce inverse, anglais (langue première)/ français (langue seconde), ne suscite pas les mêmes risques pour l'élève anglophone étant donné que, pour lui, l'apprentissage précoce du français joue un rôle comparable à ce qu'est l'apprentissage du latin pour un francophone, avec la différence que le français est une langue parlée. L'apprentissage du français permet à l'élève anglophone non seulement d'améliorer son orthographe et d'enrichir son vocabulaire (tous les mots anglais de trois syllabes et plus sont d'origine latine), mais il l'aide à mieux incorporer la fonction de la syntaxe dans son développement linguistique général.

Ainsi, là où l'enseignement bilingue précoce anglais/français est nettement un plus pour l'élève anglophone, pour l'élève francophone, l'enseignement bilingue précoce français/anglais risque de s'avérer un moins s'il compromet l'assimilation optimale du français. Et ce, en vertu du fait que la syntaxe française est plus complexe, donc plus difficile à assimiler que celle de l'anglais, mais surtout à cause du risque de devenir bilingue de «type composé» qui est plus grand pour le francophone en raison de l'impératif de l'anglais.

Qui plus est, l'élève anglophone exposé à un enseignement bilingue précoce (classes d'immersion) bénéficie largement de ses avantages tandis que l'élève francophone, qui en est privé, se trouve doublement pénalisé par rapport à son confrère anglophone. Non seulement il ne parle pas une deuxième langue mais il ne profite non plus de la connaissance métalinguistique que lui conférerait l'apprentissage d'une autre langue.

## **2. L'ENSEIGNEMENT BILINGUE PRÉCOCE FRANÇAIS/ESPAGNOL**

### **2.1 L'ENSEIGNEMENT BILINGUE PRÉCOCE**

Il est clair, aujourd'hui, et ce non seulement au Québec, que l'enseignement d'une langue étrangère n'est que trop souvent assimilé à l'apprentissage de l'anglais. Il est également clair, en ce qui a trait à l'enseignement de l'anglais langue seconde, que pour la majorité des Québécois francophones le concept de bilinguisme est entièrement dominé par la question de l'identité face à l'anglais. Cette perception du bilinguisme obstrue toute vision objective du problème.

Rappelons que l'expression «enseignement bilingue» signifie enseigner **dans** la langue et, contrairement à l'enseignement traditionnel langue seconde, l'enseignement de la langue n'est pas traité comme une finalité

en soi. Rappelons aussi que l'un des avantages reconnus du bilinguisme précoce est d'approfondir de façon implicite la connaissance de sa propre langue par le biais d'une autre langue. Cependant, en raison de circonstances particulières au Québec, force est de constater qu'un enseignement bilingue précoce français/anglais risquerait d'engendrer un bilinguisme de «type composé», ce qui porterait une sérieuse atteinte à l'enracinement du français langue d'expression.

## 2.2 LES RAPPORTS INTER-LINGUISTIQUES ENTRE LE FRANÇAIS (LANGUE SOURCE), L'ESPAGNOL ET L'ANGLAIS (LANGUE CIBLE)

Outre sa pertinence dans une perspective continentale américaine, l'espagnol possède des particularités linguistiques qui le singularisent comme une langue idéal pour un enseignement bilingue précoce dans le réseau francophone au Québec, en particulier à Montréal.

De par ses propriétés prosodiques et phonétiques, l'espagnol se rapproche de l'anglais (ce qui, à prime abord, n'est pas évident), alors que de par ses propriétés lexicales et syntaxiques il s'apparente davantage au français.

Notons que le français se singularise par l'installation de l'accent tonique sur la dernière syllabe, qu'il s'agisse de mots ou de groupes de mots, à l'exclusion de tout autre accent, ce qui lui confère un profil accentuel fixe, ce en quoi il se distingue de l'espagnol et de l'anglais, toutes deux des langues à profil accentuel mobile. Dans ces dernières, l'accent tonique se place tantôt au début, au milieu, tantôt à la fin du mot, bien que l'espagnol soit soumis à des règles prosodiques plus codifiées que l'anglais. Ainsi, les difficultés du francophone qui n'a pas bénéficié d'un enseignement bilingue précoce sont accrues par le profil accentuel fixe de la langue française qui la rend hermétique à la «mélodie» d'autres langues. Par conséquent, l'apprentissage précoce d'une langue à profil accentuel mobile, quelque soit cette dernière, confère un savoir qui peut être transféré, même tardivement à l'apprentissage d'une troisième langue.

Il en est de même pour les habitudes articulatoires du francophone unilingue qui lui rendent difficile la prononciation de certains phonèmes dont le français est dépourvu, notamment les inter-dentales et les gutturales, communs à l'anglais et à l'espagnol. Par conséquent, l'enfant francophone qui, très tôt, aurait appris à distinguer ces sons appartenant à l'espagnol éprouverait moins de difficulté à les prononcer en anglais<sup>17</sup>.

Quant aux «faux-amis» qui proviennent de l'espagnol, ces derniers sont moins fréquents car, sauf exception, les mots français et espagnols qui se

ressemblent conservent le même sens, ce qui n'est pas le cas entre le français et l'anglais où les «faux-amis» font légion.

Enfin, c'est sur le plan grammatical que l'espagnol exercerait une influence bénéfique sur une meilleure intégration de la syntaxe française. Au cours de son évolution, le français, compte tenu d'une propension sur l'ouverture syllabique, a éliminé les désinences, soit les marques finales d'identité des verbes et des noms. Ainsi, le passage à rebours de l'espagnol vers le français faciliterait la compréhension de la règle grammaticale tout en aidant l'élève à mieux gérer, au moment de la dictée par exemple, les accords en nombre et en genre (ces derniers avec réserve toutefois, faute d'équivalence absolue du féminin et du masculin dans les deux langues).

Par ailleurs, l'espagnol, notamment par rapport à l'écrit, se caractérise par une phrase encore plus longue et plus élaborée qu'en français. Toutes deux se distinguent donc de la phrase anglaise, nettement plus courte et directe. Rappelons que cette caractéristique découle du fait que la phrase anglaise est axée sur l'énonciation directe de faits tandis que la phrase française et l'espagnole est davantage axée sur le rapport entre les faits.

Force donc est de reconnaître que l'apprentissage précoce de l'espagnol encouragerait une meilleure intégration de la grammaire française tout en rendant plus facile l'apprentissage de l'anglais comme troisième langue, même quand celui-ci serait introduit plus tardivement.

### **3. MISE EN PLACE D'UN PROJET PILOTE D'ENSEIGNEMENT BILINGUE PRÉCOCE FRANÇAIS/ESPAGNOL EN MILIEU SCOLAIRE QUÉBÉCOIS.**

#### **3.1 POURQUOI UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT BILINGUE PRÉCOCE FRANÇAIS/ESPAGNOL?**

Est-il nécessaire de substituer au programme d'enseignement langue seconde traditionnel, présentement en vigueur dans les écoles primaires du réseau francophone, un programme d'enseignement bilingue précoce? La question est épineuse face à un système dans lequel un élève du réseau anglophone débute l'apprentissage du français dès la première année tandis qu'un élève du réseau francophone n'apprend l'anglais qu'à partir de la troisième année. L'on peut se douter que le raisonnement derrière ce choix relève d'une préoccupation face à une intégration optimale du français, ce qui n'est pas sans fondement, mais l'option choisie, qui est de faire commencer plus tard l'enseignement de la deuxième langue chez l'élève francophone, est-elle mieux fondée?

Il semble que commencer à enseigner une deuxième langue en troisième année est à la fois trop tardif pour exploiter la malléabilité cognitive de l'enfant et trop prématuré pour avoir recours à ses capacités analytiques qui, plus qu'à n'importe quel autre moment, devraient être entièrement dédiées à la consolidation du français. Donc, un enseignement langue seconde traditionnel débutant en troisième année paraît contre productif face au développement linguistique de l'élève. Car c'est précisément autour de la troisième année, au moment où le développement cognitif de l'enfant a suffisamment évolué pour lui permettre l'intériorisation des notions formelles du langage, que l'introduction de l'anglais risque de devenir un élément déstabilisateur. En fait, ce qui se passe, c'est que le cours d'anglais s'avère un exercice dont le rendement n'égale pas l'investissement déployé puisque l'élève ne l'apprend pas à raison de tant d'heures d'enseignement langue seconde par semaine. Quand il l'apprend, c'est que l'anglais est présent dans son environnement social et culturel et non parce qu'il l'étudie à l'école.

C'est au premier cycle qu'il appert de déployer le plus grand effort pour consolider le français : l'enseignement bilingue précoce est un outil privilégié pour atteindre cet objectif. Pour neutraliser les risques d'un bilinguisme précoce composé français/anglais qui porterait atteinte à l'enracinement du français mais pour optimiser les bienfaits intrinsèques au bilinguisme précoce, l'enseignement bilingue précoce de l'espagnol se présente comme une option valable.

### **3.2 LA MISE EN PLACE D'UN PROJET PILOTE D'ENSEIGNEMENT BILINGUE PRÉCOCE FRANÇAIS/ESPAGNOL EN MILIEU SCOLAIRE.**

L'espagnol, obligatoire dès la première année, serait introduit non comme une discipline nouvelle mais comme un support à certaines disciplines déjà existantes choisies en fonction du programme établi. Un cours en art plastiques ou de culture physique, par exemple, seraient dispensés par un enseignant qui, tout en possédant une connaissance du français, aurait l'espagnol comme langue d'origine et d'usage. Il faut s'assurer pour une meilleure séparation et intégration des deux langues que l'enfant, selon un principe important de l'enseignement bilingue connu sous le nom de «principe de Ronjat»<sup>18</sup>, puisse associer chaque langue à une personne attitrée pour chacune des langues.

Par ailleurs, il est important d'évaluer les difficultés qu'un tel programme occasionnerait. La première, et non la moindre, serait une résistance de la population pour qui la connaissance de l'espagnol n'est clairement pas une priorité comparativement à la connaissance de l'anglais. Elle n'en verrait ni la pertinence ni l'utilité. En outre, les contraintes syndicales et fiscales générées par le recrutement d'un corps enseignant espagnol

parallèle seraient raisons suffisantes pour tempérer l'enthousiasme de plusieurs.

C'est pourquoi il est nécessaire de commencer le processus par la mise sur pied d'un projet pilote d'enseignement bilingue français/espagnol dans une école, choisie de préférence sur l'île de Montréal, où il existe une importante communauté hispanophone au sein de laquelle il serait possible de recruter des enseignants et auprès de laquelle pourrait se faire le suivi culturel. C'est un projet qui se calque sur le programme d'immersion française dans certaines écoles du réseau anglophone, à la différence que dans celui-ci il n'y aurait que quelques matières dispensées en espagnol.

Cette expérience donnerait lieu à une évaluation objective de l'influence de l'espagnol sur une meilleure consolidation du français, langue d'expression ainsi que sur l'anglais, langue de communication, introduite plus tardivement.

#### CONCLUSION

L'analyse des effets de l'enseignement bilingue précoce indiquent que les bienfaits dépassent les désavantages à condition, du moins au Québec, que les risques d'un bilinguisme français/anglais de type composé soient neutralisés. L'espagnol, en raison de ses caractéristiques particulières est ciblé comme deuxième langue pour un enseignement bilingue précoce en milieu scolaire francophone afin d'optimiser l'enracinement du français langue d'expression, et afin de favoriser l'apprentissage de l'anglais en tant que troisième langue. Par contre dans la mesure où cette option peut être perçue comme allant à l'encontre des intérêts des citoyens, d'autant plus qu'elle pourrait engendrer une réorganisation coûteuse en matière d'éducation, il semble propice de commencer le processus par un projet pilote, de préférence à Montréal, ce qui, en outre, donnerait la possibilité de faire une évaluation objective de la proposition.

Le succès d'un tel projet aurait pour résultat la formation de jeunes québécois trilingues possédant une solide maîtrise du français, langue d'expression, que viendrait compléter deux langues de communication, l'espagnol et l'anglais.

À l'ère de la mondialisation où l'effondrement des frontières et la mobilité croissante des individus est une réalité incontournable, savoir parler plusieurs langues n'est plus un privilège mais un droit. L'institutionnalisation d'un enseignement bilingue précoce placerait le Québec dans une position avantageuse d'autant plus que les trois langues concernées ont un rayonnement universel.

- 
- <sup>1</sup> Afin d'alléger le texte et d'en faciliter la lecture, le masculin a été choisi pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.
- <sup>2</sup> Siguán et Mackey, *Éducation et bilinguisme*, Unesco, Delachaux et Niestlé, 1986, p.42. La présente définition se distingue de celle de Siguán et Mackey en ce qu'elle n'exige pas qu'un individu bilingue possède *une compétence égales dans toutes les circonstances et à tous les niveaux* dans les langues qu'il utilise..
- <sup>3</sup> Abdon Yaranga Valderrama, «La langue comme facteur de l'identité andine», *Langues opprimées et identité nationale*, Actes du Colloque des 20 et 21 janvier 1984, Université de Paris VIII, p. 38.
- <sup>4</sup> Robert Mallet «Allocution du Recteur», *Langues opprimées et identité nationale*. Actes du Colloque des 20 et 21 janvier 1984, Université de Paris VIII , p. 6.
- <sup>5</sup> E. Sapir, *Linguistique*, Ed. Minuit, 1968, cité dans Valderramma (v. note 3).
- <sup>6</sup> Si l'on se doit, aujourd'hui, d'ériger l'universalité d'une langue sur une notion de bienveillance, on ne peut cependant oublier que c'est par une politique impérialiste laissant derrière elle des mémoires heurtées que certaines langues se sont «universalisées».
- <sup>7</sup> Claude Hagège. *L'enfant aux deux langues*. Paris, Éditions Odile Jacob, 1996, chapitre 2, p. 27-37.
- <sup>8</sup> Jean Duverger. *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris, Albin Michel, 1996, p. 22.
- <sup>9</sup> Norman Segalowitz. «Psychological Perspectives on Bilingual Education», B. Spolsky & R. Cooper Editors, *Frontiers of Bilingual Education*, Rowley Massachusetts: Newbury House, 1977, Ch. 5, p. 119-158.
- <sup>10</sup> Hagège, p. 226-227.
- <sup>11</sup> Ibid., p. 227.
- <sup>12</sup> Ibid., p. 28.
- <sup>13</sup> Ibid., p.30-35.
- <sup>14</sup> Jacques Benoît., «Joual ou français québécois?», *Langue et identité*. Éditeur, Noël Corbett, Les Presses de l'Université Laval, 1990. p.22.
- <sup>15</sup> Lev. S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Editors, Michael Cole & al, Harvard University Press, Cambridge, 1978. p. 57.
- <sup>16</sup> Lev S. Vygotsky, *Thought and Language*, Cambridge, M'I'T" Press, 1962. p 1-168.
- <sup>17</sup> Hagège, p. 193-199.
- <sup>18</sup> J. Ronjat, *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Paris, Champion, 1913, cité dans Claude Hagège, *L'enfant aux deux langues*. Paris, Éditions Odile Jacob, 1996.