



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Hamers, J. (1994). Rôle des réseaux sociaux dans le maintien de la langue maternelle, dans le développement bilingue et dans le développement littéracie. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 85-102. <https://doi.org/10.5169/seals-978301>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Josiane F. Hamers, 1994

Rôle des réseaux sociaux dans le maintien de la langue maternelle, dans le développement bilingue et dans le développement de la littéracie

Le type de développement bilingue et le maintien de la langue maternelle chez des enfants de minorité linguistique sont des phénomènes dépendants tant du développement social et culturel de l'enfant, que des idéologies prédominantes dans la société. Comment un enfant, issu de l'immigration, développe-t-il une forme de bilingualité qui lui permettra de devenir un membre à part entière de la culture d'accueil tout en maintenant sa langue et culture d'origine? En d'autres termes, comment s'intègre-t-il dans la société sans pour autant s'assimiler à la culture d'accueil?

Socialisation et enculturation

Parce que le développement de la bilingualité chez l'enfant issu de l'immigration se fait en même temps que le processus de socialisation en situation minoritaire, les conséquences développementales de ce processus ont souvent été attribuées à tort au bilinguisme qui résulte de cette situation de minoritaire. Le développement bilingue fait partie du processus d'enculturation pour l'enfant. Pour la notion d'enculturation nous nous basons sur la définition de Taft (1977): afin de devenir un membre à part entière de la société l'enfant est enculturé dans un style de vie particulier qui constitue sa culture; comme conséquence l'enfant devient culturellement compétent. Il doit acquérir les comportements qui ont un sens pour les autres et qui vont lui permettre d'attribuer un sens aux comportements des autres. En d'autres termes l'enfant doit apprendre la communication dans un contexte culturel donné.

L'enculturation débute avec la socialisation. Si l'enfant est socialisé dans un contexte familial bilingue (comme c'est le cas dans les mariages mixtes), l'enculturation impliquera deux cultures. Si, au contraire, l'enfant vit dans un milieu familial monoculturel mais est entouré d'une ou plusieurs cultures dans la société, l'enculturation se fait d'abord dans sa culture d'origine, et ensuite, lorsqu'il entre en contact avec les autres cultures il devra s'acculturer afin de s'adapter à la nouvelle culture. Par acculturation il faut entendre une adaptation de comportements culturels

déjà acquis vers une nouvelle culture. Le type de bilinguisme que l'enfant développera n'est pas indépendant des processus d'enculturation et d'acculturation qui dépendront eux-mêmes de l'idéologie véhiculée dans la société qui perçoit l'enculturation comme un phénomène linéaire et exclusif ou multidimensionnel, et dans ce dernier cas l'appartenance culturelle multiple comme souhaitable ou non (Hamers & Blanc, 1983).

L'Ideologie de la société

Le maintien de la langue ancestrale, c'est-à-dire la langue de la communauté d'origine mais qui n'est pas une langue officielle du pays, est perçu comme une dimension importante de l'intégration des immigrants dans la société canadienne. Toute société mixte sur le plan culturel et ethnolinguistique doit faire un choix entre une politique d'assimilation ou de diversité culturelle. Or cette politique a des retombées pour le développement de l'enfant dans la mesure où elle l'encourage ou au contraire le décourage de maintenir une langue et une culture différentes de celles du pays d'accueil, en particulier dans la mesure où elle l'invite à se développer comme un individu bilingue et biculturel ou au contraire à s'assimiler à la langue et à la culture du groupe dominant dans la société (Hamers & Blanc, 1989).

Jusqu'au début des années 60 l'idéologie dominante dans la majorité des pays qui accueillent des immigrants dans le but d'augmenter leur population (E.U., le Canada, l'Australie et la Nouvelle Zélande) était celle du creuset (*melting-pot*); cette approche est basée sur la notion que l'intégration se faisait par l'assimilation des nouveaux arrivants et par la conformité sociale et culturelle avec le groupe dominant.

Au Canada, deux sociétés fondatrices se partagent le territoire depuis la colonisation du continent nord-américain: une francophone concentrée majoritairement au Québec et une anglophone, majoritaire dans les autres provinces. Cette politique d'assimilation était appliquée dans les deux communautés avec des degrés divers de succès. Au Québec notamment l'assimilation des nouveaux venus se faisait nettement vers la minorité anglophone de la province. La politique n'en était cependant pas moins assimilatrice.

Or, depuis le milieu des années soixante des changements importants dans les politiques d'immigration ont favorisé l'idéologie du multicultu-

ralisme, c'est-à-dire l'idée que des groupes ethnolinguistiques plutôt que de s'assimiler à la majorité, doivent maintenir leur héritage culturel et linguistique dans la mesure du possible (Taylor, 1991). Cette politique s'est manifestée notamment dans la création d'un Ministère du Multiculturalisme. Elle devenait aussi plus impérieuse avec l'image changeante de l'immigration et notamment l'arrivée de minorités visibles, groupes pour lesquels une assimilation était quasi impossible. Le paysage de l'immigration du 21^e siècle ne pourra plus faire appel à l'idée qu'au bout d'une génération tous les immigrants seront devenus tellement semblables qu'on ne peut distinguer leur origine ethnique.

La recherche empirique en sciences sociales, effectuée dans les dernières décennies a amené au constat de l'échec de l'idéologie assimilatrice. Pour la majorité des immigrants l'assimilation se faisait au prix d'un coût social important: au mieux, celui de ne pas avoir la même ascendance sociale que le groupe dominant, au pire, celui de la ghettoisation et du rejet social. Ce constat d'échec a amené la société à revoir son idéologie et à considérer le maintien culturel plutôt que l'assimilation comme le meilleur mode d'intégration sociale.

Effet de l'intégration

Un certain nombre de questions importantes peuvent être posées concernant les retombées d'une politique de multiculturalisme. Comment une société est-elle capable de gérer la pluralité ethnique, raciale, religieuse et linguistique? Pourquoi et comment certaines communautés sont-elles capables de maintenir leur culture et langue ancestrale alors que d'autres ne le sont pas? Pourquoi le coût de ce maintien semble-t-il plus élevé pour certaines communautés que pour d'autres? Comment l'individu réagit-il à cette intégration? Quel est le coût individuel d'une intégration?

Plusieurs psychologues sociaux se sont questionnés sur les effets que pouvait avoir une politique de multiculturalisme pour le développement individuel. Taylor (1991) suggère, par exemple, que le maintien de la culture ancestrale est fondamental pour le développement de l'identité sociale de l'individu et joue un rôle constructif dans la mesure où il fournit à l'individu un cadre de référence dans lequel son comportement social est effectif.

La question générale sous-jacente à nos recherche est la suivante:

- si une société est capable de répondre aux exigences du multiculturalisme, comment un Canadien de première génération, c'est-à-dire né au Canada de parents immigrants, qui provient d'un entourage culturellement et linguistiquement différent tant de la majorité de la société canadienne que du milieu existant dans le pays ancestral peut-il se développer harmonieusement?
- si une société est prête à prendre une approche pluraliste, comment l'enfant qui grandit entouré de cette diversité linguistique et culturelle peut-il éviter tant la ghettoisation que l'assimilation et leurs conséquences néfastes, en particulier sur le plan langagier? Comment cette intégration peut-elle se faire dans une société où les lois linguistiques régissent la langue d'enseignement comme c'est le cas du Québec (voir Hamers & Hummel, 1994).

Modèles de développement bilingue

Les recherches menées dans les dernières années sur le bilinguisme nous permettent de mieux comprendre les conditions nécessaires pour qu'un enfant puisse non seulement éviter les conséquences néfastes d'un double héritage culturel et linguistique, mais aussi celles requises pour qu'une expérience bilingue précoce soit bénéfique pour son développement cognitif et affectif.

Sur le plan socio-psychologique, Lambert (1974) a fait une distinction importante entre des formes additive et soustractive de bilingualité; dans sa forme additive, l'enfant bénéficie d'un entourage qui accorde une importance sociale équivalente aux deux langues et les présentes à l'enfant comme interchangeables pour toutes les fonctions langagières, alors que dans sa forme soustractive la langue socialement dominante a tendance à éliminer la langue maternelle minoritaire et de ce fait met en danger l'identité culturelle et le développement langagier général de l'enfant (Hamers & Blanc, 1982).

La grande majorité des recherches sur le bilinguisme et le multiculturalisme effectuées dans les dernières décennies ont non seulement confirmé l'importance du contexte social dans lequel se développe la bilingualité, mais permettent aussi de conclure que, si l'entourage social est prêt à encourager des formes additives de bilingualité, l'enfant est

non seulement capable de faire face à la complexité d'une dualité culturelle, mais qu'il va aussi en retirer certains avantages sur le plan cognitif (Hamers, 1991a). Le fait de manier deux langues plutôt qu'une en développant des compétences scolaires et littéraires lui permet de développer sa flexibilité cognitive. Les résultats sont cependant fortement tributaires du statut social des différentes cultures présentes autour de l'enfant; la valorisation sociale des deux langues semble être le facteur crucial dans le développement de la bilingualité additive (pour une revue plus détaillée, voir Cummins & Swain, 1986; Genesee, 1987; Hamers & Blanc, 1989).

Cependant le lien corrélationnel entre le statut social relatif des deux cultures et le type de développement bilingue n'est pas parfait; les enfants provenant de milieux culturels majoritaires ne développent pas tous des formes additives de bilingualité et ils ne sont pas les seuls à le faire; moyennant une intervention pédagogique adéquate un contexte additif peut être créé en milieu minoritaire (Landry & Allard, 1987). Landry & Allard (1990) ont proposé un modèle macroscopique des déterminants de la bilingualité additive et soustractive. D'après ces auteurs, la bilingualité additive complète comprendrait: (1) un haut niveau de compétence linguistique dans les deux langues, tant sur le plan communicatif que sur le plan cognitivo-académique; (2) le maintien d'une identité ethnolinguistique forte et des croyances langagières positives envers sa langue maternelle ainsi que des attitudes positives envers les deux langues; (3) l'usage généralisé de sa langue maternelle sans diglossie.

Il faut noter que cette taxonomie ne nous renseigne pas sur les liens entre les différentes caractéristiques de la bilingualité additive. La compétence bilinguistique est-elle la cause ou la conséquence d'une identité culturelle forte et de croyances positives? Landry & Allard nous proposent cependant une hypothèse intéressante: dans la mesure où la vitalité de groupe est confirmée ou infirmée par les contacts ethnolinguistiques les croyances dans la vitalité du groupe en seront affectées. Ils perçoivent le comportement langagier comme la résultante des contacts antérieurs: dans une recherche (Landry & Allard, 1985) ils ont démontré que chez la minorité francophone du Nouveau Brunswick, les croyances des parents étaient le meilleur prédicateur du maintien de la langue mater-

nelle à la maison; cependant la compétence des parents en langue maternelle joue également un rôle dans ce maintien. Le comportement langagier et le réseau individuel de contacts linguistiques (RICL) sont en même temps le résultat de la qualité et la quantité des contacts ethno-linguistiques antérieurs et le déterminant des comportements langagiers. L'intérêt de cette approche réside dans le fait qu'elle insiste sur l'importance des réseaux sociaux, tant dans la formation des croyances langagières que dans le développement de la bilinguïté.

Il semble que nous devons faire l'hypothèse qu'il existe des variables médiatrices importantes entre la structure sociale qui valorise ou dévalorise les langues et le développement langagier de l'enfant. Notre recherche s'est cristallisée autour d'une meilleure identification de certaines de ces variables médiatrices. Plus spécifiquement nous nous sommes posées la question suivante:

Comment un enfant qui grandit dans un entourage multiculturel prend-il connaissance de la structure sociale autour de lui au point où cette structure parvient à influencer son développement langagier?

Dans notre modèle de développement bilingue (Hamers & Blanc, 1983; Hamers & Blanc, 1989) nous avons suggéré que le réseau social et les représentations sociales partagées sont deux variables médiatrices importantes entre le milieu social et les dimensions cognitives et socio-culturelles du développement langagier de l'enfant. Le type de normes, de valeurs ainsi que le modèle langagier auquel l'enfant est exposé et qu'il intériorisera dépendra:

- 1) de la présence d'un ou plusieurs modèles langagiers fonctionnels et formels autour de l'enfant;
- 2) du fait que le réseau social autour de l'enfant est linguistiquement homogène ou hétérogène et
- 3) du fait que les normes linguistiques sont en compétition ou non.

Réseau social

La structure du réseau social est corrélée avec le comportement langagier: par exemple, Blom & Gumperz (1972) ont démontré l'existence du lien entre l'alternance de code bilingue et les associations personnelles. Un réseau social serré et fermé renforce l'application de normes y inclus celles concernant le comportement langagier, de sorte que les membres

de ce réseau vont adopter les normes, valeurs et comportement propres au réseau; Milroy (1980) a par exemple démontré qu'il existe une relation positive entre l'usage du vernaculaire et la densité et la multiplicité des réseaux sociaux. Un réseau social est défini par les individus qui le composent et les liens qui existent entre ces individus; le réseau n'a pas de frontières marquées. Chaque réseau peut être perçu comme le point focal d'une constellation d'amis, de connaissances, de membres de la famille, de collègues de travail, de voisins, etc... Le réseau social est important dans la mesure où il génère un statut pour l'individu et lui attribue donc une place dans la société (Breitborde, 1983).

Le réseau social peut être décrit en termes de domaines d'interactions (famille, amis, travail, école, voisins, loisirs, etc...), de densité (le nombre d'individu qui ont des relations entre eux), de multiplicité (le nombre de rôle joué par un individu), et d'homogénéité linguistique (les langues utilisées dans chacune des interactions). Chaque interaction dans le réseau peut être décrite en termes de fréquence, d'importance et de qualité. Tant les caractéristiques des interactions que celles de la structure du réseau vont modeler la représentation sociale de l'enfant. Durant le processus de socialisation l'enfant intériorise et fait sienne le système de valeurs sociales ainsi que les normes relatives au langage et aux langues; cette intériorisation l'aidera à construire sa propre représentation sociale du langage. Cette représentation inclut le sens partagé, les scripts sociaux et les valeurs sociales qui vont jouer un rôle essentiel dans le développement de l'identité culturelle. Nous percevons le réseau social et la représentation sociale comme l'interface entre les variables sociétales et individuelles qui influencent le développement bi- ou multilingue de l'enfant (Hamers, 1987).

Les pratiques langagières du réseau social de l'enfant vont jouer un rôle important dans son développement linguistique. Primo, la ou les langues utilisées tant autour et qu'avec l'enfant ainsi que les fonctions pour lesquelles ces langues sont utilisées vont déterminer sa compétence en une ou plusieurs langues. Deuxièmement, l'appropriation cognitive du langage dépendra des modèles fonctionnels et formels utilisés avec l'enfant; ces modèles sont transmis à travers le réseau social centré sur l'enfant, qui, de ce fait, développera une connaissance de leur valeur relative dans la société. Ainsi, tant la valorisation de la langue maternelle

que de la littéracie est cruciale pour le développement des compétences littéraciées (Hamers & Blanc, 1989). Troisièmement, dans un contexte multiculturel, la ou les langues peuvent agir comme symboles de l'identité ethnique.

Les attitudes envers les langues vont également jouer un rôle de premier plan, tant pour l'acquisition que pour l'usage des langues. Alors que l'enfant acquiert une ou plusieurs langues il s'appropriera également les attitudes langagières et les valorisations en pratique dans le réseau social dans lequel cet apprentissage a lieu. La valorisation positive de certains ou de tous les aspects tant fonctionnels que formels des langues déclenchera le processus motivationnel pour apprendre et utiliser la ou les langues dans certaines fonctions. Notre hypothèse est la suivante: lorsque le réseau social valorise toutes les langues autour de l'enfant dans toutes leurs fonctions, y inclus la littéracie, la chance de bénéficier d'une expérience bilingue précoce est maximisée.

La recherche

La présente étude a été développée dans le but de vérifier un certain nombre d'hypothèses avancées par ce modèle de développement bilingue. En particulier, nous nous sommes questionnées sur les liens existants entre la structure du réseau social, les caractéristiques des interactions interpersonnelles dans celui-ci, l'usage et les pratiques langagières dans le réseau et le développement de la bilingualité d'enfants néo-canadiens de la première génération.

Nous avons effectué une cueillette de données auprès de 720 enfants bilingues, dont 160 Néo-Canadiens âgés de 12 ans, ainsi qu'auprès de leur deux parents. Afin d'être incluse dans l'échantillon l'enfant devait provenir d'un milieu familial où les deux parents avaient la même origine ethnique (mesurée en termes de pays d'origine, de langue maternelle et de religion) et où la langue ancestrale était encore utilisée comme langue familiale. Les enfants néo-canadiens étaient soit d'origine grecque, soit d'origine arabe (Égyptiens chrétiens d'origine syro-libanaise). Les enfants fréquentaient soit des écoles françaises, soit des écoles anglaises et vivaient soit à Montréal, un métropole multiculturelle où les deux communautés linguistiques cohabitent avec de nombreuses communautés culturelles, soit à Québec, la capitale provinciale, une ville

à caractère essentiellement unilingue français mais où vivent quand même de petites communautés culturelles ainsi qu'une petite communauté anglophone.

Les mesures suivantes ont été prises auprès des enfants:

- 1) la compétence linguistique dans les deux langues officielles ainsi que dans la langue ancestrale, telle que mesurée par des tests de clozure, une auto-évaluation de la compétence pour divers activités langagières et une évaluation par des locuteurs natifs de chaque langue;
- 2) l'identité culturelle des enfants, mesurée par la distance sociale;
- 3) les attitudes envers les trois langues;
- 4) la perception et la valorisation des langues;
- 5) les caractéristiques du réseau social de l'enfant, à savoir la fréquence, l'importance et la qualité des contacts pour chacun des domaines suivants: la famille, l'école, le groupe de pairs, les organisations de jeunesse et les organisations ethniques, les services obtenus dans la communautés et les loisirs y inclus les contacts avec le pays d'origine. Des mesures de densité, de multiplicité et d'homogénéité linguistique ont été prise pour le réseau.

Auprès des parents nous avons pris des mesures d'attitude envers les deux langues officielles ainsi qu'envers le maintien de la langue ancestrale, des mesures de croyances langagières concernant les trois langues ainsi que des mesures de compétence dans les trois langues.

Enfin des informations de base concernant la langue maternelle, la classe sociale, l'histoire d'immigration, l'usage et les pratiques langagières ont été prises pour chaque famille. L'ensemble de l'enquête représentait en moyenne 22 heures d'interview par famille.

Sur l'ensemble des données nous avons appliquées des analyses multivariées (où la taille de l'échantillon le permettait, des analyses de variances et des analyses corrélationnelles).

Les résultats

Alors que nous avons trouvé une différence importante entre les Canadiens d'origine grecque ou arabe, dans la mesure où les Grecs ont une tendance à rester plus ethniques que les Arabes (ils utilisent davan-

tage le grec à la maison et au travail, ont davantage d'amis grecs, utilisent les média grecs, participent plus à des réunions de Grecs et visitent plus souvent le pays d'origine), nous pouvons cependant conclure qu'une image commune se dégage chez les deux communautés. Les corrélations significatives sont généralement basses (.30 et .40). Ces résultats peuvent cependant être dû au fait que nous avons eu à manipuler un grand nombre de variables auprès d'échantillons relativement petit. La taille des échantillons ne nous a pas permis d'utiliser des statistiques plus sophistiquées.

De façon globale les résultats les plus importants qui sont ressortis de cette étude sont les suivants:

- (1) le maintien de et la compétence en langue ancestrale est relié à la fréquence, l'importance et la qualité des relations interpersonnelles dans la famille.

La compétence en langue ancestrale est corrélée de façon significative avec l'importance (Pères: $r = .37$; Mères: $r = .35$), et la qualité (Pères: $r = .34$; Mères: $r = .31$) des relations parentales et dans une moindre mesure avec la fréquence des contacts avec la famille étendue ($r = .24$) et le groupe de pairs de la même origine ethnique ($r = .28$). Elle est également corrélée avec l'usage dans la famille nucléaire ($r = .41$) et dans la famille étendue ($r = .30$). L'usage de la langue ancestrale en dehors de la famille est uniquement corrélée avec la fréquence de contact avec la famille étendue ($r = .22$). Il n'y a aucun lien entre la compétence en langue ancestrale, la présence d'un professeur de même origine ethnique, la fréquentation de cours de langue ancestrale, ou la participation à des activités communautaires.

- (2) Pour tous les niveaux d'usage et de pratiques langagières, dans les deux communautés et dans les deux villes, les enfants utilisent significativement moins la langue ancestrale que ne le font les deux parents.

En ce qui concerne l'usage des média, alors que les enfants regardent davantage la TV, la vidéo et des films et écoutent davantage la radio et des chansons que ne le font leurs parents, ils le font (ou le feraient s'ils

en avaient l'occasion) significativement moins en langue ancestrale qu'en anglais et en français que ne le font leurs parents ($F = 4.74$; $F = 4.75$; $F = 5.57$; $F = 6.73$ and $F = 5.98$; $P < .05$; $.02$; $.05$; $.01$; $.01$).

Les enfants qui fréquentent l'école anglaise de Montréal sont ceux qui semblent le moins disposés à utiliser des média dans leur langue ancestrale. De façon générale, les mères font davantage appel aux média en langue ancestrale. Ceci peut s'expliquer par le fait que dans notre échantillon la majorité des mères étaient soit ménagères ou, si elles travaillaient, le faisaient souvent dans une petite entreprise de leur groupe ethnique. Les deux parents ont des usages assez semblables des médias, sauf que les mères ont une légère tendance à écouter davantage des chansons et lire plus de livres en langue ancestrale, alors que les pères vont davantage lire des journaux et des périodiques en langue ancestrale.

- (3) Les caractéristiques de réseaux ne sont pas le seul groupe de variables qui déterminent le maintien de la langue ancestrale, mais le type d'usage de la langue ancestrale (activité littéraciée versus activités sociales) et les croyances langagières du père semblent également pertinent pour le développement de la compétence en langue ancestrale.

Alors que la compétence en langue ancestrale est corrélée avec l'usage de la langue ancestrale dans la famille ($r = .41$), elle est davantage corrélée avec des habitudes littéraciées (livre en langue ancestrale, $r = .39$; écrire des lettres à des parents dans le pays d'origine, $r = .36$; écouter des cassettes, $r = .35$; regarder des films, $r = .29$) qu'avec des pratiques sociales (festivals ethniques, $r = .20$; activités religieuses, $r = .17$; soirées de danses, $r = .12$). L'usage de la langue ancestrale dans la famille est aussi fortement corrélée avec les croyances langagières du père: plus un père perçoit sa langue ancestrale comme ayant une forte vitalité, plus il insistera sur son usage ($r = .25$), alors qu'une mère qui perçoit sa langue ancestrale comme ayant une forte vitalité n'influencera que peu son usage dans le milieu familial ($r = .15$; NS). Cependant ce lien est le plus fort lorsque les deux parents perçoivent une forte vitalité de la langue ancestrale ($r = .32$).

- (4) Les réseaux de groupes de pairs jouent également un rôle dans le maintien de la langue ancestrale.

Non seulement leur fréquence intervient ($r = .39$), mais la compétence est également meilleure lorsque les relations avec les pairs de même origine ethnique sont positives ($r = .27$). Comme l'enfant semble avoir un certain rôle décisionnel dans le choix des amis, il faut noter qu'il y a également un lien entre la fréquence et la qualité de ces contacts.

- (5) lorsque l'enfant suit des cours de langue ancestrale il a une légère tendance à avoir une meilleure compétence dans celle-ci ($r = .19$); cependant la fréquence, la qualité et l'importance des relations avec ces enseignants ne sont pas liés à la compétence en langue ancestrale; pas plus d'ailleurs que les caractéristiques des contacts avec d'autres enseignants.

- (6) les attitudes envers les langues, tant parentales que celles des enfants sont liées à la compétence linguistique.

Les attitudes des enfants envers la langue ancestrale sont généralement moins favorables que celles des parents; elles sont liées à leur compétence en langue ancestrale ($r = .31$). Celles envers la langue seconde, c'est-à-dire la langue officielle qui n'est pas la langue d'enseignement le sont dans une moindre mesure à la compétence en L2 ($r = .24$), mais nous n'avons pas trouvé de lien entre les attitudes et la compétence dans la langue d'enseignement. Ceci peut sans doute s'expliquer par un effet de plafonnement obtenu avec nos mesures de compétence.

Les attitudes des enfants reflètent davantage les attitudes des pères qui semblent favoriser l'anglais plutôt que le français, alors que les mères, en particulier à Québec, ont des attitudes plus favorables envers le français (Interaction sign., $F = 7.07$, $p < .002$).

Alors que tous les enfants ont exprimé des attitudes moins favorables envers leur langue ancestrale qu'envers l'anglais et des attitudes plus favorables envers leur langue de scolarisation qu'envers la deuxième langue officielle, les enfants des écoles françaises ont des attitudes plus favorables envers la langue ancestrale et envers la deuxième langue (anglais) que les enfants des écoles anglaises qui favorisent l'anglais par

rapport au français et par rapport à la langue ancestrale ($F = 6.93$; $p < .001$).

- (7) tous les enfants développent une très bonne compétence linguistique dans la langue de scolarisation, mais la compétence bi- et trilingue se retrouve davantage chez les enfants des écoles françaises et est corrélée tant à l'hétérogénéité linguistique du groupe de pair qu'à l'usage des trois langues pour des activités littéraires.

La compétence bi- ou trilingue, calculée par un score d'équilibre sur les mesures de compétence (score D entre mesures dans la langue de scolarisation - langue ancestrale; langue de scolarisation - L2) apparaît comme liée à l'usage de la langue ancestrale et de la L2 dans le réseau de pairs ($r = .41$ pour langue ancestrale; $r = .33$ pour L2). Elle est également liée à l'utilisation de la langue ancestrale et de la L2 pour des activités littéraires (usages de livres, média, cassettes, etc...) ($r = .37$ et $.38$) alors qu'elle ne l'est pratiquement pas pour des activités sociales ($r = .16$ et $.18$). Les enfants les plus bi- et trilingues se retrouvent dans les écoles françaises dans les deux villes.

- (8) L'identité des enfants reflète leur compétence linguistique et est liée à l'hétérogénéité linguistique des réseaux.

Les enfants ayant une meilleure compétence en langue ancestrale s'identifient davantage comme ayant une double appartenance ethnique (ils se classent plus souvent comme Grec-Canadien ou Grec-Québécois), alors que ceux qui sont davantage monolingues dans la langue de scolarisation s'identifient plus avec les Canadiens ou les Québécois, sans retenir leur étiquette culturelle d'origine. De même, plus un enfant est compétent en langue ancestrale, plus il perçoit son identité comme simultanément proche de la culture d'origine et de la culture d'accueil. Enfin, l'identité reflète aussi l'entourage culturel de l'enfant, les enfants vivant à Québec se percevant comme davantage Québécois, éloignés à la fois de la culture d'origine et des Anglo-Canadiens, alors que les enfants qui fréquentent l'école anglaise de Montréal se perçoivent comme éloignés de leur culture d'origine et des Québécois, mais proche des Anglo-Canadiens. Par contre, les enfants des deux communautés qui

fréquentent l'école française à Montréal se perçoivent plus proches tant de leur culture d'origine, que des Anglo- ou des Franco-Canadiens; ils se perçoivent également plus proches des autres immigrants. En résumé ils font moins un alignement unidirectionnel vers un seul groupe mais semblent davantage se situer dans un univers culturel multidimensionnel.

Notons que nous obtenons un lien entre la distance culturelle perçue (entre le moi et les groupes) et la présence de contacts avec des membres de ce groupe dans les réseaux sociaux, en particulier avec le groupe de pairs (plus on a des amis grecs, plus on parle grec, plus on s'identifie comme un Grec-Canadien ou Grec-Québécois et plus on se sent proche des Grecs) ($r = .30$; $r = .25$; $r = .23$ et $r = .27$).

Discussion et conclusion

Que pouvons-nous conclure de ces données?

A la lumière des construits théoriques actuels que nous avons sur le développement bilingue, ces résultats appuient la notion que les caractéristiques du réseau social jouent un rôle important dans le développement langagier dans un contexte bilingue. Ces résultats confirment ceux rapportés par Landry & Allard, (1990) qui ont démontré que pour des groupes minoritaires le maintien de la langue maternelle était relié à l'usage de la langue dans le réseau. Cependant nos résultats apparaissent plus complexes que les leurs. Alors que Landry & Allard ont trouvé que seule la composition linguistique du réseau est le facteur déterminant du maintien de la langue maternelle chez des adolescents et des adultes, nous avons trouvé que chez des enfants plus jeunes d'autres caractéristiques de réseau apparaissent comme également importantes. En effet, chez des enfants issus de l'immigration le maintien de la langue ancestrale est lié non seulement à son usage dans le réseau, mais aussi aux attitudes et aux croyances véhiculées par la famille nucléaire, en particulier par le père.

Un résultat important qui ressort de cette étude est le suivant: non seulement le développement de la compétence en langue ancestrale est-il lié à l'usage et aux attitudes véhiculées dans la famille, mais la fonction attribuée à la langue ancestrale semble également déterminante pour la compétence en langue ancestrale, et donc, dans le cas présent pour le

développement de la compétence bi- ou trilingue: plus la langue ancestrale est utilisée dans le milieu familial pour des activités qui incluent un aspect littéraire, plus cette compétence se développe. Cet usage semble liés aux croyances langagières des parents, et en particulier du père. En ce sens, le milieu familial et non l'école semble être le principal transmetteur des fonctions du langage. Les enfants qui étaient exposés à un fort usage littéraire de la langue ancestrale à la maison et n'avaient pas de cours en langue ancestrale ont une meilleure compétence en langue ancestrale que ceux qui suivent des cours de langue mais n'ont aucune activité littéraire en langue ancestrale à la maison. Cette observation semble particulièrement vraie pour le test de clozure (la comparaison entre les deux groupes de 16 et 13 enfants respectivement est significative à .000).

Nous n'avons cependant pas encore exploré toutes les dimensions de ce problème: en quelle mesure cette attitude est-elle reliée à une attitude plus générale envers la littéracie ou est-elle au contraire spécifique à la langue ancestrale? Nous pouvons cependant confirmer l'importance du milieu familial dans le développement de ces activités. Il faut aussi noter que les cours de langue ancestrale sont pris en charge par la communauté, en dehors de l'école et que nous n'avons aucune indication sur le rôle que pourraient jouer des interventions pédagogiques en langue ancestrale insérées dans le système scolaire.

Il se peut que jusqu'à présent le rôle de la famille dans le développement des valeurs liées aux langues ait été fortement sous-estimé; ces résultats rejoignent d'ailleurs ceux de Tizard, Schofield & Hewison (1982) qui ont démontré l'importance que pouvait prendre la valorisation des fonctions de littéracie dans la famille dans le développement des compétences linguistiques (Hamers, 1991b). Si cette conclusion s'avère exacte elle pourrait avoir de fortes incidences pour les interventions pédagogiques qui peuvent promouvoir une approche de multiculturalisme.

La compétence trilingue apparaît comme la plus élevée chez les enfants de Montréal qui fréquentent les écoles françaises, alors qu'elle est la plus basse chez les enfants de Montréal qui fréquentent l'école anglaise. Il faut noter que dans ce dernier groupe nous avons sans doute un échantillon qui est biaisé en fonction des attitudes parentales (partiellement confirmé par les résultats): en effet, la loi québécoise ac-

tuelle exigeant la fréquentation des écoles françaises pour les immigrants, ces parents ont contourné l'exigence du français. Il faut cependant noter qu'en plus d'avoir des attitudes plus favorables envers l'anglais, ces parents ont aussi des attitudes moins favorables envers le maintien de la langue ancestrale. Les enfants qui fréquentent les écoles anglaises de Montréal ont le plus tendance à être monolingues et leurs compétences tant en français qu'en langue ancestrale sont assez réduites. Les enfants qui fréquentent les écoles françaises de Québec deviennent bilingues en français et en langue ancestrale avec une très bonne compétence en anglais.

Ces résultats confirment l'hypothèse générale de départ, à savoir que le développement multilingue trouve ses origines dans l'entourage microsocial de l'enfant (l'enfant à un réseau social davantage imposé que l'adulte dans la mesure où une bonne partie de ses activités, à commencer par l'école sont choisies par ses parents). Ils confirment aussi l'approche initiale de Lambert (1974) sur l'importance de la valorisation des langues dans le développement bilingue. La situation qui même le plus à des formes équilibrées de trilinguisme est celle où l'enfant est scolarisé dans la langue officielle la moins prestigieuse (le français à Montréal); dans ce cas l'anglais est valorisé par la société, le français, la langue officielle de la province, par le système scolaire et la langue ancestrale par le milieu familial. Si dans ce cas le milieu familial offre une forte valorisation de la langue ancestrale en insistant sur son usage pour des activités littéraciées, celle-ci se retrouvent également valorisée par l'enfant. La langue de scolarisation se trouve être celle qui correspond à la meilleure compétence de l'enfant.

Il faut cependant noter que plus un enfant est bi- ou trilingue, plus ses résultats au test de clozure en langue de scolarisation sont élevés ($r = .24$ entre score de bilingualité et résultats au test de closure en langue de scolarisation). Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse qu'une bilingualité additive entraîne certains avantages sur le plan cognitif. Il faut cependant tenir compte du fait que nos mesures sont trop rudimentaires pour élaborer davantage sur ce point.

Enfin, notons que, à condition que la fonction de littéracie de la langue ancestrale soit encouragée par le milieu familial, ces enfants peuvent devenir des trilingues avec une bonne compétence dans les trois langues. Il

faut cependant noter que cet encouragement donné à la langue ancestrale ne se fait pas isolé d'autres aspects du comportement langagier et qu'il est lié à des attitudes favorables et des croyances positives de la part des parents. Ce développement multilingue est aussi lié à l'existence de réseaux linguistiques ouverts et hétérogènes, en particulier en ce qui concerne le groupe de pairs.

Enfin, notons que le développement de l'identité culturelle de l'enfant semble également liée à son expérience langagière. Nous ne pouvons cependant pas conclure si ce lien est directe ou s'établit à travers des variables médiées. Le maintien de la langue ancestrale va de paire avec le développement d'une identité à deux volets (on est davantage Grec-Canadien ou Grec-Québécois) que Grec ou Canadien/Québécois; en même temps on se perçoit comme plus proche de ces différents groupes.

En résumé, le développement bilingue de l'enfant issu de l'immigration est essentiellement tributaire de son microcosme social, et d'abord des attitudes et croyances véhiculées dans sa famille immédiate. Cependant les pratiques langagières de la famille, tant en termes de choix de langue, que de fonctions pour lesquelles ces langues sont utilisées vont également déterminer ce développement. En deuxième lieu, les pratiques langagières dans le groupe de pairs sont également importantes; il faut cependant noter que l'accès aux pairs de la culture d'accueil est rendu possible par les parents. Un développement multilingue dont l'enfant bénéficie est possible dans certaines circonstances. Il faut aussi noter, que comme dans tout domaine éducatif, ces conditions ne sont pas d'office présentes mais doivent être créées autour de l'enfant.

Université Laval
Quebec, Canada.

Josiane F. HAMERS

Bibliographie

- BLOM, J. P. & GUMPERZ, J. J. (1972): "Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway". In J.J. GUMPERZ & D. HYMES (Eds) *Directions in Sociolinguistics*, New York.
- BREITBORDE, L.B. (1983): "Levels of analysis in sociolinguistic explanation: Bilingual code switching, social relations and domain theory". *International Journal of the Sociology of Language*, 39, 5-43.
- CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in Education*. London, Longham.
- GENESEE, F. (1987): *Learning through Two Languages*, Cambridge. Newbury House.
- HAMERS, J. F. & HUMMEL, K.M. (1994): "The francophones of Quebec: Language policies and language use". *International Journal of Sociology of Language*, 106, 127-152.
- HAMERS, J. F. (1987): "The relevance of social network analysis in the psycholinguistic investigation of multilingual behavior". In M. BLANC & J.F. HAMERS (Eds.) *Problèmes théoriques et méthodologiques dans l'Etude des Langues/Dialectes en Contact aux Niveaux macrologique et micrologique*. Québec, Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, B-160, 64-75.
- HAMERS, J.F. & BLANC, M. (1982): "Towards a social-psychological: Model of bilingual Development". *Journal of Language and Social Psychology*, 1, 29-49.
- HAMERS, J.F. & BLANC, M. (1983): *Bilingualité et Bilinguisme*. Brussels: Mardaga. Série Psychologie et Sciences Humaines, 129.
- HAMERS, J.F. & BLANC, M. (1989): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAMERS, J.F. (1991a): "L'ontogénèse de la bilingualité". In A.G. REYNOLDS (Ed.) *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*, The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert. Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum Associates, 127-144.
- HAMERS, J.F. (1991b): *Heritage Language Maintenance, Bilingual Development and Social Networks*. Paper presented at the 4th International Conference on Language and Social Psychology, University of California, Santa Barbara, August 18-23 1991.
- LAMBERT, W.E. (1974): "Culture and Language as Factors in Learning and Education". In F.E. ABOUD & R.D. MEADE (Eds) *Cultural Factors in Learning*. Bellingham, Western Washington State College.
- LANDRY, R. & ALLARD, R. (sous presse): "Ethnolinguistique vitality and subtractive Identity". *Submitted Journal of Language and Social Psychology*.
- LANDRY, R. & ALLARD, R. (1985): "Choix de la langue d'enseignement: une analyse des parents francophones en milieu sosutratif". *Revue canadienne des langues vivantes*, 44, 480-500.
- LANDRY, R. & ALLARD, R. (1987): "Etude du développement bilingue chez les Acadiens des provinces Maritimes". In R.Théberge & J. Lafontaine (Eds) *Femain, la francophonie en milieu minoritaire?* Winnipeg: Centre de recherche du Collège Saint-Boniface.
- LANDRY, R. & ALLARD, R. (1990): "Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique". *Revue canadienne des langues vivantes*, 46, 527-553.
- MILROY, L. (1980): *Language and Social Networks*. Oxford, Blackwell.
- TAFT, R. (1977): "Coping with unfamiliar cultures". In N. Warren (Ed) *Studies in Cross-Cultural Psychology*. London, Academic Press.
- TAYLOR, D.M. (1991): "The social Psychology of racial and cultural Diversity: Issues of Assimilation and Multiculturalism". In A.G. REYNOLDS (Ed.) *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*, The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert. Hillsdale, N.J., Laurence Erlbaum Associates, 1-19.
- TIZARD, J., SCHOFIELD, W.N. & HEWISON, J. (1982): "Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading". *British Journal of Educational Psychology*, 52, 1-15.