

Bilinguisme et apprentissage précoce des langues

Bilinguisme et apprentissage précoce des langues

*Réalité et petit tour critique autour de 10 idées reçues et
fausses croyances*

ANNICK COMBLAIN

PRESSES UNIVERSITAIRES DE LIÈGE & ULIÈGE LIBRARY
LIÈGE



Bilinguisme et apprentissage précoce des langues de Annick Comblain est sous une licence [License Creative Commons Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Partage dans les mêmes conditions 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), sauf indication contraire.

Cette œuvre est sous licence *Creative Commons*. Vous êtes libre de reproduire, de modifier, de distribuer et de communiquer cette création au public à la condition de citer le nom de l'auteur original de la manière indiquée par l'auteur de l'œuvre ou le titulaire des droits qui vous confère cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'œuvre).

Rien dans cette licence ne diminue ou ne restreint le droit moral de l'auteur.

Presses universitaires de Liège, 2022 – ISBN : 978-2-87562-359-1 (D/2023/12.839/11)

ULiège Library, 2022 – ISBN : 978-2-87019-307-5 (web), 978-2-87019-308-2 (pdf), 978-2-87019-309-9 (ePub)

Cette version a été mise en ligne sur e-publish.uliege.be le 16 juin 2022

Ce livre a été créé avec Pressbooks (<https://pressbooks.com>) et converti par Prince.

Table des matières

	vii
Introduction	1
<u>1. Bilingue et bilinguisme ou bilingues et bilinguismes ?</u>	
1.1. Définir le bilinguisme	9
1.2. La question de la dominance et de la complémentarité des langues	18
<u>2. Les facteurs influençant le bilinguisme précoce</u>	
2.1. La quantité et la qualité des interactions langagières	27
2.2. Le choix des langues et les stratégies parentales d'éducation bilingue	34
2.3. La variabilité des sources linguistiques	41
2.4. En conclusion : pas « un » facteur unique, mais une constellation de facteurs en interaction	48
<u>3. Apprendre à parler et à communiquer dans deux langues</u>	
3.1. La découverte des sons de la langue	55
3.2. L'apparition des premiers mots et le développement du vocabulaire	82
3.3. La combinaison des mots en phrases	97
3.4. Deux systèmes langagiers fusionnés séparés ou en interaction ?	105

3.5. L'alternance des codes linguistiques et le mélange des langues ou quand l'enfant passe d'une langue à l'autre	112
3.6. Bilinguisme précoce et troubles du langage oral : un lien de cause à effet ?	116
<u>4. Apprendre à lire et écrire une seconde langue</u>	
4.1. Apprendre à lire et à écrire dans une langue	141
4.2. Toutes les langues fonctionnent-elles de la même manière ?	148
4.3. Apprendre à lire et à écrire dans deux langues	154
4.4. Bilinguisme précoce et troubles de l'acquisition du langage écrit : un lien de cause à effet ?	160
<u>5. De l'éveil aux langues à l'apprentissage scolaire : apprendre une langue quand on n'est pas d'une famille bilingue</u>	
5.1. L'éveil aux langues et les multimédias	177
5.2. De réforme en réforme... apprendre une langue à l'école	183
5.3. Les alternatives à l'enseignement traditionnel des langues	200
5.4. L'enseignement bilingue est-il efficace ?	212
6. Conclusion	241
Bibliographie	262

À CLÉMENT ET CLARISSE

« Two languages in one head ?

No one can live at that speed ! »

... you did it !

So proud of you.

Introduction

« *Two languages in one head? No one can live at that speed!* »¹ c'est par cette phrase que la comédienne et actrice britannique Eddie Izzard parodie en 1999 la réaction anglaise frileuse, voire hostile, aux recommandations européennes en matière de multilinguisme. Certes, il s'agit d'humour, mais cela reflète bien ce que beaucoup de monolingues pensent du bilinguisme, d'autant plus lorsqu'ils sont natifs d'une langue dite « dominante » comme l'anglais. Si Eddie Izzard est connue pour son engagement pro-européen, elle est également active dans la promotion des langues modernes et la tolérance envers les autres cultures et modes de vie. Son engagement envers le multiculturalisme et le multilinguisme lui vaudra d'ailleurs un doctorat honoris causa de l'université d'East Anglia en Angleterre, car ... oui, défendre le multilinguisme, et par extension le multiculturalisme peut être perçu comme un acte politique et intellectuel fort !

Depuis mi-novembre 2022, la population mondiale a atteint 8 milliards d'individus parmi lesquels plus de la moitié parlent plus d'une langue quotidiennement. Davantage qu'une exception, le bilinguisme peut être considéré comme « la norme » dans les pays industrialisés. Sur les 197 états reconnus par l'ONU actuellement, seuls 10 % sont unilingues. Si l'anglais est la langue la plus utilisée internationalement avec ses 1.348 millions de locuteurs en 2021² (dont 370 millions sont des locuteurs natifs³), soit environ 7 % de la population mondiale, il n'en demeure pas moins qu'avec environ 7.000 langues parlées sur la surface du globe il existe un nombre impressionnant de types de bilinguismes possibles.

En 1989, les écoles d'immersion linguistique ont fait leur apparition en Belgique francophone, et depuis l'école pilote créée à Liège cette année-là plus de 200 écoles fondamentales proposent aujourd'hui un programme immersif en néerlandais, en anglais ou en allemand. Si la

1. « Deux langues dans une seule tête ? Personne ne peut aller aussi vite ! »

2. Source : Statista (<https://fr.statista.com/statistiques/565467/langues-les-plus-parlees-dans-le-monde/>)

3. Source : Wikipedia (https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_de_langues_par_nombre_total_de_locuteurs)

nécessité d'être bilingue tend à s'imposer dans un monde de plus en plus globalisé et en prise avec d'importants mouvements migratoires, les interrogations restent nombreuses dans le grand public quant à l'impact de l'apprentissage de deux langues chez le jeune enfant oubliant que dans le monde un nombre important d'enfants est exposé naturellement à deux voire plusieurs langues depuis la naissance sans que cela ne soulève la moindre question. Dès lors, à chaque rentrée scolaire, le marronnier médiatique revient depuis plus de 30 ans sur la même question : comment apprendre les langues efficacement aux enfants ? Quand commencer cet apprentissage et comment s'y prendre ? Comment s'y retrouver dans toutes les méthodes « miracles » qui fleurissent sur internet, les logiciels d'auto-apprentissage, les loisirs « linguistiques » pour enfants ? Que faire avec les enfants issus de l'immigration ? Parler la langue d'origine à la maison ? En faire un sujet tabou ? Y a-t-il des risques à introduire une langue étrangère « trop » tôt dans la vie de l'enfant ? Le bilinguisme précoce peut-il provoquer un retard, voire des troubles dans le développement du langage ? Que faire avec les enfants présentant un trouble de l'apprentissage ?

Entre profits financiers juteux surfant sur la vague de l'apprentissage précoce, rapide et sans effort des langues étrangères et prudence excessive freinant cet apprentissage sous prétexte d'effets potentiellement néfastes sur le développement de la langue maternelle de nos petites têtes blondes, comment se positionner ? Les questions des parents sont légitimement nombreuses, mais les réponses apportées tant par les médias généralistes que par des spécialistes autoproclamés n'aident pas à y voir clair. Pourtant, les recherches scientifiques peuvent aujourd'hui apporter des éléments de réponse sérieux à ces questions. Il faut juste aller chercher l'information dans des revues scientifiques souvent difficiles d'accès et dans lesquelles les articles sont écrits dans un vocabulaire opaque pour les non-initiés.

Cet ouvrage a pour objectif de reprendre simplement les concepts liés à l'étude du bilinguisme ainsi que la plupart des idées reçues à son propos, ses avantages ou ses inconvénients et de les analyser sous le prisme des recherches scientifiques contemporaines. De l'âge idéal d'apprentissage d'une langue étrangère, aux méthodes les plus efficaces en passant par les spécificités du développement bilingue de l'enfant et l'impact sur les apprentissages scolaires fondamentaux, cet ouvrage, qui se veut

accessible à tous, tente de répondre aux questions les plus fréquentes que se posent les parents avant de faire le choix du bilinguisme pour leurs enfants. Il offre également un support de réflexion aux professionnels chargés de conceptualiser et de mettre en place les méthodologies d'enseignement. Au travers d'un parcours en dix points d'intérêt, les « focus », et de 32 questions, nous fournirons au lecteur les éléments scientifiques permettant de déconstruire dix idées reçues et fausses croyances à propos du bilinguisme en général et de l'éducation bilingue précoce en particulier. Cependant, cet ouvrage se voulant avant tout objectif et scientifique, nous n'occulterons pas les inconvénients potentiels répertoriés dans la littérature.

Dans le premier chapitre, nous essayerons de définir clairement ce qu'est le bilinguisme. Une tâche plus complexe qu'il n'y paraît tant les situations de bilinguisme sont multiples et variées. Nous en profiterons pour avancer les éléments permettant de réfléchir sur les premières idées reçues :

1. **seuls les bilingues simultanés sont de vrais bilingues ;**
2. **un bilingue, c'est deux monolingues en une seule et même personne, il maîtrise ses deux langues exactement comme le ferait un monolingue.**

Dans le deuxième chapitre, nous passerons en revue les différents facteurs influençant le bilinguisme précoce. Outre la quantité et la qualité du langage adressé à l'enfant et les différentes variables qui les modulent, nous aborderons les stratégies parentales en matière de choix des langues et d'éducation bilingue ainsi que leur impact sur le développement langagier de l'enfant. Ce sera l'occasion d'aborder une autre idée reçue :

3. **seule la stratégie « un parent – une langue » est efficace pour que l'enfant devienne un bilingue compétent.**

Dans le troisième chapitre consacré à l'acquisition du langage oral, nous retracerons brièvement les grandes étapes du développement de l'enfant. Nous mettrons en parallèle le cas de l'enfant monolingue et celui de l'enfant bilingue. Nous aborderons ensuite un sujet qui préoccupe nombre de parents et d'enseignants à savoir le lien potentiel entre bilinguisme et troubles du développement du langage. Nous discuterons également de l'opportunité, ou non, de maintenir un enfant présentant ce type de trouble dans un enseignement bilingue. Ce chapitre sera l'occasion d'aborder un grand nombre de questions que se posent les parents et d'analyser les éléments scientifiques qui permettent de débattre de nouvelles idées reçues :

4. **les enfants bilingues commencent à parler plus tard que les enfants monolingues ;**
5. **un enfant qui apprend trop tôt deux langues n'en maîtrise finalement aucune des deux et les mélange ;**
6. **le bilinguisme peut être générateur de troubles du développement du langage chez l'enfant ou minimalement d'une maîtrise imparfaite des deux langues ;**
7. **quand un enfant bilingue présente des difficultés ou une lenteur dans l'acquisition du langage, il est recommandé de supprimer une langue de son environnement.**

Dans le quatrième chapitre, nous traiterons de la spécificité de l'apprentissage du langage écrit dans le cadre du bilinguisme. Les langues fonctionnent-elles de la même manière ? Peut-on espérer que les savoir-faire acquis dans une langue se transfèrent à la seconde ? Nous tenterons également de déconstruire une huitième idée reçue :

8. **les enfants bilingues présentent plus souvent des troubles du langage écrit et sont plus souvent dyslexiques que les enfants monolingues.**

Dans le cinquième chapitre, nous analyserons les différents modes d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères. De l'éveil aux langues par des moyens audio-visuels et/ou multimédias à l'enseignement bilingue en passant par les méthodes traditionnelles d'apprentissage des langues, nous essayerons de déterminer ce qui en fait l'efficacité ou la non-efficacité. Nous traiterons également des résultats de l'enseignement bilingue en abordant deux situations précises : l'immersion scolaire précoce et la scolarisation des élèves issus de l'immigration. Nous aborderons enfin les deux dernières idées reçues de cet ouvrage :

9. **commencer à lire en L₂ avant de lire en L₁ peut constituer un problème pour les enfants en immersion scolaire ; ils ne liront jamais correctement et auront une mauvaise orthographe ;**
10. **le fait de parler une autre langue à la maison que la langue d'enseignement est source d'échec scolaire chez les élèves issus de l'immigration.**

Enfin, dans un sixième et dernier chapitre qui fera office de conclusion, nous reprendrons les idées principales développées dans cet ouvrage et listerons les avantages reconnus du bilinguisme précoce.

I. BILINGUE ET BILINGUISME OU BILINGUES ET BILINGUISMES ?

Qu'est-ce que le bilinguisme ? Une question qu'il est logique de se poser lorsqu'on écrit un livre sur le bilinguisme. Cela devrait pouvoir se définir en quelques mots, en une phrase maximum ! Alors, pourquoi en faire un chapitre entier ? Peut-être parce que définir **LE** bilinguisme en une phrase est tout simplement impossible tant il revêt une multitude de réalités. C'est ce que nous allons développer tout au long de ce premier chapitre tout en tentant de montrer que « bilinguisme simultané » n'est pas nécessairement le seul synonyme de « vrai bilingue » et surtout que le parfait bilingue, tout comme le parfait monolingue, est un mythe.

I.I. Définir le bilinguisme

Entre connaissance et utilisation

Intuitivement, le bilinguisme, par opposition au monolinguisme, est associé à la connaissance de plus d'une langue. Selon la définition du dictionnaire Larousse, le bilinguisme représente « *la situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes (bilinguisme individuel) ; situation d'une communauté où se pratiquent couramment deux langues* ». Si sur le plan de la seule définition linguistique les choses semblent simples, dans la réalité elles sont beaucoup moins claires. Plusieurs définitions scientifiques co-existent, posant ainsi toute la complexité de la question et du concept.

Hoffmann (1991) classe ces définitions du bilinguisme selon deux perspectives. La première consiste à considérer le bilingue comme une personne capable de parler deux langues avec le même degré de fluence dans toutes les situations ; position historiquement tenue par Bloomfield (1933) et correspondant sans doute à la vision la plus courante de ce qu'est le bilinguisme : « *les bilingues ont un haut niveau d'expertise dans les deux langues* ». Cette définition se base sur un cadre conceptuel dans lequel la compétence monolingue native constitue la référence pour les deux langues. En d'autres termes, elle suppose que le bilingue utilise ses deux langues comme le ferait un monolingue natif. Cette vision du bilinguisme, très restrictive, est liée à une autre notion très discutée qui est celle du « **bilingue parfait** » supposant un équilibre parfait entre la maîtrise des deux langues, elles-mêmes parfaitement maîtrisées. Cette notion de bilingue parfait est, il faut le souligner, toute aussi illusoire que celle du monolingue parfait ! Dans les faits, les personnes bilingues ont une connaissance différente de chacune des langues qu'ils utilisent (Cook, 2003) et ne peuvent être réduites à deux monolingues dans une même personne (Grosjean, 1998, 2015).

Hoffmann écrira d'ailleurs que « Pour une grande majorité de bilingues, la 'compétence bilingue' ne se mesure pas en référence aux standards de la compétence monolingue »¹ (Hoffmann, 1991, p. 23). La seconde conception, plus large, correspond à la vision selon laquelle le bilinguisme fait référence à l'utilisation de deux langues dans la vie, et ce quel que soit le niveau de maîtrise de ces langues. C'est la position défendue par Haugen : « Le bilinguisme commence à partir du moment où un locuteur est capable de produire un énoncé complet porteur de sens dans l'autre langue »² (Haugen, 1953, p. 7).

Dans cette optique, seules quelques connaissances d'une langue étrangère seraient nécessaires à un enfant monolingue pour modifier sa manière de penser et avoir un impact sur son fonctionnement cognitif (par exemple : la conscience qu'un objet peut avoir plusieurs noms ou étiquettes verbales). Dans ce contexte de définitions dites minimalistes³, Diebold Jr. (1964) développe la notion de « bilinguisme naissant » (incipient bilingualism) qui intègre les personnes ne possédant qu'une connaissance minimale de L₂ dans la catégorie des bilingues (par exemple : des touristes connaissant quelques phrases clés dans la langue du pays visité, des personnes utilisant une L₂ dans un cadre professionnel restreint, etc.).

Ces définitions opposent l'idée d'une **connaissance** complète de deux ou plusieurs langues à celle d'une certaine capacité à **utiliser** une autre langue. Or, c'est bien là que se situe la question principale. Parler une langue consiste-t-il à la connaître, c'est-à-dire à avoir une idée de la nature et des caractéristiques de la langue, ou à l'utiliser donc à en faire usage dans un but précis ? Si cette distinction peut paraître anecdotique pour le sujet qui nous occupe, elle est pourtant essentielle, car elle revient à poser la question de déterminer la quantité et le type de connaissances langagières nécessaires pour être considéré comme bilingue.

1. For a vast majority of bilinguals, 'bilingue competence' is not measurable in terms of monolingual standards.
2. Bilingualism starts at the point where a speaker can first produce complete meaningful utterances in the other language.
3. C'est-à-dire des positions théoriques dans lesquelles les critères pour être considéré comme bilingue sont très peu nombreux et exigeants.

Exemple : Je connais la règle grammaticale du néerlandais, consistant à rejeter le verbe en fin de phrase lorsqu'une proposition subordonnée est introduite par « dat ». Je connais également les règles permettant de construire des noms composés, les règles du pluriel. Je peux les énoncer, mais cela ne signifie pas que je peux les utiliser et que je suis bilingue.

Dans la suite de cet ouvrage, nous nous positionnerons de manière très claire sur le versant « utilisation de la langue » en adoptant la définition du bilinguisme de Grosjean. « *Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie quotidienne* » (Grosjean, 2015, p. 16). Cette vision des choses en amène une autre qui permet de sortir du carcan de la comparaison bilingue *versus* monolingue déjà implicitement critiquée par Hoffmann, à savoir : le « parler bilingue ».

Reprenant l'analogie de Grosjean, le bilingue ne peut se réduire à deux monolingues dans une même personne tout comme courir un 400 mètres haies ne se résume pas à une simple combinaison de deux autres disciplines : la course et le saut en hauteur... c'est une discipline à part entière résultant de la combinaison des compétences requises pour courir et des compétences requises pour sauter, l'ensemble formant un tout indissociable qui génère une compétence nouvelle. Il en est de même pour le bilingue. Ce n'est pas une personne qui parle la langue A et la langue B, mais c'est un être de communication à part entière chez qui les deux langues interagissent et s'influencent l'une l'autre. En d'autres termes, le bilingue communique aussi bien que le monolingue, mais il le fait différemment. Il a donc « *sa propre identité linguistique qui doit être analysée et décrite en tant que telle* » (Grosjean, 2015, p. 33).

Considérer l'utilisation d'une langue plutôt que sa connaissance permet d'élargir la conception que nous avons du bilinguisme et d'accepter de parler non plus de « bilingue » et de « bilinguisme », mais de « bilingues » et de « bilinguismes ». Considérer l'utilisation des langues plutôt que leur connaissance permet également de concevoir différents types d'utilisation des langues et donc d'accepter que ce qui n'est pas la copie conforme d'un usage monolingue d'une langue n'est pas

nécessairement le signe d'une non-maîtrise des langues, mais seulement la manifestation d'un « parler bilingue » qui a ses propres caractéristiques.

L'utilisation de deux langues ne se fait pas en tout ou rien. La maîtrise d'une langue, et *a fortiori* de deux langues, n'est pas dichotomique. Elle se situe naturellement sur un continuum et se traduit par différents profils. Si le bilinguisme est multiple, c'est qu'il est également influencé par plusieurs variables extérieures qui déterminent la nature même du bilinguisme. Nous y reviendrons plus longuement dans le Chapitre 2 consacré aux facteurs influençant le développement bilingue de l'enfant.

Entre compréhension et production

Dans leur ouvrage « *Foundations of bilingual education and bilingualism* », Baker et Wright (2017) posent la question suivante : plutôt que de demander à une personne, si elle est bilingue, ne devrions-nous pas préciser : dans quelle compétence particulière êtes-vous bilingue ? En effet, la compétence langagière n'étant pas monolithique, la compétence bilingue peut se décliner de manière variable selon deux dimensions particulières :

1. oral (écouter et parler) vs écrit (lire et écrire) ;
2. réception ou compréhension (écouter et lire) vs production (parler et écrire).

Situer un individu pour chacune de ses deux langues sur chacune de ces dimensions permet d'appréhender la complexité du bilinguisme et la multiplicité des réalités puisque sur chacune des dimensions et pour chacune des habiletés de base (parler, écouter, lire et écrire), on peut déplacer un curseur et créer autant de configurations bilingues que de personnes bilingues. Une personne peut être totalement performante dans une L_A , mais ne pourra que comprendre et lire une L_B alors qu'une autre personne pourra les parler de manière fluente, mais n'en lira

et n'en écrira qu'une. Une troisième personne sera, quant à elle, compétente dans toutes les dimensions pour les deux langues. On peut ainsi décliner toutes les possibilités quasi à l'infini.

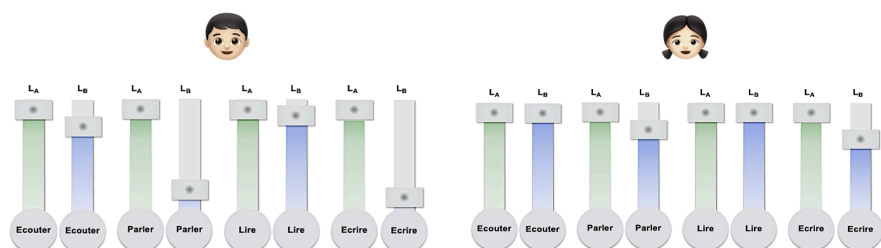


Figure 1 : Illustrations de différents types de bilinguismes selon la compétence des personnes au niveau « oral vs écrit » et « réception (compréhension) vs production ».

Cette manière de concevoir les choses permet d'introduire la notion de bilinguisme passif écartée des définitions du bilinguisme basées sur l'utilisation des langues (cf. section précédente) en considérant, comme représenté dans la figure ci-dessus, qu'on peut comprendre et lire une langue sans pour autant pouvoir l'utiliser activement de manière fonctionnelle. Le bilinguisme représente dès lors une dynamique complexe et une réalité dans laquelle chaque langue peut être plus ou moins développée. Nous reviendrons plus longuement sur cette question dans la section 1.2 de ce chapitre.

Entre simultané et successif

Au-delà du débat « utilisation vs connaissance » et de la distinction « production vs réception », le moment d'introduction d'une seconde langue dans la vie d'une personne (simultanément ou consécutivement à l'acquisition de la première langue) est une question importante dans la définition du bilinguisme et l'appréhension de sa réalité multiple.

Une manière assez simple de renvoyer aux notions de **bilinguisme simultané** et de **bilinguisme séquentiel ou successif** serait de les représenter de la manière suivante :

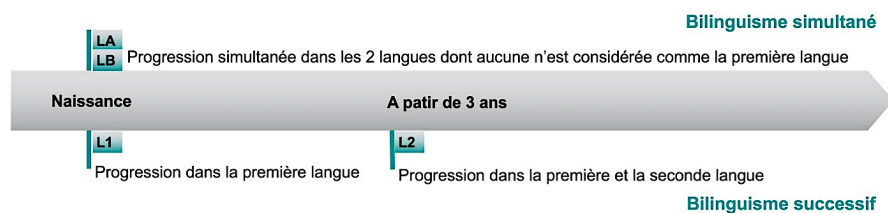


Figure 2 : *Bilinguisme simultané versus bilinguisme successif.*

De cette manière :

- le bilinguisme simultané est caractéristique d'une situation où les deux langues sont présentes dans l'environnement de l'enfant dès la naissance ou dans les mois qui suivent ;
- le bilinguisme successif (également appelé consécutif ou séquentiel) est caractéristique d'une situation où les deux langues sont présentes successivement dans l'environnement de l'enfant et plus précisément, selon McLaughlin (1978), lorsque L₂ est introduite dans l'environnement de l'enfant après l'âge de trois ans.

Comme le lecteur l'aura cependant compris, dans le domaine du bilinguisme, les choses sont rarement, voire jamais, dichotomiques et établir une frontière claire et précise entre le bilinguisme simultané et le bilinguisme successif est nécessairement arbitraire.

Pour un certain nombre d'auteurs, cette limite de trois ans correspondant à un âge où un enfant tout-venant a déjà acquis les bases de sa langue maternelle est trop large. En effet, il y a nécessairement des différences développementales entre un enfant dont l'exposition à deux langues se fait dès la naissance et un autre exposé à une première

langue à la naissance et à une seconde vers 2-3 ans. Ainsi, De Houwer (2009) insiste sur la nécessité d'exposition aux deux langues depuis la naissance pour parler de bilinguisme simultané.

Deuchar et Quay (2000) sont, quant à eux, un peu plus tolérants en considérant que l'exposition aux deux langues doit se faire au cours de la première année pour que l'appellation de bilinguisme simultané puisse être utilisée. François Grosjean (2008, 2015) considère, lui, que le bilinguisme simultané est caractéristique d'une utilisation régulière des langues ou, plus précisément, d'une exposition de l'enfant à deux langues dès la naissance à laquelle s'ajoute une utilisation régulière de ces langues pendant la petite enfance. Cette dernière définition exclut *de facto* les cas de bilinguisme passif caractéristiques de situations où une personne comprend plus d'une langue, mais n'en produit qu'une seule. En d'autres termes, la simple exposition de l'enfant à une seconde langue par, notamment, des expositions audio (par exemple : des enregistrements, des dessins animés, ou tout simplement des interactions ponctuelles avec les grands-parents) de quelque intensité qu'elles soient ne suffisent pas pour parler de bilinguisme simultané voire d'éducation bilingue (nous reviendrons plus longuement sur ce point dans le Chapitre 5).

Dans cette optique, le bilinguisme implique donc la **pratique** des langues et pour qu'il soit simultané, une pratique qui s'ancre dans les premières années de vie, donc avant que l'enfant ne soit soumis aux influences scolaires. Dès lors, davantage que déterminer un âge charnière au-delà duquel on parlerait de bilinguisme successif et non plus de bilinguisme simultané, Grosjean (2008) nous décrit plutôt les conditions dans lesquelles il est permis de parler de bilinguisme simultané.

Les définitions reprises ci-dessus renvoient naturellement à un concept auquel les chercheurs font de plus en plus référence : celui de *bilingual first-language acquisition*⁴ (BFLA). Ce concept remis au goût du jour par des auteurs comme François Grosjean ou Annick De Houwer n'est pas récent. Il a émergé en 1972, suggéré par le titre de la thèse de doctorat

4. Acquisition bilingue du langage.

« *Bilingualism as a first language* » de Merrill Swain (1972), chercheuse canadienne, dont les travaux sur l'acquisition d'une seconde langue et l'implication dans le développement de la pédagogie immersive au Québec ont posé les bases de la recherche développementale sur le bilinguisme. Le BFLA, comme décrit par Grosjean et Li (2013), implique qu'aucune des langues en présence ne peut être définie comme « première » ou « seconde » et ce même si, dans la pratique, il n'est pas rare qu'une langue dominante puisse être identifiée. Nous aborderons cette notion de langue dominante dans la prochaine section qui sera consacrée à la distinction entre bilinguisme équilibré et bilinguisme non-équilibré.

Si le bilinguisme simultané émerge le plus souvent d'un choix ou d'un contexte familial, le bilinguisme séquentiel ou successif est, quant à lui, souvent le fruit d'une acquisition scolaire des langues ou d'une immigration. Dans ce cas, la personne engagée dans l'apprentissage d'une seconde langue a déjà, selon son âge, partiellement ou totalement acquis une première langue. Selon l'âge d'introduction de L₂, on parlera de :

- **bilinguisme séquentiel précoce** ou bilinguisme successif précoce. Il désigne habituellement le cas où de jeunes enfants (entre 3 et 5-6 ans) toujours dans un processus d'acquisition de leur langue maternelle sont exposés à une seconde langue. Une partie du développement langagier sera donc par définition bilingue ;
- **bilinguisme séquentiel semi-précoce**. Il désigne le cas où l'introduction d'une L₂ dans l'environnement de l'enfant se fait en au-delà de l'âge de six ans ; âge auquel la langue maternelle de l'enfant est globalement acquise, et ce même si la syntaxe élaborée et le vocabulaire doivent encore s'étoffer ;
- **bilinguisme séquentiel tardif** ou bilinguisme tardif. Il désigne le cas où l'introduction d'une L₂ se fait après la maîtrise de la langue maternelle soit, dans la majorité des cas, à l'adolescence et à l'âge adulte.

Cette première distinction est principalement centrée sur **l'âge d'exposition** à une langue seconde et nous offre une première facette de la notion de bilinguismes.

Si l'âge d'apprentissage de L₂ a son importance, une question se pose alors : les bilingues simultanés sont-ils les seuls à pouvoir être considérés comme de « vrais bilingues » ? Même si les estimations de Pearson et Fernández (1994) sont un peu datées, elles suggèrent que la majorité des enfants bilingues, soit 80%, sont des bilingues dits séquentiels. Si en 30 ans le rapport entre bilingues simultanés et bilingues séquentiels a sans doute évolué (malheureusement, il est difficile d'avoir des statistiques récentes en la matière), nous pouvons supposer que le nombre de bilingues séquentiels reste supérieur à celui des bilingues simultanés. Ce fait ne peut nous conduire qu'à une seule conclusion logique ... il n'est pas nécessaire d'être bilingue simultané pour être un « vrai bilingue » !

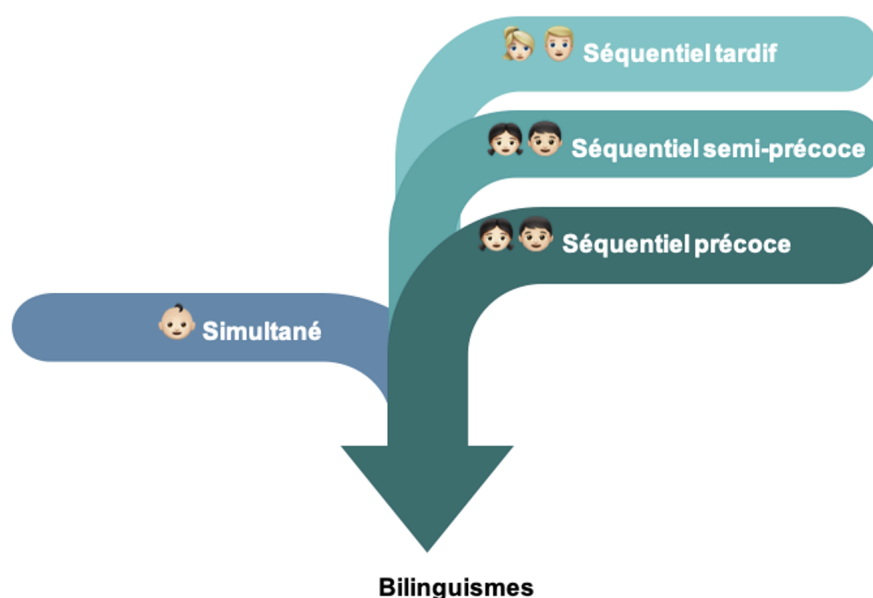


Figure 3 : Les différents types de bilinguismes en fonction de l'âge d'introduction de L₂ dans l'environnement de l'enfant.

1.2. La question de la dominance et de la complémentarité des langues

La dominance linguistique peut être définie comme la situation dans laquelle le bilingue a une plus grande compétence grammaticale, le vocabulaire le plus fourni, ou est plus fluent dans une de ses langues ou encore l'utilise simplement davantage que l'autre¹ (Genesee *et al.*, 2004). Cette langue sera alors considérée comme la langue dominante de la personne. Le concept de la dominance introduit une question importante lorsqu'on travaille dans le domaine du bilinguisme : celle du degré de maîtrise des langues en présence.

Une idée, très souvent véhiculée par le mythe du « vrai bilingue », est que ce dernier maîtrise *de facto* ses deux langues de manière parfaite et égale. Cette idée est sans doute héritée des premières études scientifiques du bilinguisme qui postulaient que les bilingues devaient être totalement performants dans leurs deux langues. Or, dans la réalité, les choses ne se passent pas exactement de cette manière. Les langues du bilingue sont bien souvent utilisées dans des contextes spécifiques et différents conduisant à des niveaux de maîtrise différents.

1. Dominance is the condition in which bilingual people have greater grammatical proficiency in, more vocabulary in, or greater fluent in one language or simply use one language more (the dominant language) often (Genesee *et al.*, 2004, p. 80).

Le mythe du bilinguisme équilibré et le paradoxe bilingue

En matière de bilinguisme, il est important de souligner qu'il ne suffit pas d'exposer un enfant à deux langues dès la naissance pour garantir une compétence bilingue. C'est ce que Petitto et Koverman (2004) appellent le « paradoxe bilingue ». Concrètement, alors qu'exposer un jeune enfant à une seule langue dans un contexte monolingue garantit une compétence monolingue (du moins en dehors de toute pathologie grave), exposer un enfant à deux langues dès la naissance ne garantit pas le bilinguisme, et encore moins un bilinguisme équilibré (représenté par le bilinguisme parfait dans l'esprit du grand public) qui, en définitive, n'est qu'un idéal que peu de personnes atteignent. Dans la majorité des cas, une langue prend l'ascendant sur l'autre. Elle est alors désignée comme la langue dominante.

Chez le jeune enfant en cours d'acquisition du langage, on observe très souvent une différenciation fonctionnelle dans l'utilisation des langues ; différenciation objectivée par le fait que l'enfant va utiliser L_A de manière prédominante dans certaines situations (par exemple : le jeu libre) et L_B dans d'autres (par exemple : la lecture partagée le soir). La vitesse de développement des deux langues peut donc différer sans que ne soit pour autant remise en cause la qualité de bilingue de l'enfant. Bien évidemment, cela impactera, dans un premier temps, le vocabulaire développé dans chacune des langues ; certains mots pouvant être présents en L_A uniquement, d'autres en L_B et d'autres encore dans les deux langues (nous aborderons ce point plus en détail dans le Chapitre 3 et plus particulièrement dans la section consacrée au développement lexical). À cet égard, comme le fait remarquer De Houwer (2009), la capacité du jeune enfant bilingue à choisir la langue à utiliser dans un contexte particulier est tout à fait remarquable. Ce choix n'est pourtant pas aussi intuitif qu'il y paraît. Il dépend d'un grand nombre de facteurs externes que l'enfant doit considérer avant de sélectionner « la » bonne langue (par exemple : la nature de l'interlocuteur, le contexte linguistique, le sujet de conversation,

l'activité en cours, etc.). Les enfants élevés dans un milieu bilingue développent très précocement une sensibilité à ces facteurs (Sinka & Schelletter, 1998).

La notion de dominance d'une langue sur l'autre, de même que celle de bilinguisme non équilibré, nous amène naturellement à aborder un concept développé par Grosjean et collaborateurs (2013, 2015) : celui de la complémentarité des langues.

La complémentarité des langues et l'influence du contexte d'utilisation

Grosjean et collaborateurs (2013, 2015) suggèrent que les bilingues utilisent leurs langues à des fins et dans des contextes de vies différents. Cette vision dépasse celle du simple concept de langue dominante. Elle propose plutôt que la langue dominante d'un bilingue n'est pas constante, mais peut varier en fonction du contexte de vie. C'est ce que François Grosjean définit comme le « principe de complémentarité » des langues. Dans son ouvrage de 2015 « Parler plusieurs langues », il représente ce principe sous la forme d'une matrice composée de cellules renvoyant à un contexte d'utilisation ou à un domaine de vie particulier.

Exemple : Un enfant de huit ans habite la région liégeoise. Il s'exprime en français avec un parent et en néerlandais avec l'autre. Il est scolarisé en français à Liège. Il est affilié à un club de football et à un mouvement de jeunesse néerlandophones à Tongres et à un club de natation francophone à Liège. Il s'exprime uniquement en français avec les voisins. Par contre, il s'exprime en L_A ou en L_B dans les réunions de famille, et avec ses amis selon la langue maternelle de ceux-ci. Pour les activités culturelles, les parents ont fait le choix de les effectuer dans les deux langues de manière à ouvrir l'enfant à la culture des deux langues.

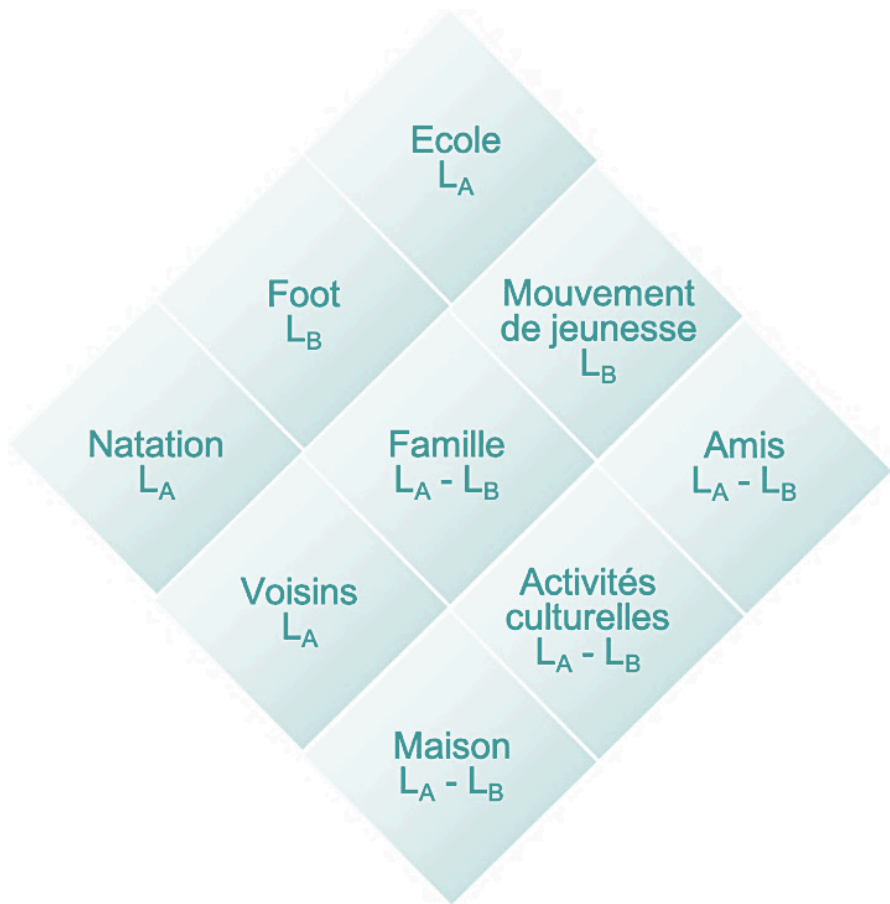


Figure 4 : Illustration de la complémentarité des langues d'après Grosjean (2015).

Si nous tentions de fusionner ce schéma avec celui relatif à la compétence dans chacune des habiletés linguistiques de base (cf. Figure 1), nous obtiendrions une sorte de boule à facettes représentant de manière grossière la réalité complexe du bilinguisme.

Quand le bilinguisme est un « moins » : du bilinguisme additif au bilinguisme soustractif

Si dans beaucoup de cas, le bilinguisme représente une réelle valeur ajoutée dans la vie d'une personne, il est des situations dans lesquelles la nature des langues en présence et la perception que les utilisateurs ont de celles-ci conduisent à l'abandon d'une des langues à savoir la langue considérée comme minoritaire. C'est ce que Lambert (1973, 1974) décrit comme un bilinguisme soustractif par opposition à un bilinguisme additif qui réunit toutes les conditions favorables pour un développement harmonieux des deux langues.

Bilinguisme additif Conditions favorables à un développement bilingue	Bilinguisme soustractif Conditions défavorables à un développement bilingue
Les deux langues sont perçues comme complémentaires.	Les deux langues sont perçues comme concurrentes.
L'apprentissage de L ₂ permet de maîtriser un outil de communication et de pensée complémentaire.	L'apprentissage de L ₂ (langue dominante de la société) se fait au détriment de L ₁ (langue minoritaire).
Effet positif de l'introduction de L ₂ sur les apprentissages cognitifs et cognitivo-langagiers.	Rejet de la langue et de la culture familiale (L ₁) au profit de celles du pays d'accueil jugée plus prestigieuse (L ₂).
L'acquisition de L ₂ et l'incorporation de certains éléments de la culture de L ₂ se font sans préjudice à L ₁ et à la culture liée à L ₁ .	L ₂ devient progressivement dominante dans le vécu langagier des membres de la communauté.
Maintien de l'identité et du sentiment d'appartenance à l'endogroupe (au groupe L ₁ d'origine).	Danger d'assimilation culturelle et perte du sentiment d'appartenance à l'endogroupe.
Développement d'attitudes positives vis-à-vis de l'exogroupe (groupe de locuteurs de L ₂) et de sa langue.	Type de bilinguisme instable amorçant une transition graduelle vers l'unilinguisme.

Tableau 1 : Caractéristiques du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif d'après Lambert (1974).

Exemple : un enfant d'un couple anglophone et parlant anglais à la maison ou d'un couple chinois parlant chinois à la maison et scolarisé en français en Belgique court moins de risque d'abandonner sa L₁ au profit du français qu'un enfant de L₁ 'amazighe' (langue berbère) scolarisé dans les mêmes conditions.

Lors de l'immigration italienne en Belgique dans les années 1960, on a vu beaucoup d'enfants abandonner l'utilisation de l'italien à la maison au profit du seul français avec comme conséquence une seconde génération monolingue en français. Le même constat peut être fait aujourd'hui avec d'autres communautés immigrées dont les langues d'origine sont subjectivement considérées non prestigieuses par la communauté linguistique dominante.

Dans un contexte de bilinguisme additif, l'introduction d'une L₂ et la confrontation à la culture qui y est attachée constituent une valeur ajoutée dans la vie de l'apprenant. De manière générale, la langue maternelle de l'apprenant (L₁) est une langue subjectivement (et nous insistons fortement sur ce terme) considérée comme prestigieuse par les utilisateurs de cette langue de même que par la communauté linguistique d'accueil. Les risques de remplacement progressif de L₁ par L₂ et d'assimilation à la culture de L₂ sont donc relativement faibles, voire inexistants. En revanche, dans un contexte de bilinguisme soustractif, une pression est mise sur l'apprenant non seulement pour qu'il apprenne rapidement L₂ et se conforme à la culture qui y est associée, mais également pour qu'il les privilégie dans la vie quotidienne à la langue et la culture d'origine.

C'est dans cette dernière situation qu'un risque sur le développement langagier de l'enfant pèse le plus. Nous y reviendrons en fin du Chapitre 5 quand nous aborderons la problématique de la scolarisation dans une L₂ des enfants de langue minoritaire L₁ et la pratique très controversée d'abandon de la langue d'origine au profit de la seule langue de la communauté linguistique d'accueil.

Ces notions de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif renvoient à celle du « prestige de la langue » et à la perception, nécessairement subjective, que nous avons des langues. Nous ne

développerons pas ici cette question qui relève de la sociolinguistique et de la psychologie sociale. Nous nous contenterons, pour clôturer cette section et ce chapitre, de souligner qu'aux yeux du linguiste, toutes les langues sont égales et ont le même prestige. Cependant, dans la réalité, il en va de même pour les langues que pour les êtres humains : certaines sont plus égales que d'autres au point même que nombre d'entre elles sont menacées de disparition.

2. LES FACTEURS INFLUENÇANT LE BILINGUISME PRÉCOCE

Dans la réalité quotidienne, la vie d'un enfant bilingue et celle d'un enfant monolingue ne sont pas fondamentalement différentes. Ils sont globalement éveillés le même nombre d'heures sur une journée, reçoivent la même attention, les mêmes soins de la part des parents et la même quantité d'exposition et de stimulations langagières. La différence majeure réside dans le fait que, dans une éducation bilingue, les interactions langagières sont réparties de manière variable sur deux langues. Cette réalité renvoie à deux notions générales importantes en matière de développement langagier : celles de quantité et de qualité des interactions langagières. Dans la littérature scientifique, les termes « expérience », « exposition » et « input » sont souvent utilisés indifféremment pour faire référence à ces interactions ce qui, pour Carroll (2017), est inadéquat ; ces termes recouvrant, pour elle, des réalités théoriques différentes. Elle considère notamment que « exposition » renvoie à une entité observable et mesurable dans un contexte donné (par exemple : le nombre de fois qu'un enfant est exposé à un stimulus donné) alors que le terme « input » renvoie à une construction particulière produite dans un contexte particulier et dans un but donné (par exemple : une construction syntaxique ou la production d'un mot spécifique). Ces distinctions terminologiques étant assez subtiles, nous adopterons, dans la suite de ce chapitre, une position assez souple dans laquelle nous utiliserons préférentiellement le terme français « exposition » pour faire référence aux stimulations langagières proposées de manière générale à l'enfant.

À partir de là, une question se pose : est-ce la quantité d'expositions langagières ou bien leur qualité qui détermine la maîtrise future des langues ? Question à laquelle il n'est pas facile de répondre tant les choses sont imbriquées les unes dans les autres et indissociables. Dès lors, traiter les notions de qualité et de quantité de manière séparée

est assez artificiel et peu satisfaisant. Dans la suite de ce chapitre, nous décrirons donc de manière très générale ce qu'on entend par quantité et qualité d'expositions avant de nous concentrer sur d'autres facteurs d'influence tels que les stratégies éducatives des parents, la nature des interlocuteurs de l'enfant ou encore le fait qu'il soit scolarisé ou pas.

2.1. La quantité et la qualité des interactions langagières

S'interroger sur l'importance de la quantité et de la qualité de l'exposition et des stimulations langagières dans le cadre du bilinguisme précoce, c'est se poser la question de savoir ou plutôt de comprendre pourquoi des différences dans le niveau de maîtrise de certains aspects de la langue sont observées entre enfants bilingues et monolingues sans que cela ne relève d'un retard de développement ou d'une surcharge cognitive induite par le bilinguisme.

La notion de quantité

« Combien de temps dois-je parler quotidiennement à mon enfant en L_A et L_B pour qu'il les maîtrise ? » est une question qui revient de manière récurrente lorsque des parents interpellent les professionnels du langage au sujet de l'éducation bilingue de leur enfant. Si la question est simple, la réponse ne l'est pas nécessairement tant la notion de quantité est complexe et influencée par différentes variables.

La quantité globale d'exposition à la langue semble jouer un rôle bien plus important dans le développement bilingue de l'enfant qu'elle n'en joue dans le développement monolingue (Montrul, 2008). Elle est cependant difficile à estimer avec précision. Dans les études scientifiques, on relève principalement deux types de mesures de la quantité : (1) les mesures directes résultant d'analyses d'enregistrements ou d'observations menées par les chercheurs et (2) les mesures indirectes issues de comptes rendus ou de questionnaires parentaux (portant notamment sur les pratiques à la maison). Chacun de ces deux types de mesure est insatisfaisant et ne donne qu'une vue partielle de la réalité : les mesures directes sont souvent faites dans un contexte particulier (jeux, interactions pendant le repas, etc.) et sur

une courte période ; quant aux mesures indirectes, elles peuvent être empreintes d'une certaine subjectivité. Les deux sont donc nécessaires pour approcher au plus près la réalité des interactions langagières quotidiennes dans une famille. Comme le mentionnaient déjà Comblain et Rondal dans leur ouvrage « Apprendre les langues, où, quand, comment ? » : *« la réflexion sur l'importance de la quantité d'input langagier dans la maîtrise de la langue vient de l'observation des différences de maîtrise de certains aspects d'une langue ou d'aspects communs à plusieurs langues d'un groupe d'individus à un autre sans que cela ne puisse être expliqué par des variables cognitives ou linguistiques »* (Comblain & Rondal, 2001, p. 74). En d'autres termes, à âge égal, un jeune enfant élevé de manière bilingue a des compétences lexicales et grammaticales différentes en L_A et en L_B d'un enfant monolingue natif de ces langues sans que cela ne relève de la pathologie, mais plutôt de la quantité d'exposition qu'il reçoit dans chacune de ces langues.

Dans les situations de bilinguisme simultané, la quantité relative d'exposition dans chacune des langues peut permettre de comprendre pourquoi l'enfant a une maîtrise inégale des deux langues auxquelles il est exposé (De Houwer, 2021). Ces différences se marquent de manière assez claire au niveau de la taille du vocabulaire tant réceptif que productif (Unsworth, 2016).

Dans une étude de 2013, Unsworth analyse le développement langagier de 136 enfants et adolescents évoluant dans des milieux sociolinguistiques comparables aux Pays-Bas. Ils étaient exposés depuis la naissance à l'anglais à la maison et au néerlandais (langue dominante de la communauté) en dehors du domicile et à l'école. Unsworth relève une grande variabilité dans le pourcentage d'heures hebdomadaires consacrées au néerlandais (entre 8 % et 93 %). On s'en doutera, ce pourcentage est notamment influencé par l'âge de l'enfant et son niveau de scolarité ; les jeunes enfants gardés à la maison étant davantage exposés à l'anglais que les adolescents scolarisés dans une école néerlandophone et pratiquant des activités extra-scolaires dans cette langue. Pour Unsworth, une telle variation dans le pourcentage d'exposition à chacune des langues, en plus d'expliquer les différences entre enfants bilingues et monolingues dans la vitesse d'acquisition du langage, serait également un facteur explicatif des différences observées entre enfants bilingues. De Houwer (2007, 2009), analysant

les interactions langagières dans des 1.899 familles belges (enfants âgés de six à dix ans) vivant dans la région néerlandophone du pays, avait déjà souligné l'importance des pratiques langagières des parents et de la quantité d'exposition à chacune des langues. Dans les familles dont les parents sont tous deux locuteurs d'une langue minoritaire (autre que le néerlandais, langue dominante), elle constate que lorsque les deux parents parlent cette langue à la maison, 97 % des enfants de l'échantillon parlent les deux langues (la langue familiale et la langue dominante de la communauté). Lorsque l'un des parents parle les deux langues à la maison et l'autre uniquement la langue minoritaire, le pourcentage d'enfants parlant les deux langues diminue légèrement à 93 %. Ce pourcentage chute à 73 % lorsqu'un des parents utilise uniquement la langue majoritaire à la maison et l'autre la langue minoritaire. Enfin, lorsqu'un des parents opte pour l'utilisation des deux langues à la maison et le second pour la langue majoritaire, seuls 34 % des enfants choisissent d'utiliser eux-mêmes les deux langues. Le Tableau 2 résume les résultats de De Houwer (2007, 2009).

Communauté	Maison	Efficacité
Langue dominante	👩 + 👨 Langue minoritaire	●
	👩 Langue dominante + minoritaire 👨 Langue minoritaire	●
	👩 Langue dominante 👨 Langue minoritaire	●
	👩 Langue dominante + minoritaire 👨 Langue dominante	●
	👩 Langue dominante + minoritaire 👨 Langue dominante	●

● = efficace, ● = moyennement efficace, ● = peu efficace

Tableau 2 : Efficacité de l'éducation bilingue en fonction de la quantité d'exposition à la langue dominante et à la langue minoritaire au travers des interactions parents-enfants d'après De Houwer (2007, 2009).

Comme le souligne Carroll (2017), il est logique de penser que le pourcentage d'exposition à chacune des langues et, principalement, à la langue minoritaire va jouer sur le devenir bilingue de l'enfant, mais comme elle le suggère également, nous ne pouvons pas exclure que le choix de l'enfant de s'exprimer dans une ou deux langues résulte également de sa perception de l'importance relative que les parents accordent à chacune de ces langues ; importance se reflétant dans leurs pratiques langagières.

Les études les plus récentes sur la question de la quantité vont plus loin que la seule considération de l'exposition en liant cette dernière à la quantité de productions (*output*) de l'enfant. Selon Bohman et collaborateurs (2010), quantités d'expositions et de productions sont de puissants prédicteurs des capacités langagières ultérieures du jeune enfant et influencent différemment les domaines langagiers. La quantité d'exposition est importante pour établir les connaissances langagières initiales et semble être un bon prédicteur au début de l'apprentissage du langage. Elle permet à l'enfant de développer les connaissances lexicales et sémantiques de base. Quant à la quantité de productions de l'enfant, elle est importante pour développer et augmenter ces connaissances initiales. Concrètement, l'enfant entend et emmagasine des mots de vocabulaire et des connaissances sur leur signification (par exemple : ce qui fait qu'une pomme est une pomme et qu'il peut généraliser le mot 'pomme' à d'autres exemplaires). Il va ensuite produire ces mots en présence d'un adulte afin de demander quelque chose, d'attirer l'attention, etc. L'adulte va réagir aux productions de l'enfant en les complétant, les modulant et les précisant augmentant ainsi les connaissances initiales de l'enfant et son lexique de base. L'influence de la quantité d'expositions et de productions ne se limite cependant pas aux aspects lexicaux et sémantiques du langage. Leur action combinée va également influencer le développement de la morphosyntaxe, c'est-à-dire de la capacité à combiner les mots en phrases afin d'exprimer des significations complexes, qui émerge vers 18-24 mois (voir Chapitre 3). En effet, pour développer une syntaxe de plus en plus élaborée, il ne suffit pas d'y être simplement exposé, même intensément, mais il faut également la pratiquer de manière régulière et fréquente afin d'obtenir des retours (directs ou indirects) sur sa justesse.

Exemple : lors d'une promenade, un enfant désignant des chevaux dans une prairie dit « Ils sont beaux les chevaux ». Le parent, plutôt que de faire une correction directe, reformulera « oui, ils sont très beaux les chevaux ».

La plupart des études portant sur le rôle de l'*input* parental dans le développement langagier bilingue de l'enfant indiquent donc qu'une exposition importante favorise une acquisition rapide du langage. Comme nous le verrons dans la section suivante lorsque nous aborderons la notion de qualité, l'impact de la quantité d'exposition est modulé par la qualité même des interlocuteurs de l'enfant ainsi que par leur compétence dans les langues-cibles (Unsworth, 2016).

La notion de qualité

Si la quantité globale d'exposition langagière dans chacune des langues est variable d'un enfant bilingue à l'autre, la qualité l'est tout autant (Paradis, 2011). Plusieurs facteurs peuvent contribuer à cette variabilité. On relèvera notamment :

- la richesse de l'*input* langagier lui-même, définie notamment par le nombre de sources (Jia & Fuse, 2007) ;
- la variété des interlocuteurs (Place & Hoff, 2011) ;
- le type d'activités dans lesquelles la langue est utilisée (Scheele *et al.*, 2010) ;
- la variété de langue parlée (Larrañaga & Guijarro-Fuentes, 2012) ;
- le fait que les interlocuteurs soient natifs ou non de la langue (Place & Hoff, 2011).

Outre le contenu et la richesse des interactions que nous aborderons plus loin dans ce chapitre, la qualité même des interactions (entendons des rapports interpersonnels) entre les parents et l'enfant joue également un rôle essentiel dans le développement langagier de l'enfant bilingue. La fluctuation d'une famille à l'autre dans la qualité de l'interaction peut en partie expliquer comment dans une configuration

bilingue identique, un enfant deviendra un bilingue compétent et l'autre pas. Kielhöfer et Jonkeit (1983) ont étudié ce phénomène dans des configurations « un parent – une langue » (voir plus loin dans ce chapitre) et constaté que le développement du langage de l'enfant bilingue est influencé par le lien émotionnel qui l'unit à chacun de ses parents. En d'autres termes, l'enfant développera plus rapidement et plus facilement la langue parlée par le parent avec lequel le lien émotionnel est le plus fort ou de meilleure qualité.

Dans la même optique, Döpke (1992) a observé le développement linguistique de six enfants élevés dans un milieu bilingue 'anglais-allemand' en fonction de la qualité des interactions entretenues avec chacun des parents (toute autre variable comme l'âge et milieu socio-économique étant égale). Au terme de six mois d'observations, Döpke relève des progrès inégaux chez les enfants dans l'acquisition de l'allemand. Deux d'entre eux ont progressé de manière significative en compréhension et production, trois n'ont effectué aucun progrès et même manifesté leur désir de ne plus parler cette langue et le dernier bien qu'ayant progressé en langue allemande souhaitait également ne plus la parler. S'interrogeant sur les raisons qui ont poussé ces enfants à réagir de façon si différente face à l'allemand, Döpke analyse les styles interactionnels des parents, la répartition des langues et des rôles dans la dynamique familiale. Il note ainsi que dans les six cas, la mère parle l'anglais à la maison (langue dominante de la communauté) et le père l'allemand ; la différence entre ces familles réside seulement dans le style interactionnel du père : dans le cas des enfants ayant progressé ce dernier parlait plus aux enfants que la mère en se centrant davantage sur ces derniers lors des interactions ; dans les autres cas, les interactions avec le père étaient moins nombreuses et/ou beaucoup plus formelles. Ces résultats mettent en évidence l'impact non négligeable que peuvent avoir les parents et la qualité relationnelle sur le degré de bilinguisme de l'enfant et notamment sur l'apprentissage de la langue minoritaire. Ils nous montrent également que la présence de plusieurs langues dans l'environnement de l'enfant ne suffit pas au bilinguisme (on verra la notion de paradoxe bilingue abordée dans le Chapitre 1). La maîtrise de plusieurs langues dépend d'un

investissement considérable en temps et en énergie afin de fournir à l'enfant des conditions d'apprentissage idéales et optimales (Comblain & Rondal, 2001).

2.2. Le choix des langues et les stratégies parentales d'éducation bilingue

Les parents effectuent très tôt un choix en termes de type d'éducation bilingue de leur enfant ; choix guidé par des facteurs internes et/ou externes à la famille. Dès lors, plusieurs grandes catégories d'éducation bilingue sont envisageables en fonction de la ou des langues parlées par les parents, celle de la communauté dans laquelle ils vivent et le choix de langue qu'ils font pour les échanges quotidiens avec l'enfant.

Le choix linguistique parental

Les enfants de couples bilingues sont naturellement exposés à deux langues. L'exposition à ces langues peut être relativement équilibrée ou, et cela est relativement fréquent, une langue est davantage présente dans l'environnement de l'enfant (par exemple : lorsqu'un des deux parents parle la langue de la communauté dans laquelle vit la famille – cf. le Tableau 2 ci-avant).

Lorsque les parents font le choix d'une éducation bilingue pour leur enfant, une question fondamentale se pose : quelle(s) langue(s) utiliser au quotidien et selon quelles modalités ? Ce choix relève de ce que King et collaborateurs (2008) appellent la « politique langagière familiale » autrement dit une planification consciente prenant en compte la langue des parents et les buts, attitudes et intentions liés à l'utilisation de la langue au sein de la famille. Concrètement, le choix de la langue peut directement découler :

(1) des pratiques spontanées et de la nature de la langue utilisée entre les parents eux-mêmes dans leurs échanges quotidiens (par exemple : la langue d'un des parents ou une troisième langue commune aux parents) ;

(2) d'un désir explicite de compenser le manque d'exposition dans une des langues parlées à la maison (par exemple : la langue maternelle d'un des parents n'est pas la langue de la communauté linguistique et n'est donc pas parlée en dehors du domicile et/ou du cercle familial) ou encore ;

(3) d'un désir de marquer une identité et une appartenance à une communauté d'origine (par exemple : dans le cadre d'une immigration).












Ce choix initial, qui ne relève pas de l'enfant lui-même, aura un impact certain sur son développement bilingue même s'il n'en est pas le seul déterminant.

Les stratégies parentales d'éducation bilingue

Romaine (1999) répertorie six grands types théoriques de configurations éducatives bilingues au sein desquels des déclinaisons peuvent évidemment se faire en fonction de la dynamique familiale.

Lorsque les parents s'interrogent sur le type d'éducation bilingue qu'ils vont donner à leur enfant, plusieurs questions reviennent souvent :

- Nous sommes un couple bilingue, quelle langue devons-nous parler à notre enfant ?
- Est-il préférable que chacun d'entre nous parle uniquement sa langue maternelle à l'enfant sans passer d'une langue à l'autre ?
- Pour nous comprendre, mon conjoint et moi utilisons une autre langue que nos langues maternelles. Est-il préférable de ne pas l'utiliser devant notre enfant ?

Langues des parents	Langue de la communauté	Stratégie éducative
1. « Une personne – une langue »		
Langues maternelles différentes Compétences limitées dans la langue maternelle de l'autre parent	La langue d'un des parents est la langue dominante de la communauté	Chaque parent s'adresse à l'enfant dans sa propre langue maternelle
 français  néerlandais	 français	 français et néerlandais
2. « Un environnement – une langue »		
Langues maternelles différentes	La langue d'un des parents est la langue dominante de la communauté	Les 2 parents parlent la langue non-dominante à l'enfant L'enfant est exposé à la langue dominante seulement en dehors de la maison
 français  néerlandais	 français	 néerlandais
3. « Langue non-dominante parlée à la maison – pas de support de la communauté »		
Même langue maternelle (langue minoritaire)	La langue dominante n'est pas celle des parents	Les parents parlent leur langue maternelle (minoritaire) à l'enfant
 +  français	 anglais	 français
4. « Langues non-dominantes parlées à la maison – pas de support de la communauté »		
Langues maternelles différentes	La langue dominante n'est pas une de celles des parents	Chaque parent s'adresse à l'enfant dans sa propre langue maternelle
 Français  Néerlandais	 anglais	 français et néerlandais
5. « Parents non-locuteurs natifs de la langue parlée à la maison »		
Même langue maternelle	La langue dominante est la langue maternelle des parents	Un des parents s'adresse à l'enfant dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle
 +  français	 français	 français et anglais




6. « Mélange des langues »		
Les parents sont bilingues	En partie bilingue selon les activités	Les parents passent d'une langue à l'autre en fonction des activités
 français et néerlandais	 français et néerlandais	 français et néerlandais

Tableau 3 : Les différents grands types d'éducation bilingue (d'après Romaine, 1999).

Répondre à ces questions n'est pas toujours simple. Comme on l'a compris, le bilinguisme est quelque chose de complexe, de dynamique recouvrant des réalités multiples. Dès lors la réponse qu'on fera à une famille n'est pas nécessairement celle qu'on fera à une autre, et ce même si les situations semblent similaires. Nous ne reprendrons pas en détail ici les configurations décrites dans le Tableau 3, nous nous contenterons juste d'attirer l'attention sur le concept « un parent – une langue » souvent conseillé et mis en avant dans les pratiques éducatives bilingues.

Question 1 : la stratégie un parent – une langue est-elle la plus efficace ?

La configuration « un parent – une langue »¹ est souvent appelée « loi de Grammont » en référence au linguiste Maurice Grammont qui, écrivant à Jules Ronjat un des précurseurs de l'étude scientifique du bilinguisme précoce, disait ceci en parlant de la future éducation langagière des enfants de Ronjat : « Il n'y a rien à lui (ndlr : à l'enfant) apprendre ou à lui enseigner. Il suffit que lorsqu'on a quelque chose à lui dire on le lui dise dans l'une des langues qu'on veut qu'il sache. Mais voici le point important : que chaque langue soit représentée par une personne différente. Que vous, par exemple, vous lui parliez toujours français, sa

1. Dans la littérature anglophone cette configuration est désignée par l'acronyme OPOL pour "one-parent one-language".

mère allemand. N'intervertissez jamais les rôles. De cette façon, il parlera deux langues sans s'en douter et sans avoir fait aucun effort spécial pour les apprendre ».

Cette stratégie éducative est sans doute la plus connue et la plus recommandée par simple « principe de précaution » pour éviter, et c'est ce que sous-entend l'écrit de Grammont, que l'enfant ne mélange les langues. Dans la réalité, ce principe est très difficile à appliquer de manière stricte. Certains auteurs le décrivent même comme physiquement et émotionnellement très coûteux pour les familles (on verra Barron-Hauwaert, 2011 ; Olmedo, 2005 ou encore Okita, 2002). Par ailleurs, il suppose que l'enfant interagit de manière égale et équivalente avec chacun des parents ce qui, d'une part, est très illusoire et, d'autre part, nie totalement la dynamique communicationnelle familiale. Mais au-delà de ces considérations générales, peut-on démontrer l'efficacité certaine de cette approche éducative ? Auquel cas, il serait sans doute utile d'en respecter scrupuleusement le principe même s'il est fonctionnellement exigeant.

Les études sur ce sujet sont assez peu nombreuses. Les premières remontent au début du XX^{ème} siècle quand Ronjat (1913) et Leopold (1939, 1947, 1949a, 1949b) étudiaient le développement langagier de leurs enfants élevés selon le principe « un parent – une langue » recommandé par Maurice Grammont. Ces études, bien que qualitativement très riches au point de vue de la description du développement langagier des enfants concernés, ne nous donnent pas d'indication sur l'efficacité de ce principe dans la population générale. L'étude à grande échelle la plus connue à ce sujet est d'Annick De Houwer (2007). Elle a été menée sur un échantillon de près de 2.000 familles belges flamandes dans lesquelles un des parents au moins s'adressait en néerlandais à l'enfant (langue dominante de la société) et l'autre parent dans une autre langue (langue minoritaire dans la société). Au terme de cette étude, elle constate que 25 % des familles observées n'atteignent pas l'objectif de bilinguisme qu'elles s'étaient fixé, et ce principalement en raison de stimulations insuffisantes dans la langue minoritaire. Ces résultats amènent De Houwer à suggérer que la stratégie « un parent – une langue » ne fournit pas un contexte nécessaire ni même suffisant pour garantir le développement bilingue d'un enfant et que d'autres facteurs vont naturellement peser sur le devenir linguistique de l'enfant.

Les familles étudiées par de Houwer (2007) sont dans une situation assez « classique » de bilinguisme familial : une langue dominante, celle de la société, et une autre minoritaire parlée à la maison. Il existe, bien évidemment, d'autres configurations langagières « langue dominante – langue minoritaire » dans lesquelles le principe « un parent – une langue » peut être d'application. On relèvera plus particulièrement les situations de multilinguisme dans lesquelles les deux parents parlent chacun une langue minoritaire à la maison, la langue dominante de la société étant une troisième langue (on verra la situation 4 illustrée dans le Tableau 3) ainsi que les situations où l'un des parents fait le choix de parler à l'enfant une autre langue que sa langue maternelle et celle de la société (on verra la situation 5 illustrée dans le Tableau 3). Ces deux cas ont notamment été étudiés par Montanari (2009), Quay (2012) ou encore Kennedy et Romo (2013) pour la première et par Nakamura et Quay (2012) pour la seconde. Le point commun entre ces études est qu'aucune d'entre elles ne met en évidence de problème particulier dans l'acquisition de la langue dominante (celle de la société) alors que le degré de maîtrise atteint dans la (les) langue(s) minoritaire(s) est, lui, assez variable. Celui-ci semble notamment lié aux stratégies communicationnelles adoptées par les parents. Ainsi, l'application stricte du principe « un parent – une langue » allant jusqu'à feindre de ne pas comprendre la langue dominante lorsqu'elle est employée par l'enfant, stimule l'utilisation de la langue minoritaire à la maison et favorise le développement d'un bilinguisme actif chez l'enfant. Par contre, l'utilisation de stratégies d'alternance dans lesquelles les parents passent de la langue dominante à la langue minoritaire dans les interactions familiales et acceptent que l'enfant s'exprime principalement dans la langue dominante à la maison est moins propice au développement bilingue de l'enfant (Quay & Montanari, 2016). Notons que dans ce dernier cas de figure, le problème réside moins dans l'alternance des langues qui induirait une confusion des langues chez l'enfant (voir le Chapitre 2 de cet ouvrage et plus particulièrement les sections se rapportant aux capacités de l'enfant à discriminer et différencier les langues en présence) que dans l'utilisation d'une stratégie communicationnelle qui ne favorise pas l'utilisation de la langue minoritaire et en réduit quantitativement l'exposition. Ces dernières données plaident en faveur de l'utilisation du principe « un parent – une langue », non parce que l'alternance des langues chez

les parents serait de nature à embrouiller l'enfant, mais bien parce qu'il permet, du moins théoriquement, d'avoir une quantité d'exposition suffisante dans les deux langues pour permettre leur développement harmonieux.

2.3. La variabilité des sources linguistiques

Jusqu'ici, nous avons principalement parlé du rôle des parents et de l'impact de leur choix de stratégie éducationnelle sur le développement langagier de l'enfant. Cependant, ils ne sont pas les seules sources linguistiques de l'enfant. D'autres personnes gravitent autour de lui influençant également la quantité et la qualité d'exposition dans chacune des langues.

La nature et le type d'interactions linguistiques au sein de la famille

Les recherches et les données sur les pratiques familiales d'utilisation des langues et les interactions au sein de la cellule familiale sont encore peu nombreuses (Quay & Montanari, 2016) et ce même si ces pratiques ont un impact sur le développement bilingue de l'enfant.

En 2015, Mayr & Montanari ont observé les interactions langagières au sein d'une famille utilisant deux langues minoritaires à la maison (l'italien et l'espagnol) dans une société de langue dominante anglaise. L'étude du développement langagier des jeunes enfants dans ce contexte trilingue suggère qu'à la fois le nombre et le type d'interlocuteurs influencent le développement phonologique (des sons de la parole, voir Chapitre 3) dans chacune des langues. Sans entrer dans les détails, l'analyse des productions des enfants met en évidence une interaction entre les systèmes phonologiques de l'italien et de l'anglais alors que celui de l'espagnol reste relativement « pur » c'est-à-dire similaire à celui d'un hispanophone natif. Mayr et Montanari expliquent ces résultats par le fait que l'exposition à l'italien se faisait uniquement dans le cadre d'interactions avec des personnes bilingues 'italien-anglais' alors que l'exposition à l'espagnol se faisait dans le cadre

d'interactions avec des personnes monolingues natives hispanophones. Comme nous le verrons plus tard dans ce chapitre, cette différence n'est pas anodine si on considère que la qualité de natif de l'interlocuteur de l'enfant joue un rôle important dans le développement de certaines structures langagières.

Au-delà du nombre d'interlocuteurs de l'enfant et de leurs caractéristiques linguistiques propres, la nature même des interactions, et plus précisément le type de langage adressé à l'enfant, va également jouer un rôle important dans le développement langagier bilingue. De manière générale, le langage adressé à un enfant est caractérisé par un timbre de voix plus haut et plus varié, des pauses plus longues entre les productions ainsi que des phrases plus courtes. Les distinctions phonétiques sont par ailleurs exagérées afin de mettre en évidence l'information phonétique importante dans un mot (par exemple : en exagérant l'accentuation des syllabes). Comme le soulignent Liu et collaborateurs (2003) non seulement ce type de langage capte l'attention de l'enfant, mais il est également propice à l'acquisition langagière. Chez un enfant élevé de manière bilingue, selon que ce type de langage particulier lui est adressé uniquement dans une langue ou dans les deux, cela influencera le développement langagier et donc le type de bilinguisme qui en résultera. Pour illustrer ce propos, nous citerons l'étude de Ramirez-Esparza et collaborateurs (2010) dans laquelle on constate que des enfants bilingues 'espagnol-anglais', tout comme les enfants monolingues, vont davantage babiller en réponse à un adulte qui leur adresse un langage spécifiquement calibré pour de jeunes enfants qu'en réponse à un adulte qui n'adapte pas ses productions. Le bilinguisme qui en résultera aura donc une allure différente dans les deux cas.

Question 2 : la fratrie joue-t-elle un rôle dans le développement langagier de l'enfant bilingue ?

Dans le développement langagier de l'enfant, outre l'influence des parents et de leur style interactionnel, la présence d'une fratrie et par conséquent, la position de l'enfant lui-même dans la fratrie doivent être considérées (Schwartz, 2010 ; Barron-Hauwaert, 2011). Si les études

prenant en compte ces variables dans le développement langagier de l'enfant bilingue ne sont pas très nombreuses, elles semblent toutes aller dans le même sens : la présence d'une fratrie plus âgée stimulerait le développement de la langue dominante à savoir celle de la communauté linguistique (on verra Schwartz, 2010 et Quay & Montanari, 2016 pour une revue des principales études). En effet, la fratrie plus âgée, et plus spécialement les frères et sœurs déjà scolarisés dans la langue de la communauté linguistique, a tendance à s'exprimer dans cette langue à la maison avec les cadets. Cette pratique influence également les productions de la mère qui aura tendance, sous l'impulsion des aînés, à utiliser davantage la langue de la société avec les enfants les plus jeunes au détriment de la langue minoritaire (Bridges & Hoff, 2014). Ces pratiques influenceront inmanquablement le type de bilinguisme de chacun des enfants de la fratrie. Par ailleurs, si nous allons un peu plus loin dans la réflexion, on peut aisément imaginer que les choix de stratégies éducatives parentales effectués pour l'aîné diffèrent de ceux effectués pour le cadet sans que cela ne soit nécessairement conscient et intentionnel.

Question 3 : quel est le rôle des grands-parents dans le développement bilingue ?

Enfin, les relations intergénérationnelles et plus spécifiquement les relations avec les grands-parents qui occupent souvent une position privilégiée dans l'éducation des jeunes enfants jouent un rôle non négligeable dans le développement langagier de l'enfant. Les études sont très peu nombreuses dans ce domaine. Parmi celles-ci on relèvera celle de Gregory et collaborateurs (2010) sur des familles bilingues 'bengali-anglais'. Les grands-mères y avaient un rôle direct dans le développement de la langue maternelle de l'enfant (le bengali), mais également un rôle plus indirect au niveau de la langue anglaise (future langue de scolarisation) en racontant à l'enfant des histoires et des contes européens traditionnels en bengali. Cette pratique ayant pour effet de familiariser l'enfant avec la structure et le contenu des histoires, ces dernières étaient comprises plus rapidement une fois proposées en

anglais. Le rôle des grands-parents a également été mis en évidence au niveau du développement de la lecture bilingue (Curdt-Christiansen, 2013).

Les interactions avec les pairs en dehors de la famille

Si la famille est une source d'interactions et donc d'influence importante dans la vie de l'enfant, il en est une autre à prendre en considération : l'école, et plus spécifiquement le contact avec les pairs. Pour les enfants élevés à la maison dans une langue autre que celle de la communauté linguistique, la crèche, la garderie ou encore l'école constituent les principales opportunités de se familiariser avec la langue dominante.

Même si, encore une fois, peu d'études systématiques ont été menées sur l'influence des interactions avec les pairs sur le développement bilingue de l'enfant, leurs résultats convergent généralement et suggèrent que les condisciples du jeune bilingue constituent une source importante d'exposition langagière, que ce soit au niveau de la langue pratiquée à la maison ou de celle pratiquée à l'école. Il semblerait même que la fréquence des interactions avec les pairs dans la langue de scolarisation (généralement L₂ chez l'enfant bilingue) soit un meilleur prédicteur du développement de cette dernière que la fréquence des interactions avec l'enseignant (Palermo *et al.*, 2014). Bien évidemment, cela ne signifie pas que l'enseignant n'a aucun impact sur le développement langagier de l'enfant, bien au contraire.

En 2011, Bowers et Vasilyeva se sont intéressés à l'importance des interactions 'enseignant-enfant' dans le cadre du bilinguisme et plus particulièrement dans le développement du vocabulaire en L₂ (langue dominante de scolarisation) d'enfants de langue maternelle minoritaire (L₁) à la maison. Les auteurs montrent clairement que la croissance du vocabulaire en L₂ de l'enfant est largement prédite par la quantité totale de langage que lui adresse l'enseignant. Il est intéressant de noter ici

qu'il s'agit bien de la quantité de langage adressée à l'enfant et non de la diversité du vocabulaire contenu dans les productions de l'adulte qui est importante. S'agissant de très jeunes enfants, il semblerait, du moins c'est ce que les auteurs suggèrent, que l'utilisation d'un vocabulaire trop varié n'aurait pas l'effet facilitateur attendu sur l'acquisition du lexique et que, dans un premier temps, il faille privilégier la quantité à la diversité. Cette conclusion très surprenante est relativisée par Gámez & Levine (2013) qui, de leur côté, mettent en évidence un lien entre le langage expressif de l'enfant et le niveau de complexité du langage de l'enseignant. Cette discordance entre les résultats de ces deux études peut être attribuée à la manière dont le langage des enfants a été évalué. Des études complémentaires sont donc nécessaires pour poser une conclusion définitive, si tant est qu'elle puisse être définitive, en la matière.

La variété et la richesse de l'exposition langagière

De ce que nous venons de développer dans les sections précédentes, on peut conclure une chose : l'enfant n'est pas exposé à une seule source de langage, mais à une grande variété de sources représentées par des interlocuteurs différents en genre, en âge ou encore en degré de familiarité. Cette multitude de sources constitue une grande richesse linguistique pour le développement langagier de l'enfant.

L'exposition à des sources variées de langage influant notamment sur le développement phonologique et lexical de l'enfant lui permet d'extraire à partir des productions d'autrui des catégories de mots ou de sons qui faciliteront ultérieurement leur reconnaissance et leur production (Place & Hoff, 2011). Concrètement, si nous envisageons le phonème /a/ en français, il ne se prononce pas d'une manière unique et invariable. En fait, il fait partie d'un ensemble d'unités sonores qui forment la « catégorie phonémique des /a/ ». Ce /a/ sera prononcé de manière différente selon que vous êtes un homme ou une femme, un adulte ou un enfant : c'est ce qu'on appelle la variabilité inter-locuteurs. Il sera

également prononcé de manière différente selon le moment auquel un locuteur donne le phonème : c'est ce qu'on appelle la variabilité intra-locuteur. La manière dont ce /a/ sera prononcé dépendra également de la vitesse à laquelle vous parlez ; les propriétés acoustiques étant différentes selon que votre débit de parole est rapide ou lent. Enfin, votre /a/ sera prononcé de manière différente en fonction du contexte phonémique dans lequel il se trouve et plus particulièrement en fonction du phonème qui le suit. Mais, quelle que soit la situation, ce sera toujours un /a/ ou plus exactement un exemplaire de la catégorie phonémique /a/. Malgré toutes ces sources de variabilité, le jeune enfant en phase d'acquisition du langage peut reconnaître un /a/ et le différencier d'un autre phonème. C'est donc cette variété de sources de langage qui va permettre à l'enfant de créer une catégorie de /a/ et d'en reconnaître un exemplaire quand il l'entend. Cette diversité dans les sources de production du langage va également impacter le développement de l'enfant bilingue en enrichissant les stimulations langagières et en permettant à l'enfant de reconnaître et de distinguer les sons des langues auxquelles il est exposé.

Si la diversité des sources est importante en matière de développement phonologique, elle va également influencer le développement lexical de l'enfant en l'exposant à une plus grande variété de mots et en augmentant, par conséquent, son stock lexical.

La qualité de natif de l'interlocuteur

Contrairement à un enfant monolingue élevé dans une famille monolingue parlant la langue dominante de la communauté, l'enfant bilingue est davantage susceptible d'entendre des productions langagières qui n'émanent pas d'une personne native. Comme le souligne Fernald (2006), le fait d'être natif ou non d'une langue influence potentiellement le degré de fluence et d'aisance dans cette langue et par conséquent la qualité des productions auxquelles l'enfant est exposé. Peu d'études systématiques s'intéressent à ce sujet, néanmoins celles que nous avons répertoriées vont toutes dans le même sens.

Exposer un enfant à des productions langagières fournies par une personne non native de la langue est nettement moins efficace pour le développement de celle-ci que de l'exposer aux productions d'une personne native (on verra notamment Cornips & Hulk, 2008 concernant la stagnation des capacités grammaticales ou encore Place & Hoff, 2011 concernant la richesse du vocabulaire). Si l'exposition aux productions d'une personne non-native n'est pas nécessairement à proscrire, on lui préférera toujours un locuteur natif ne serait-ce que pour sa compétence et son aisance dans la langue-cible. Cette remarque est d'autant plus valable que la langue à acquérir est une langue minoritaire (Unsworth, 2016).

Dès lors, lorsque des parents souhaitent parler une autre langue à la maison que la langue dominante de la communauté tout en étant eux-mêmes non-natifs de la langue parlée à la maison (cas de figure 5 dans le Tableau 3), il est important d'en mesurer les conséquences potentielles sur le développement langagier de l'enfant dans la langue minoritaire. En d'autres termes, parler correctement l'anglais comme langue véhiculaire au travail ou parce qu'on a vécu quelques années dans un pays anglophone ou encore parce qu'on a suivi une scolarité anglophone ne fait pas nécessairement de nous de bons anglophones ou tout du moins des anglophones capables de fournir un modèle acceptable de type « *native like* »¹ à un enfant dans le cadre d'une éducation bilingue.

1. La personne dite "native like" s'exprime et comprend une langue comme le ferait un natif.

2.4. En conclusion : pas « un » facteur unique, mais une constellation de facteurs en interaction

Comme nous venons de le voir, un grand nombre de variables vont influencer le développement bilingue et déterminer le devenir langagier de l'enfant. À ces variables viennent s'ajouter, au fur et à mesure de l'existence et des interactions avec autrui, d'autres variables qui vont rendre le tableau final bien plus complexe qu'on n'aurait pu l'imaginer au départ. Sachdev et Bourhis (2001) ont tenté de schématiser les différentes variables affectant le développement bilingue et/ou multilingue ainsi que les interactions entre ces différentes variables. Ils en relèvent de trois ordres :

- les variables sociétales issues des relations entre les groupes linguistiques ;
- les variables sociolinguistiques directement liées à la richesse des réseaux linguistiques de la personne et déterminant les normes et les règles sociales de la langue ;
- les processus psychosociaux liés à l'individu et ses rapports avec les groupes auxquels il appartient.

Comme on peut le constater dans la figure suivante, les choses sont assez complexes et permettent de comprendre comment deux personnes, apparemment similaires et comparables, peuvent développer des compétences bilingues totalement différentes.

Nous ne nous engagerons pas dans une description longue et fastidieuse de ce modèle, nous nous contenterons d'en reprendre les points principaux afin de compléter les propos développés dans ce chapitre.

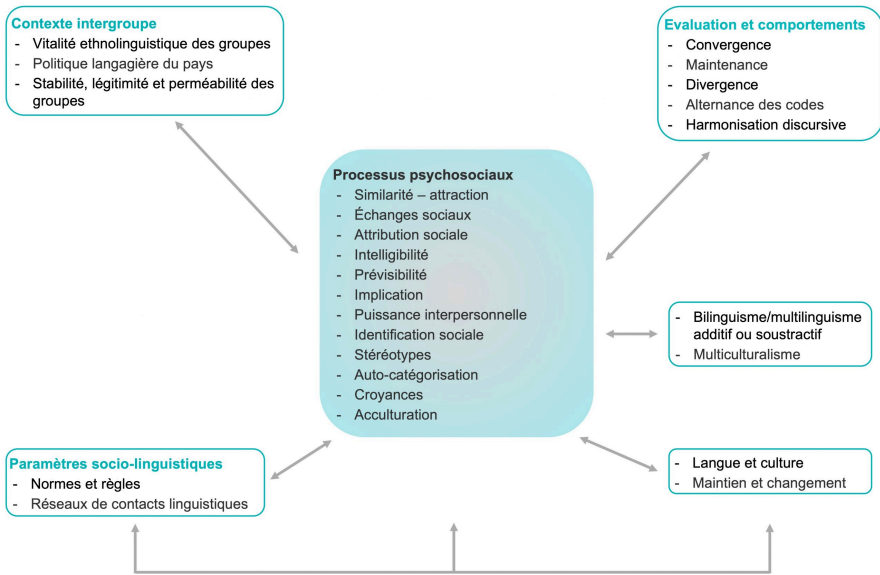


Figure 5 : Modèle psychosocial du bilinguisme/multilinguisme d'après Sachdev & Bourhis (2001).

Le bilingue n'est pas seulement un enfant qui apprend une langue et vit dans une famille particulière, mais c'est également une personne qui est amenée ou sera amenée à vivre en société ; une société qui acceptera et valorisera... ou non, sa langue d'origine influençant ainsi la manière dont il.elle verra et vivra sa condition de bilingue. Nous avons déjà brièvement abordé ce point dans la section 2.3 du Chapitre 1 lorsque nous avons développé les notions de bilinguismes additif et soustractif proposées par Lambert (1974). Le modèle de Sachdev & Bourhis (2001) va beaucoup plus loin.

Les processus psychosociaux en jeu dans le bilinguisme constituent le point central de ce modèle. Sans en détailler chacun des aspects, ces processus renvoient à la notion d'interlocuteur et au positionnement du bilingue vis-à-vis de celui-ci : sa motivation à communiquer en s'ajustant à l'interlocuteur, l'identification sociale aux groupes

linguistiques, l'adhésion aux croyances et aux stéréotypes à propos des différentes communautés linguistiques (par exemple : les Allemands sont autoritaires, les Anglais sont rigides, les Français sont romantiques, etc.), le désir de se différencier (divergence) de l'interlocuteur d'une autre communauté linguistique. À ces facteurs psychosociaux viennent s'ajouter des facteurs relatifs au contexte et aux relations intergroupes, indépendants de la personne elle-même ainsi que des facteurs sociolinguistiques.

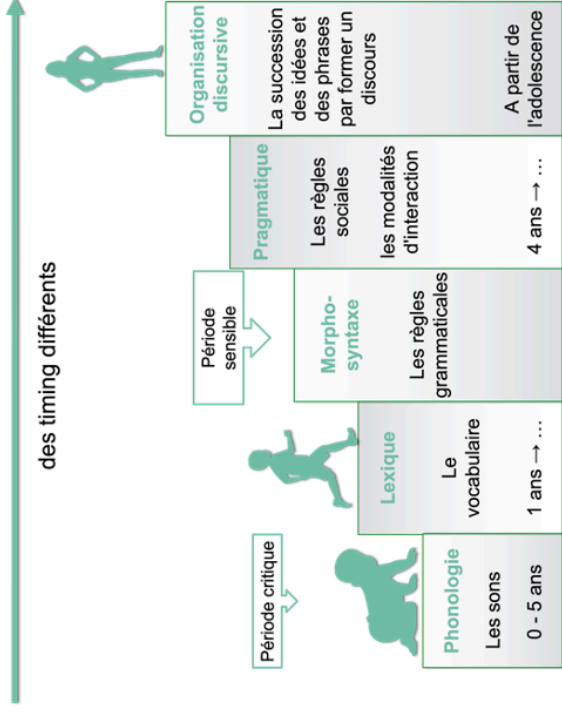
Les variables liées au contexte intergroupe (par exemple : l'acceptation de la communauté linguistique minoritaire par la communauté dominante, les politiques de promotion du bilinguisme et d'éducation bilingue mises en place par le pays, etc.) vont contribuer à créer un climat de communication et d'échange favorable et équilibré entre les communautés linguistiques (ce que Lambert, 1974, définit comme le bilinguisme additif) ou, au contraire, défavorable et marginalisant (défini par le même Lambert comme le bilinguisme soustractif). Un climat positif permettra au bilingue d'entretenir des relations harmonieuses et non hiérarchisées avec les membres des différentes communautés linguistiques, d'élargir son réseau d'interlocuteurs et dès lors d'intégrer efficacement les normes et les règles de fonctionnement de la langue.

En définitive, ce modèle permet de replacer le bilingue dans une réalité sociale, de comprendre la complexité du bilinguisme et la diversité des variables qui peuvent l'influencer.

3. APPRENDRE À PARLER ET À COMMUNIQUER DANS DEUX LANGUES

Le langage peut être défini comme une fonction psychosociale utilisant à des fins de communication un système linguistique dans des modalités pouvant être orale, écrite ou encore gestuelle. La langue, quant à elle, représente un système de correspondances ‘sens-forme’ mettant arbitrairement en relation des unités de sens, des concepts avec des unités formelles parlées, écrites ou gestuelles (Comblain & Rondal, 2001). Les unités linguistiques (phonétiques -les sons-, lexicales -les mots-, morphologiques -les accords grammaticaux et les déclinaisons-, syntaxiques -les phrases) sont combinées entre elles afin de permettre la communication au sein du groupe partageant l'utilisation de ces mêmes unités linguistiques. Les règles de la pragmatique organisent la fonction communicative et interpersonnelle du langage permettant la gestion séquentielle de l'information (comme l'utilisation de pronoms à distance pour référer un objet ou une personne déjà mentionné antérieurement) ou encore l'utilisation de procédés stylistiques tels que l'emphase. Enfin, l'organisation discursive régit la gestion de l'information dans une production orale dépassant la taille de la phrase. Elle permet d'adopter un discours narratif, descriptif ou argumentatif selon la situation et le but du locuteur.

Encart 1 – Toute une vie pour communiquer ? Quand peut-on apprendre quoi ?



L'acquisition du langage a ceci de particulier qu'elle est en grande partie soumise à ce que les neurologues appellent une période sensible, c'est-à-dire un stade développemental de grande influence des expériences sensorielles sur le développement cortical sans que cette influence ne soit exclusivement limitée à cette période (Dehaene, 2021). L'acquisition du langage est, chez l'être humain, un exemple important de savoir-faire soumis à une période sensible. Concrètement, c'est pendant les premières années de la vie que l'enfant va effectuer un maximum d'apprentissages langagiers (cf. Tableau 4).

Parmi ces apprentissages langagiers, il en est un qui, du moins pour l'acquisition d'une première langue, est soumis à ce qu'on appelle une période critique, c'est-à-dire une fenêtre temporelle précise dans le processus développemental au cours de laquelle une expérience sensorielle doit impérativement se faire pour que l'apprentissage se fasse. Il s'agit de l'apprentissage phonémique, autrement dit des sons de la langue. Passé cette période, apprendre et maîtriser les sons de sa langue maternelle semblerait fortement compromis (Lenneberg, 1967).

Tous les enfants passent par les mêmes stades d'acquisition du langage dans le même ordre, mais à des vitesses potentiellement différentes en fonction de diverses variables influençant positivement ou négativement les acquisitions caractéristiques de ces stades.

Stades prélinguistiques	± 3 mois – vocalisations	Production de sons ressemblant à des voyelles. Réponse vocale à la parole d'autrui
	± 6 mois – babillage	Production de séquences de consonne-voyelle (C-V) ressemblant à celles de la langue maternelle Apparition d'écholalies vers 8 mois (imitation du pattern adulte de production)
Stades linguistiques	± 1 an – mot isolé	Stade dit <i>holophrastique</i> Production des premiers mots (généralement des noms pour nommer des objets)
	± 18 mois – combinaison de 2 mots	Stade dit <i>télégraphique</i> Environ 50 mots pouvant être combinés (sans mots fonctions) Début de la phase d'explosion du vocabulaire (Ajout de 6 à 10 mots par jour au répertoire lexical)
	± 2 ans et demi – combinaison de plusieurs mots	Production de 3 mots (voire plus) en combinaison Apparition graduelle de patterns syntaxiques adultes
	entre 3 et 5 ans – syntaxe de base	Stade dit <i>syntactique</i> Allongement des énoncés est complexification de l'expression
	après 5 ans – syntaxe élaborée	Stade dit <i>avancé</i> Acquisition des fonctions les plus fines du langage et des structures grammaticales les plus complexes

Tableau 4 : Stades de développement du langage.

3.1. La découverte des sons de la langue

Les langues humaines contiennent une grande quantité d'éléments de base appelés les phonèmes. On en dénombre environ 800 dont 600 consonnes et 200 voyelles (Ladefoged, 2004). Chaque langue utilise une petite partie de ces phonèmes, une quarantaine en moyenne, pour former les mots constituant son vocabulaire. Ainsi, en français nous utilisons 15 voyelles et 23 consonnes soit 38 phonèmes (Canault, 2017) avec quelques petites variations en fonction des accents régionaux.

Les phonèmes correspondent techniquement aux unités sonores minimales de la langue dont la combinaison selon des règles propres à chaque langue, également appelées règles phonotactiques, permettra de construire des mots. La spécificité des phonèmes est, notamment, qu'ils ne sont pas indifféremment interchangeables.

Exemple : le mot « main » est construit par la succession des phonèmes /m/ et /ɛ̃/(ain). Si on substitue /n/ à /m/, le mot produit ainsi que sa signification seront modifiés ; « main » devenant « nain ».

Une sensibilité précoce aux sons de la langue maternelle

L'être humain a une affinité toute particulière avec la langue et le langage. On sait depuis de nombreuses années que le nouveau-né est très sensible aux stimulations sonores humaines, bases de l'acquisition du langage (Gervain & Werker, 2008). L'acquisition de la langue maternelle repose en fait sur un système de perception des sons opérationnel bien avant la naissance (Byers-Heinlein *et al.*, 2010). À 25 semaines d'aménorrhée (\pm cinq mois de gestation), une stimulation acoustique à proximité de l'abdomen de la mère provoque des

clignements des paupières chez le fœtus (Birnholtz & Benacerraf, 1983) et une augmentation du rythme cardiaque entre 26 et 28 semaines d'aménorrhée (Kisilevsky *et al.*, 1992). Plus récemment, des études menées par magnétoencéphalographie¹ (Holst *et al.*, 2005) sur des fœtus de 27 semaines et par IRMf² (Moore *et al.*, 2001) sur des fœtus de 35 semaines confirment leur perception d'informations auditives extérieures. La maturation de l'oreille et du cerveau serait donc suffisante pendant le dernier trimestre de vie intra-utérine pour permettre au fœtus de percevoir l'environnement sonore interne (bruit du cœur de la mère, pulsations de l'artère placentaire, bruits intestinaux, etc.), mais surtout extérieur (la voix de la mère). Les données d'imagerie cérébrale permettent, par ailleurs, d'objectiver les observations comportementales faites dans les années 1980, à savoir que les nouveau-nés reconnaissent les caractéristiques prosodiques de leur langue maternelle (Mehler *et al.*, 1988), la voix de leur mère (Ockleford *et al.*, 1988) ou, plus récemment, qu'ils sont capables de reconnaître les comptines récitées par la maman quelques jours avant la naissance.

Question 4 : les nouveau-nés exposés in utero à deux langues ont-ils une préférence pour l'une d'entre elles ?

En 2010, Byers-Heinlein et collaborateurs ont mené une étude très intéressante sur la préférence linguistique de nouveau-nés exposés in utero à deux langues rythmiquement différentes, l'anglais et une langue de la branche philippine (le tagalog), comparativement à des nouveau-nés exposés à une seule langue. La procédure utilisée pour évaluer la préférence des nourrissons est celle du calcul de l'amplitude (nombre) de succion sur une tétine, procédure classiquement utilisée en

1. La magnétoencéphalographie est une technologie d'imagerie cérébrale reposant sur la captation du champ magnétique résultant de l'activité du cerveau. Elle permet de visualiser et de localiser rapidement une activité cérébrale (<http://www.cea.fr/comprendre/Pages/sante-sciences-du-vivant/essentiel-sur-imagerie-medicale.aspx>).
2. L'IRMf (Imagerie par résonance magnétique fonctionnelle) permet de visualiser de manière indirecte l'activité cérébrale en mesurant les variations locales de flux d'oxygénation du sang dans le cerveau lors de l'exécution d'une tâche cognitive.

psychologie développementale pour déterminer l'intérêt de tout jeunes enfants pour une stimulation donnée. La Figure 6 illustre la procédure utilisée par les chercheurs.

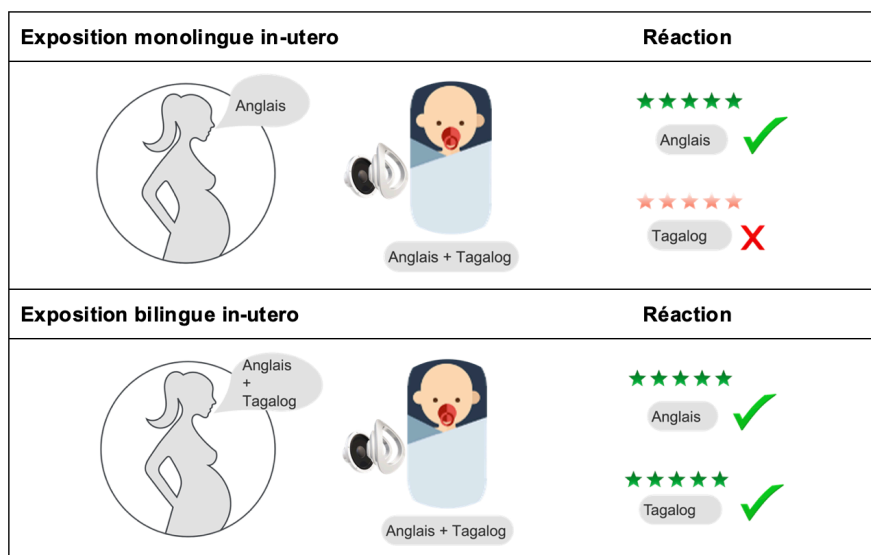


Figure 6 : Préférence linguistique du nouveau-né en fonction de l'exposition linguistique prénatale d'après l'expérience de Byers-Heinlein et collaborateurs (2010).

Au-delà du fait de montrer que les nouveau-nés monolingues ont une préférence marquée pour la langue parlée par la mère pendant la grossesse, l'expérience de Byers-Heinlein et collaborateurs met en évidence que les nouveau-nés exposés à deux langues pendant la période prénatale réagissent de manière similaire à chacune de ces langues lorsqu'ils y sont exposés après la naissance. En d'autres termes, les nouveau-nés n'ont aucune préférence marquée pour une des langues parlées par la maman pendant la grossesse et y réagissent de manière égale, marquant ainsi qu'ils les considèrent toutes deux comme familières.

Question 5 : les nouveau-nés différencient-ils réellement les langues

auxquelles ils sont exposés ?

Les résultats détaillés ci-dessus semblent logiques et pourraient même relever d'une lapalissade. Cependant, aussi naturels que ces résultats puissent paraître, on peut se poser la question d'une réelle absence de préférence ou d'une non-différenciation voire d'une confusion des deux langues. En d'autres termes, l'amplitude de succion similaire pour les deux langues ne serait-elle pas plutôt l'indice d'une non-différenciation des langues plutôt que celui d'une absence de préférence ? Afin de départager ces deux hypothèses, Byers-Heinlein et collaborateurs ont complété le premier versant de leur expérimentation par un second également basé sur l'analyse de l'amplitude de succion. Dans la procédure expérimentale illustrée dans la Figure 7, l'enfant est exposé de manière répétitive à l'anglais. Après un intérêt pour l'écoute de l'anglais marqué par une amplitude de succion importante, l'enfant s'habituant à l'écoute de cette langue va diminuer son comportement de succion. Ce n'est que lorsque la stimulation auditive va changer au profit du tagalog que l'amplitude du comportement de succion va de nouveau augmenter, signe que l'enfant a perçu la différence entre la nature des stimulations.

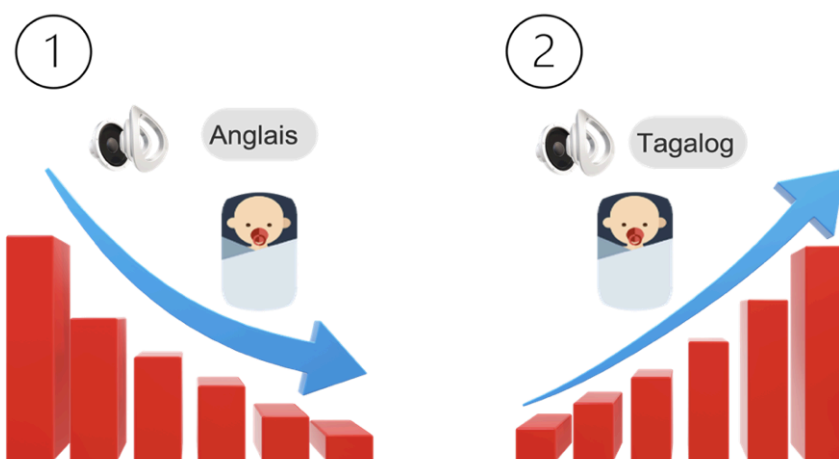


Figure 7 : Procédure expérimentale utilisée par Byers-Heinlein et collaborateurs (2010) dans la mise en évidence de la discrimination des langues chez le nouveau-né.

Cette étude est intéressante sur deux points. Premièrement, elle met en évidence la capacité des nouveau-nés à différencier des langues rythmiquement et structurellement différentes (dans notre exemple, l'anglais et le tagalog), et deuxièmement, elle souligne le fait que les enfants bien qu'ils puissent distinguer ces langues vont avoir une préférence marquée pour la (ou les langues) parlée(s) par la mère pendant la grossesse. Ces données sont également confirmées pour des langues rythmiquement et structurellement similaires (par exemple : l'espagnol et le catalan).

Question 6 : les nourrissons bilingues traitent-ils leurs langues maternelles de la même manière que les nourrissons monolingues ?

Comme nous venons de le voir, les langues sont très rapidement différenciées et traitées séparément par le nourrisson bilingue. On peut néanmoins se poser la question de savoir si les langues auxquelles il est exposé sont individuellement traitées de la même manière que par un nourrisson monolingue.

Bosch et Sebastián-Gallés se sont intéressés à cette question dans le cadre de nombreuses études sur le bilinguisme 'catalan-espagnol'. Une des plus connues date de 1997 et porte sur la rapidité d'orientation de la tête vers une source sonore chez de tout jeunes enfants de quatre mois. Trois groupes d'enfants ont participé à l'étude : (1) monolingues 'catalan', (2) monolingues 'espagnol' et (3) bilingues 'catalan-espagnol'. Chacun des trois groupes était exposé à une série de phrases dans sa (ou ses) langue(s) maternelle(s) (à savoir espagnol ou catalan pour les enfants monolingues, et espagnol et catalan pour le groupe bilingue) ou dans une langue non native (l'anglais). La Figure 8 illustre la procédure expérimentale proposée par les auteurs.



Figure 8 : Procédure d'orientation du regard en direction d'une source sonore.

De manière attendue, les enfants monolingues orientent plus rapidement leur regard vers la source sonore diffusant une phrase dans leur langue maternelle que vers celle diffusant une phrase dans une langue non native. En revanche, et de manière inattendue, les enfants bilingues se comportent différemment des monolingues. En effet, s'ils orientent leur tête à la même vitesse vers chacune de leur langue maternelle, ils l'orientent plus rapidement vers la source sonore diffusant une langue non native. Ces résultats sont, en première analyse, assez surprenants et pourraient laisser penser que les enfants ne reconnaissent pas leurs langues voire les confondent avec une autre langue qu'elle soit rythmiquement différente ou non. Bosch et Sebastián-Gallés vont proposer une autre explication qui sera reprise et confirmée par les données de Molnar et collaborateurs (2014). Pour eux, contrairement à ce qui se passe chez l'enfant monolingue qui va rapidement déterminer quelle est la langue familière (catalan ou espagnol selon sa langue maternelle) et la langue non familière (l'anglais), les enfants bilingues vont mettre en place une étape supplémentaire qui va ralentir le processus d'orientation du regard. Concrètement, ils vont : (1) déterminer si la langue entendue est familière ou non et (2) identifier la langue familière dont il s'agit, ce qui prendra logiquement plus de temps. En réponse donc à la question que nous nous posions, à savoir « les nourrissons bilingues traitent-ils les langues de la même manière que les enfants monolingues ? », on peut répondre, dans l'état actuel de nos connaissances, qu'ils présentent sans doute des capacités de discrimination similaires, mais qu'ils procèdent qualitativement de manière différente pour discriminer les langues.

Question 7 : les nourrissons bilingues peuvent-ils différencier les langues sur la base d'indices visuels ?

Si les indices auditifs sont les plus clairs pour discriminer les langues parlées, il ne faut pas oublier que la parole est multimodale et que, lorsque nous nous exprimons oralement, une série d'autres indices viennent compléter nos productions sonores. Parmi ceux-ci, on notera l'importance des indices visuels. En effet, lorsque nous parlons, les structures de notre visage bougent en imprimant à notre bouche (pour ne parler que de la structure la plus visible) des allures différentes. L'enfant en phase d'acquisition du langage va utiliser ces indices en plus de la stimulation sonore afin de déterminer les régularités de la langue.

Comme nous le verrons dans la section 3.1.3 consacrée à la production des sons de la langue, ces derniers sont produits en positionnant les organes phonateurs de manière précise les uns par rapport aux autres (par exemple : les deux lèvres se touchent pour un /p/, l'apex de la langue – le bout de la langue – va toucher les dents supérieures pour un /t/, les lèvres sont étirées et légèrement entrouvertes pour un /i/, etc.). En plus des configurations spécifiques à chacun des phonèmes de la langue, certains enchaînements de sons peuvent exister dans une langue A, mais pas nécessairement dans une langue B (par exemple : la succession /p/+/s/ est possible en début de mot en français, mais n'existe pas en anglais³). Enfin certains sons existent dans une langue, mais pas dans une autre (par exemple : le 'th' anglais se produisant en sortant l'apex de la langue et en l'appuyant contre les dents du haut s'il est sourd – /θ/ – ou en commençant la prononciation du son /z/ avant de sortir l'apex de la langue et de l'appuyer contre les dents du haut s'il est sonore – /ð/ – n'existe pas en français). En résumé, la production d'une succession de sons propres à une langue particulière va provoquer des mouvements de la bouche caractéristiques de cette langue et visibles de tous. S'il fallait encore donner un exemple de

3. Attention, nous parlons bien ici de successions de sons en production orale de la langue et non de succession de lettres à l'écrit. Si le mot « psychology » existe en anglais, il ne se prononce pas en produisant de manière marquée le /p/ et le /s/ comme le ferait un francophone pour le mot « psychologie ».

l'importance de ces indices visuels, imaginons comme ils nous ont manqué lorsque nous en avons été privés par le port du masque pendant la pandémie Covid-19.

Revenant à la question qui nous occupe, on peut se demander si les nourrissons utilisent également ces indices visuels et plus précisément si les nourrissons élevés dans un environnement bilingue les utilisent pour différencier les langues auxquelles ils sont exposés. C'est ce qu'ont essayé de découvrir Weikum et collaborateurs (2007) en proposant à des enfants monolingues anglais et bilingues 'français-anglais' (âgés de quatre, six et huit mois) des vidéos muettes de personnes parlant soit anglais soit français ; l'indice de discrimination des langues étant le temps passé à regarder les vidéos après le changement de langue⁴. Les chercheurs constatent qu'à l'âge de quatre mois, les enfants monolingues comme les enfants bilingues montrent un regain d'intérêt lors du changement de langue indiquant ainsi la perception du changement. En revanche, à huit mois, seuls les nourrissons bilingues parviennent encore à discriminer les deux langues sur la base des seuls indices visuels. Ces résultats ont été répliqués et confirmés par Sebastián-Gallés et collaborateurs (2012) avec des enfants de huit mois exposés dès la naissance au catalan et/ou espagnol et confrontés visuellement à des langues non natives (l'anglais et le français). Seuls les enfants élevés de manière bilingue arrivaient à discriminer visuellement leurs langues maternelles de langues auxquelles ils n'avaient jamais été exposés. On peut conclure de ces expériences que les enfants élevés dans un milieu bilingue manifestent très précocement une grande sensibilité aux indices leur permettant de différencier les langues et que celle-ci est plus pérenne que chez les enfants monolingues.

Une spécialisation croissante pour les sons de la

4. Dans cette procédure (proche de celle illustrée dans la Figure 7), on habitue l'enfant à regarder des vidéos dans lesquelles le personnage parle dans la LA. Au bout d'un temps, l'intérêt de l'enfant va diminuer et les fixations du regard sur la vidéo vont être moins intenses et moins longues. Après un certain temps, on modifie la langue parlée par le personnage. Si l'enfant différencie les langues, il va de nouveau fixer intensément et longuement l'écran. S'il ne perçoit pas le changement, l'intensité du regard sur l'écran va rester inchangée.

langue maternelle

La tâche du jeune enfant en phase d'acquisition du langage est de reconnaître et de distinguer les phonèmes les uns des autres pour ensuite pouvoir les combiner de manière à produire les mots du lexique de sa langue maternelle. Pour un enfant élevé dans un milieu bilingue, la tâche est en quelque sorte double puisqu'il devra apprendre à reconnaître, distinguer et produire les phonèmes de ses deux langues maternelles.

Même pour un nourrisson monolingue, cette tâche peut paraître ardue, mais c'est sans compter la sensibilité particulière des jeunes enfants aux changements acoustiques, plus particulièrement au niveau des frontières entre les phonèmes (Eimas, 1975). En effet, dans les premiers mois de la vie, les nourrissons peuvent virtuellement discriminer et produire toutes les unités phonétiques utilisées dans toutes les langues, même dans celles qu'ils n'ont jamais entendues, alors que les adultes ne le peuvent plus. Cette capacité décroît avec le temps et avec l'exposition intensive et répétitive à la langue maternelle. À l'âge d'un an, les capacités de discrimination de l'enfant ne sont d'ailleurs déjà plus qu'à 10 % de leur potentiel initial.

Exemple : des participants japonais sont exposés aux phonèmes anglais /l/ et /r/ (Miyawaki *et al.*, 1975), la distinction entre les deux phonèmes n'existant pas en japonais :

- les nourrissons de six mois discriminent les deux phonèmes ;
- chez les jeunes enfants de douze mois, on observe une diminution significative de la capacité à discriminer les deux phonèmes ;
- chez les adultes, on constate une impossibilité de distinguer les deux phonèmes.

La période s'étalant de six mois à un an semble donc cruciale dans la structuration des processus de perception des sons de la langue maternelle.

Dans le cadre précis de l'acquisition des sons de notre langue maternelle, l'acte d'apprendre correspond donc à une restriction des potentialités offertes par notre programme génétique (Habib, 2018) ou, pour reprendre la formule de Changeux (1983) « Apprendre c'est éliminer ».

Question 8 : les sons non acquis sont-ils perdus pour toujours ?

Même si cet ouvrage a pour objet principal le bilinguisme précoce, il nous semble important d'ouvrir une parenthèse sur le bilinguisme séquentiel, voire tardif, et d'expliquer en quelques paragraphes pourquoi il est si difficile de discriminer et de produire les sons d'une langue étrangère à l'adolescence ou à l'âge adulte.

Les études interlangues sont très intéressantes pour la compréhension des mécanismes d'acquisition du langage et notamment du système phonologique (on verra notre exemple ci-dessus ou encore les études de Werker *et al.*, 1981, 1984 confrontant des enfants et des adultes dans la discrimination de contrastes phonétiques en anglais et en hindi). Elles permettent de dégager ce qui relève de la maturation générale des structures anatomiques impliquées dans la production des sons, et donc commun à toutes les langues, de l'acquisition des spécificités de la langue.

Une question qu'on peut légitimement se poser est celle de la raison de cette perte de sensibilité aux contrastes sonores non pertinents dans la langue maternelle au-delà de la première année de vie et de son caractère définitif. Cette question est d'autant plus importante que l'on constate souvent des difficultés de maîtrise des phonèmes d'une langue étrangère lors d'un apprentissage tardif. Pisoni et collaborateurs (1994) ont tenté de répondre à la question en entraînant des adultes monolingues à discriminer des contrastes phonétiques existants dans diverses langues étrangères, mais pas dans leur langue maternelle. Ils constatent que certaines procédures d'entraînement sont efficaces pour certains contrastes suggérant ainsi que la perte n'est ni totale ni définitive. Cette conclusion conforte la théorie de Burnham (1986) qui postule que le caractère discriminable des contrastes dans une

langue étrangère tient à leur saillance acoustique. Certains contrastes seraient peu saillants et rares et dès lors « perdus » plus rapidement que d'autres, plus fréquents et saillants, qui résisteraient beaucoup mieux au temps, et ce indépendamment de l'expérience linguistique du sujet.

Cette possibilité de réapprendre ou plutôt de récupérer tardivement la capacité à discriminer des contrastes phonétiques non présents dans la langue maternelle se heurte à la notion de période critique⁵ énoncée par Lenneberg (1967) suggérant que l'acquisition des sons d'une langue ne peut se faire au-delà d'un certain âge (\pm cinq ans). Passé cet âge, les apprenants d'une L₂ perdraient leur capacité à utiliser de manière efficace et automatique l'*input* sonore émanant d'une langue étrangère pour construire un inventaire phonétique. Dans son « *Speech Learning Model* » Flege (on verra Flege, 2021 pour une revue des versions de 1995 et 2005 du modèle) relativise cette affirmation, car si elle correspond à une réalité pour l'acquisition des sons d'une L₁, la notion de période critique ne semble pas être transposable à l'acquisition des sons d'une L₂. Il en veut pour preuve la capacité de certains adultes à percevoir et produire correctement les sons d'une L₂ et à l'échec de certains enfants à cette même tâche. Au terme d'une série d'observations expérimentales sur de grands groupes, il conclut que les traces de l'exposition phonétique à une L₂ restent accessibles aux apprenants de tout âge. Ils peuvent dès lors exploiter les mécanismes et processus d'apprentissage utilisés lors de l'acquisition de leur L₁ pour développer une L₂.

Selon Flege, le système phonétique de L₁ interférant avec celui de L₂ jouerait nécessairement un rôle dans l'acquisition des sons de cette seconde langue. L'apprenant se réfère inconsciemment et automatiquement aux sons de sa langue maternelle et ce n'est que graduellement qu'il parvient à dégager les différences phonétiques qui existent entre les sons de L₂ et les sons les plus proches de L₁ créant finalement une nouvelle catégorie phonétique indépendante des sons de L₁ pour les nouveaux sons de L₂. Cette différenciation graduelle entre les sons de L₁ et de L₂ est naturellement liée à l'augmentation de

5. Pour rappel, il faut entendre par là une période critique, une période de sensibilité maximale limitée dans le temps pour un apprentissage donné (voir Encart 1).

l'expérience de l'apprenant en L₂. En d'autres termes, plus l'apprenant est exposé de manière cumulative à des stimulations en L₂ lors d'échanges verbaux et plus la probabilité qu'il puisse distinguer efficacement les sons de L₁ et de L₂ augmente. Dans ce processus, la qualité des productions langagières entendues (cf. Chapitre 2) joue un rôle déterminant.

Question 9 : l'enfant différencie-t-il les sons des deux langues en présence ?

Comme nous l'avons déjà souligné, lors de l'acquisition de sa langue maternelle, l'enfant monolingue doit détecter et apprendre les régularités qui caractérisent sa langue. Corollairement, dans le cadre d'une acquisition bilingue, les nourrissons doivent détecter et apprendre les régularités de deux langues. Cela implique qu'ils les reconnaissent toutes les deux comme des langues maternelles tout en continuant à les distinguer l'une de l'autre.

Comme nous allons le voir, même si les études menées ces dernières décennies mettent en évidence la capacité du nourrisson bilingue à discriminer les sons de ses langues maternelles, il est relativement fréquent, voire systématique, qu'il éprouve des difficultés à discriminer les contrastes phonémiques proches en raison de la complexité que représente d'acquisition de deux inventaires de sons distincts (Fennell *et al.*, 2016). Cela s'explique logiquement par le fait que le nourrisson exposé à deux langues doit acquérir et affiner la discrimination de davantage de catégories phonémiques que le nourrisson monolingue et cela d'autant plus que les catégories propres à L_A et L_B peuvent potentiellement se recouvrir (Byers-Heinlein & Fennell, 2014).

Exemple : le français comporte 36 à 38 phonèmes (selon les accents régionaux) alors que l'anglais en comporte 39-40. Ces deux langues partagent néanmoins une vingtaine de phonèmes :

Français	Commun	Anglais
Voyelles	Voyelles	Voyelles
/a/ : maman	/ɛ/ : lait - dress	/ɪ/ : sit
/ɑ/ : pâte	/i/ : lit - happy	/i:/ : read
/y/ : lu	/ə/ : le - america	/ʊ/ : book
/u/ : loup	Consonnes	/u:/ : too
/o/ : tôt, eau	/p/ : pain - pig	/ɒ/ : dog
/ɔ/ : dort	/b/ : balle - bed	/ʌ/ : sun
/e/ : clé	/t/ : thé – tea	/æ/ : cat
/ø/ : feu	/d/ : douche - do	/ɑ:/ : car
/œ/ : cœur	/k/ : corde - cat	/ɜ:/ : bird
/ä/ : maman	/g/ : gare - go	/ɔ:/ : force
/ɛ/ : lapin	/f/ : feu – fire	/ə/ : letter
/ɔ/ : cochon	/v/ : vase - very	Consonnes
/œ/ : parfum	/s/ : sale - six	/θ/ : think
Consonnes	/z/ : zèbre - zoo	/ð/ : the
/ʒ/ : baignoire	/ʃ/ : chien - short	/tʃ/ : church
/ʁ/ ou /R/ : roi	/ʒ/ : joue - casual	/dʒ/ : judge
Semi-consonnes	/m/ : main - milk	Diphthongues
/ɥ/ : huit	/n/ : nain - no	/eɪ/ : eight
	/ŋ/ : parking - sing	/aʊ/ : cow
	/l/ : lion – live	/ɔɪ/ : boy
	Semi-consonnes	/aɪ/ : nine
	/w/ : oui - window	/oʊ/ : goat
	/j/ : yeux - yes	

Tableau 5 : Inventaires phonémiques du français et de l'anglais .

L'analyse du tableau ci-dessus permet de se rendre compte de la complexité de la tâche de discrimination et de classification des sons. Ne prenons que le son que les francophones identifient comme un 'i'. Le nourrisson monolingue francophone ne devra en identifier qu'une seule forme, le /i/, alors que le nourrisson monolingue anglophone devra en identifier trois: /i/, /ɪ/ et /i:/. Il le fera avec autant de facilité que pour les autres contrastes phonémiques puisqu'il y est confronté depuis sa naissance. En revanche, pour le nourrisson élevé dans un environnement bilingue 'français-anglais', la situation sera différente ; pas fondamentalement plus complexe, mais différente.

Encart 2 – L'importance de bien différencier et produire les phonèmes d'une langue.

Dans certaines situations, remplacer un phonème par un autre peut entraîner une modification de sens. C'est particulièrement vrai dans ce qu'on appelle les paires minimales c'est-à-dire des paires de mots ne se différenciant que par un seul son (ce indépendamment de la manière dont les mots s'écrivent). Ce son peut être une voyelle ou une consonne. Ainsi, en français :

- /m/ ≠ /v/ → main ≠ vin
- /y/ ≠ /u/ → lu ≠ loup

Les paires minimales déroutent souvent les apprenants d'une langue étrangère. En « confondant » des phonèmes, ils remplacent un mot par un autre changeant ainsi complètement le sens de la phrase. Prenons l'exemple des mots anglais 'think' (penser) et 'sink' (couler). Un francophone natif aura tendance à produire les deux mots de la même manière en prononçant un /s/ comme dans 'savoir' ; dans ce cas, seul le contexte permettra à l'interlocuteur de comprendre ce qu'a réellement voulu dire la personne. En revanche, un anglophone prononcera 'think' – /θɪŋk/ et 'sink' – /sɪŋk / ; les deux productions pouvant dès lors se différencier aisément sans l'aide du contexte.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les substitutions/ confusions de phonèmes sont particulièrement observables lorsqu'un qu'un phonème existant en L_A mais pas en L_B est très proche d'un autre phonème de L_B (comme c'est le cas pour le /θ/ anglais avec le /s/ français).

Bosch & Sebastián-Gallés (2003) ont exploré le schéma de développement du contraste catalan /e/-/ɛ/ (é - è) chez des enfants monolingues 'catalan' ou 'espagnol' et des enfants bilingues 'catalan-

espagnol'. Si le catalan et l'espagnol sont deux langues extrêmement proches tant d'un point de vue structurel que rythmique, elles diffèrent notamment par leur inventaire phonologique. Ainsi, le phonème /ɛ/ (è) est spécifique au catalan et n'est pas présent en espagnol. Il est d'ailleurs très difficilement différenciable du /e/ (é) par les adultes monolingues espagnols. Afin de tester le développement du contraste, les auteurs ont présenté à trois groupes d'enfants (monolingues 'espagnol', monolingues 'catalan' et bilingue 'catalan-espagnol') âgés de quatre, huit et douze mois des pseudo-mots contenant pour moitié le phonème /e/ et pour moitié le phonème /ɛ/. Après avoir habitué les enfants à l'écoute du contraste, une phase expérimentale basée sur une procédure d'orientation de la tête (telle que décrite plus haut) pouvait commencer.

Les résultats pour les groupes monolingues furent sans surprise et conformes aux hypothèses posées par Bosch et Sebastián-Gallés : quel que soit l'âge, les nourrissons catalans perçoivent le contraste (puisque'il est pertinent dans leur langue) tandis que les nourrissons espagnols ne le perçoivent plus à partir de l'âge de huit mois (le contraste n'existant pas en espagnol). En revanche, le groupe d'enfants bilingues, pour lequel on prédisait une discrimination du contraste quel que soit l'âge, ne se comporte absolument pas comme attendu. En effet, au lieu d'observer une stabilité dans le comportement de discrimination, les auteurs ont obtenu une courbe de discrimination dite en 'U' ; les enfants de quatre et douze mois discriminant le contraste, les enfants de huit mois n'y arrivant pas. Les chercheurs se sont interrogés sur ces résultats et l'apparente perte de sensibilité au contraste appartenant à une des langues maternelles.

Une des explications avancées par Bosch et Sebastián-Gallés, mais également par d'autres auteurs (on verra notamment Burns *et al.*, 2007 pour le contraste consonantique /p/-/b/ en français et en anglais ; Sundara *et al.*, 2008 pour la différenciation par des bilingues 'français-anglais' du /d/ apico-dental français et du /d/ apico-alvéolaire anglais ; ou encore Sebastián-Gallés & Bosch, 2009 pour le contraste vocalique /o/-/u/), est que la fréquence d'utilisation de la voyelle /e/ présente dans les deux langues interfère avec la voyelle /ɛ/ moins fréquente puisqu'uniquement présente en catalan. Si cette interprétation est correcte, alors comment expliquer que la discrimination du contraste /e/-/ɛ/ ne pose aucun problème aux

enfants bilingues 'espagnol-anglais' (le phonème /ε/ existant en anglais) ? Une hypothèse avancée par Sundara et Scutellaro (2011) est que dans le cadre de deux langues rythmiquement différentes comme l'anglais et l'espagnol, les enfants identifient plus aisément des différences phonémiques que dans des langues rythmiquement proches comme le catalan et l'espagnol.

Une explication alternative proposée par Albareda-Castellot et collaborateurs (2011) est que les enfants bilingues 'catalan-espagnol' acceptent plus facilement de petites variations phonétiques que les monolingues 'catalan'. Dès lors, le fait que les nourrissons bilingues de huit mois semblent avoir perdu la capacité de distinguer le contraste /e/-/ε/ ne reflèterait en définitive pas une incapacité à différencier les phonèmes, mais bien une plus grande tolérance à la variation. Ces deux phonèmes, bien que distincts et discriminés, pourraient, dans un premier temps, être considérés comme des exemplaires de la même catégorie de phonème en raison de la grande variabilité de prononciation d'un même phonème.

Concrètement, que nous montrent ces études et que pouvons-nous en tirer pour comprendre le développement de l'enfant bilingue ? Tout d'abord, il nous faut souligner que les tout jeunes enfants bilingues et monolingues se développent de la même manière : ils vont se « sur-spécialiser » pour les phonèmes appartenant à leur(s) langue(s) maternelle(s) selon qu'ils sont élevés dans un milieu monolingue ou bilingue. Cependant, la plus grande tolérance des enfants bilingues à la variabilité phonétique les amènera temporairement à considérer des phonèmes très proches comme faisant partie de la même catégorie, et ce plus particulièrement lorsque les langues en présence sont rythmiquement et structurellement proches. C'est la confrontation régulière et croissante aux langues en présence qui va les conduire à réaliser que les deux sons qu'ils considèrent comme faisant partie de la même catégorie sont en fait deux phonèmes différents non indifféremment interchangeables au sein d'un mot.

La production et la combinaison des sons de la langue maternelle

Comme nous le rappellent Bertoncini et Boysson-Bardies, « *la production des sons commence dès les premières semaines de vie, mais ne prend tout son intérêt, pour l'étude du développement de la parole, que lorsque l'enfant peut maîtriser sa phonation, vers cinq mois, et que s'instaure un contrôle articulatoire au cours de la deuxième partie de la première année* » (Bertoncini & Boysson-Bardies, 2000, p. 114). La maîtrise des sons de la langue maternelle s'étend sur plusieurs années avec des calendriers différents en fonction de la maîtrise articulatoire nécessaire à la production correcte des sons. Le Tableau 6 ci-dessous reprend les indications développementales pour les phonèmes de la langue française.

		2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	
Voyelles	a	—						Point de départ : âge où 50% des enfants maîtrisent la prononciation du phonème Point d'arrivée : âge où 90% des enfants maîtrisent la prononciation du phonème
	i	—	—					
	ou	—	—					
	o	—	—					
	é	—	—					
	è	—	—	—				
	eu	—	—	—				
	u	—	—	—				
	an	—	—	—				
	in	—	—	—				
	on	—	—	—				
	un	—	—	—				
Consonnes occlusives sourdes	p	—	—					
	t	—	—	—				
	k	—	—	—				
Consonnes occlusives sonores	b	—	—					
	d	—	—	—				
	g	—	—	—				
Consonnes nasales	m	—	—					
	n	—	—					
	gn	—	—	—				
Consonnes constrictives sourdes et sonores	f		—	—				
	v			—	—	—		
	s			—	—	—		
	z				—	—	—	
	ch				—	—	—	
	j				—	—	—	
Latérale	l			—	—	—		
Vibrante	r			—	—	—		

Tableau 6 : Âges indicatifs de la maîtrise des phonèmes de la langue française d'après Rondal (1979).

La production des mots, que nous aborderons plus tard, va de pair avec une maîtrise progressive de la production des sons de la langue. Même si de légères variations inter-individuelles sont observables dans l'ordre d'acquisition de ces sons, les grandes lignes développementales sont semblables d'un enfant à l'autre.

Encart 3 – Une maîtrise croissante de la production des phonèmes du français en fonction de leurs particularités et de leur complexité articulatoire.

Les **voyelles** sont maîtrisées relativement tôt par l'enfant. Elles font rarement l'objet de troubles articulatoires ; leur production consistant principalement (et très schématiquement) en une modulation de l'ouverture de la bouche et de l'étirement des lèvres. La première voyelle à apparaître est généralement le /a/ (ouverture maximale de la bouche pour laisser libre passage à l'air en provenance des poumons).

Les premières **consonnes** sont généralement les **occlusives** /p/, /b/ et /g/ ou encore la nasale /m/. Les consonnes sont dites occlusives quand leur articulation se fait par blocage de l'air en provenance des poumons en un point du trajet expiratoire (les lèvres pour le /b/ et le /p/, l'apex de la langue et les dents pour le /d/ et le /t/, le dos de la langue et le palais dur pour le /k/ et le /g/). Le /m/ (tout comme le /n/) est également produit par un blocage de l'air en un endroit précis au niveau de la bouche (les lèvres pour le /m/ et l'apex de la langue et les dents pour le /n/) avec cependant un passage par le nez ; d'où son appellation de consonne nasale.

Les **consonnes constrictives** sont plus difficiles à produire que les occlusives, car elles nécessitent une plus grande maîtrise et un plus grand contrôle des structures articulatoires. En effet, leur articulation n'implique pas un « simple » blocage de l'air expiratoire, mais un rétrécissement du canal sur son trajet ainsi que le maintien de la position articulatoire pour permettre l'écoulement de cet air par l'ouverture laissée entre les structures articulatoires impliquées.

La **consonne latérale** /l/ impliquant un écoulement de l'air des deux côtés de la langue ainsi que la **vibrante** /r/ impliquant la vibration de la luette sont également d'acquisition et de maîtrise tardives en raison du contrôle des structures articulatoires nécessaire à leur production.

Enfin, les consonnes sont dites sonores lorsque leur articulation implique la mise en vibration des cordes vocales (contrairement aux consonnes sourdes). Tant les consonnes occlusives que les constrictives peuvent être sonores ou sourdes.

La période de babillage qui précède l'apparition des premiers mots est cruciale dans le développement phonologique de l'enfant. Le babillage est lié à la perception des sons de la langue (Oller & Eilers, 1988). Il est caractérisé par la répétition de séquences 'consonne - voyelle' classiquement appelée « babillage canonique ». Ce type de babillage présente des caractéristiques universelles dans le sens où, quelles que soient les langues, les consonnes produites sont majoritairement des occlusives bilabiales (/b/, /p/ et /m/) et les voyelles sont généralement neutres et ouvertes (classiquement /a/). La structure des séquences produites est également similaire d'une langue à l'autre ; majoritairement 'consonne-voyelle' (potentiellement répétée plusieurs fois) plutôt que 'voyelle-consonne' (Oller, 1980).

Question 10 : l'enfant bilingue babille-t-il de la même façon que l'enfant monolingue ?

Au cours de la première année de vie, le nourrisson monolingue et le nourrisson bilingue passent par les mêmes étapes de développement qui aboutiront à la production des premiers mots aux alentours de leur premier anniversaire.

Age	Productions vocales
1 mois	Cris, pleurs, sons végétatifs
2-3 mois	Gazouillis, roucoulements, productions glottales, rires
4 mois	Jeux vocaux variés, productions vélares
5-6 mois	Maîtrise de la phonation, productions vocaliques
7-9 mois	Babillage : forme canonique (consonne-voyelle) redoublée
10 mois	Babillage varié
11 mois	Proto-mots
12 mois	Premiers mots

Tableau 7 : Étapes du développement des productions vocales de l'enfant au cours de la première année d'après Bertoncini & Boysson-Bardies (2000).

Les études comparatives interlangues menées début des années 1980 ont montré combien la langue est importante dans la nature du babillage produit par le nourrisson. En effet, pendant la seconde partie de la première année de vie, le babillage est de plus en plus marqué par les caractéristiques spécifiques de la langue. Les premiers sons à se conformer aux spécificités de la langue sont les voyelles, car perceptivement plus saillantes que les consonnes⁶ qui demandent également un contrôle articulaire plus fin (Bertoncini & Boysson-Bardies, 2000).

La nature même du babillage semble influencée par la langue à laquelle l'enfant est exposé. Pour illustrer ces propos, on reprendra l'exemple de Boysson-Bardies (1993) montrant que les nourrissons français, anglais ou encore suédois produisent majoritairement un babillage redoublé de type 'consonne-voyelle-consonne-voyelle' alors que les enfants de l'ethnie ouest-africaine Yorudo produisent davantage de structures de type 'voyelle-consonne-voyelle-consonne' conformes à la structure dominante des noms de la langue yorudo.

6. Les voyelles sont dites perceptuellement saillantes car elles se manifestent par des sons clairs, facilement isolables et repérables dans une syllabe ou un mot tandis que les consonnes se caractérisent par des bruits tels qu'un chuintement, un sifflement, ou encore un roulement.

Que ce soit dans le cadre du monolinguisme ou du bilinguisme, les caractéristiques prosodiques du babillage (par exemple : allongement et rythme syllabiques) sont importantes et influencées par les contours intonatoires de la langue parlée par la personne avec laquelle l'enfant interagit (Andruski *et al.*, 2014 ; Sundara *et al.*, 2020).

Question II : comment l'enfant acquiert-il les règles de combinaisons des sons dans deux langues différentes ?

Lorsque nous avons abordé la reconnaissance des langues sur la base d'indices visuels, nous avons fait brièvement référence aux règles d'enchaînement des sons propres à une langue. C'est ce qu'on appelle techniquement les règles phonotactiques. Elles déterminent les combinaisons de phonèmes possibles pour former un mot.

Encart 4 – L'importance de dégager les régularités de la langue dans un flux sonore.

Il est important pour le jeune enfant de comprendre que les sons ne peuvent pas se succéder de manière indifférente dans la (les) langue(s) qu'il pratique. Dans un premier temps, lors des jeux vocaux observés vers 3-4 mois, les sons sont produits sans ordre particulier. Ils constituent principalement un entraînement des structures articulatoires et une expérimentation des sons pouvant être produits avec la bouche. L'enfant va devoir ensuite extraire rapidement du langage adulte qu'il entend des régularités sonores et les produire à son tour afin de se conformer à la structure de sa (ses) langue(s).

Il y a deux types de règles de combinaisons des sons dans les langues, les règles universelles valables pour toutes les langues et les règles spécifiques à chacune des langues.

Parmi les règles universelles, on relève par exemple que :

- Toutes les langues ont des syllabes se terminant par une voyelle (syllabes dites ouvertes)
- Toutes les langues ont des syllabes à consonne initiale
- Toutes les langues permettent des syllabes 'consonne-voyelle' mais aussi 'voyelle-consonne' et 'consonne-voyelle-consonne'

Parmi les règles spécifiques, on notera par exemple que :

En français :

- Jusqu'à 3 consonnes peuvent figurer dans une même syllabe, dans ce cas il s'agit :
 - o d'une syllabe initiale
 - o des groupes /stR/ comme dans 'strapontin' et /skR/ comme dans 'scrupule'
- Certaines combinaisons de 2 consonnes comme /ml/, /nl/, /ms/ ne sont pas autorisées en début de mot

Certaines combinaisons de consonnes ne sont pas possibles en début de mot mais bien au milieu ou en fin de mot, par exemple /gz/ comme dans examen.

En anglais :

- Le nombre maximal de consonnes en début de mot est de 3 (sprint) et le nombre maximal est de 5 en fin de mot (lengths)
- Certains groupes de consonnes ne sont pas admis en début de mot /ps/, /spm/, /fs/, /gz/

L'enfant exposé à deux langues devra donc intérioriser et maîtriser ces règles et les utiliser de manière adéquate selon la langue qu'il utilise. Elles serviront d'indice pour délimiter les frontières des mots. Ainsi, le nourrisson devra avoir intériorisé qu'aucun mot français ne commence par la séquence /spr/ mais que celle-ci peut se retrouver au milieu d'un mot (par exemple : esprit) et qu'en revanche des mots anglais peuvent débiter par cette séquence (par exemple : spirit).

Les règles phonotactiques ont une utilité toute particulière dans le développement de la langue puisqu'elles vont permettre au jeune enfant régulièrement exposé à sa langue maternelle de déterminer dans les stimulations sonores qu'il reçoit les séquences de phonèmes qui pourraient être des mots, mais elles vont également servir d'indices pour identifier les frontières entre les mots. Identifier les mots individuels dans un flux de parole continu est bien moins évident que d'identifier des mots individuels dans une production écrite et nécessite de prendre en compte des indices sonores tels que la fréquence d'association des sons dans les productions qu'on a l'habitude d'entendre. En effet, dans le cas de l'écrit, chaque mot est séparé par un espace qui permet d'en déterminer aisément le début et la fin ; ce qui n'est évidemment pas le cas dans une production orale.

Exemple : Si nous reprenons l'exemple proposé par Kuhl (2004) dans la phrase écrite « *There are no silences between words* », les mots sont clairement séparés par des espaces et donc facilement identifiables. Supprimer les espaces ou modifier leur emplacement complexifie considérablement la tâche. En langage oral, ces espaces ne sont pas marqués ni même remplacés par des silences entre les mots. Le flux de parole est continu et si nous devons faire une analyse acoustique de la production et en analyser le tracé, les pauses imperceptibles dans la production la segmenteraient de la manière suivante « *There are no silences between words* ».

Les études développementales menées sur des nourrissons élevés dans un contexte monolingue mettent en évidence une sensibilité aux règles phonotactiques dès neuf mois (on verra notamment Friederici & Wessels, 1993 ; Jusczyk *et al.*, 1993). Qu'en est-il dans un contexte bilingue où l'enfant doit apprendre simultanément les règles phonotactiques des deux langues ? Dans ce cas, sa tâche consiste non seulement à repérer les régularités combinatoires dans le flux de parole,

mais également à déterminer parmi les séquences récurrentes lesquelles sont « légales » dans une de leurs langues et pas dans l'autre ou dans les deux.

Dans une étude de 2002, Sebastián-Gallés et Bosch ont tenté d'identifier les facteurs qui permettaient à l'enfant bilingue de repérer les règles phonotactiques de ses langues maternelles. Quatre groupes d'enfants de dix mois (monolingues 'catalan' ou 'espagnol' et bilingues 'catalan-espagnol' avec soit une exposition dominante au catalan soit une exposition dominante à l'espagnol) ont été exposés à des listes de pseudo-mots construits selon les règles de combinaison des phonèmes spécifiques au catalan, mais discordantes avec celles de l'espagnol, et des listes de non-mots⁷ violant les règles combinatoires des deux langues. Les enfants bilingues exposés de manière dominante au catalan manifestent la même préférence que les enfants monolingues 'catalan' pour les pseudo-mots conformes aux règles combinatoires catalanes. De leur côté les enfants bilingues majoritairement exposés à l'espagnol ne montrent qu'une préférence marginale pour les structures catalanes alors que les enfants monolingues 'espagnol' ne montrent aucune préférence pour ces structures. Par cette expérience, Sebastián-Gallés et Bosch mettent en évidence le rôle important de la quantité d'exposition à une langue (cf. Chapitre 2) dans l'acquisition des règles de combinaison des phonèmes d'une langue et, par extension, dans le façonnage de la connaissance de la forme des mots.

Question 12 : les enfants bilingues font-ils les mêmes erreurs que les enfants monolingues lorsqu'ils simplifient des successions de sons ?

La clarté de la parole d'un enfant progresse considérablement pendant les premières années de vie pour atteindre une intelligibilité complète aux alentours de quatre ans (Coplan & Gleason, 1988). Avant d'atteindre cette étape, l'enfant passe, sans que cela ne soit pathologique, par un stade où les mots peuvent être déformés par des simplifications articulatoires. Si on se réfère au Tableau 6, on peut constater qu'à deux

7. Les non-mots sont des entités sonores sans signification formées au départ d'une succession articulable et prononçable de sons

ans, aucun phonème n'est vraiment totalement maîtrisé. Les sons de la langue peuvent être déformés principalement à cause d'une mauvaise maîtrise du geste articulatoire ou remplacés au sein d'un mot par d'autres plus simples.

Plusieurs processus de simplification des mots sont observés dans les productions des enfants. Nous en reprenons ici les principaux à titre d'exemple (pour plus d'informations, le lecteur intéressé verra Rondal et collaborateurs, 1999) :

- les substitutions d'un phonème par un autre plus simple au sein d'un mot (par exemple : /ʃokola/ -chocolat- devient /tɔkola/ -tocolat- en remplaçant le son /ʃ/ par le /t/ articulatoirement plus simple; le mot /tʁɛ̃/ -train- devient /kʁɛ̃/ -crain - le /k/ étant dans ce contexte plus facile à produire, car se situant comme le /ʁ/ à l'arrière du tractus vocal) ;
- l'assimilation consistant à assimiler les consonnes de manière prédictible dans un contexte C₁-V-C₂ (par exemple : /ʃokola/ -chocolat- devient /kɔkola/ -cocolat-);
- les processus touchant la structure syllabique comme la réduction de groupes consonantiques (par exemple : /tʁwa/ -trois- devient /ʁwa/ -roi-);
- la métathèse, processus par lequel l'enfant inverse les phonèmes constitutifs d'un mot (par exemple : /disk/ -disque- devient /diks/).

Paradis (2001) s'est intéressée à ce type d'erreurs chez les jeunes enfants bilingues. Plus précisément, elle s'intéresse à la nature des erreurs faites par l'enfant pour déterminer si ses deux systèmes phonologiques sont fusionnés ou séparés. Dans ce cadre, elle propose à des enfants bilingues 'français-anglais' de 2 ½ ans une tâche de répétition de non-mots de quatre syllabes construits soit sur la base de la structure syllabique dominante en français (des syllabes ouvertes 'consonne - voyelle') soit sur la base de la structure syllabique dominante en anglais (des syllabes fermées 'consonne - voyelle - consonne'). Sans surprise, les erreurs principalement commises par les enfants consistent à supprimer des syllabes lors de la répétition des non-mots et ce, quelle que soit la langue de l'enfant. Ce qui est le plus intéressant dans cette

étude, c'est que les syllabes supprimées ne sont pas les mêmes selon que les non-mots sont de base française ou anglaise. En d'autres termes, les enfants bilingues omettront les mêmes syllabes que les enfants monolingues francophones lorsque les non-mots sont de structure française et les mêmes syllabes que les enfants monolingues anglophones lorsque les non-mots sont de structure anglaise. Selon Paradis, ce *pattern* d'erreurs spécifique à la langue plaide en faveur de l'existence de deux systèmes phonologiques séparés chez l'enfant bilingue : un pour chaque langue (nous reviendrons plus loin dans ce chapitre sur le débat du système langagier unique ou des systèmes langagiers séparés).

3.2. L'apparition des premiers mots et le développement du vocabulaire

On considère généralement que l'enfant commence à parler lorsqu'il produit ses premiers mots ou plus exactement, les premières expressions verbales identifiées comme telles par l'adulte. Ce qui différencie les productions verbales qui émergent aux alentours d'un an de celles de la période prélinguistique c'est que les productions de l'enfant sont maintenant porteuses de sens. Elles désignent une personne ou un objet, ce qui n'était pas le cas lorsque les productions revêtaient l'allure d'un entraînement vocal et d'une familiarisation avec les sons de la langue maternelle. On entre ici à proprement parler dans l'acquisition du code linguistique.

Comme le souligne Bassano, « *le processus le plus apparent concernant le lexique précoce est son accroissement quantitatif* » (Bassano, 2000, p. 138). Mais avant d'arriver à la production « du premier mot », l'enfant a déjà parcouru un chemin développemental important, mais moins visible, passant par la compréhension des mots. En effet, dans les premières étapes du développement lexical, l'enfant comprend bien plus de mots qu'il ne peut en produire.

Le début de la période linguistique est marqué par une acquisition lente du vocabulaire jusqu'à environ vingt mois. À partir de cet âge, on assistera à une accélération du rythme d'acquisition, appelée « période d'explosion du vocabulaire », au cours de laquelle l'enfant apprend plusieurs mots par jour pour atteindre environ 10.000 mots vers six ans et plus de 30.000 à l'âge adulte.

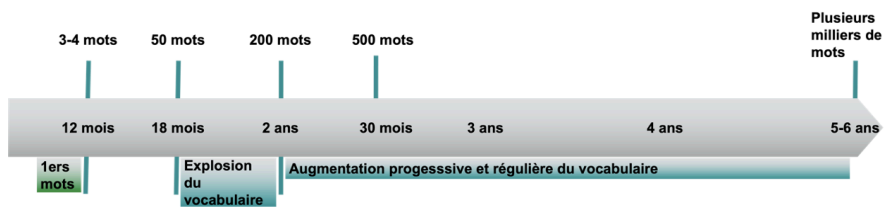


Figure 9 : L'évolution de l'acquisition du vocabulaire chez l'enfant.

Il est utile de préciser qu'entre l'enfant qui produit son premier mot à dix mois et celui qui le produit à dix-huit mois, voire plus tard, la variabilité interindividuelle est grande en matière de développement lexical sans qu'on ne puisse pour autant parler de précocité dans le premier cas et de retard dans le second cas. Au cours de la seconde année de vie de l'enfant, l'âge d'apparition des premiers mots tout comme le rythme d'acquisition sont donc assez variables.

Parmi les premiers mots du jeune enfant, on trouve des mots sociaux tels que 'non', 'allo', 'bonjour', 'au revoir' principalement produits dans des contextes d'interaction. En plus de ces éléments dits sociopragmatiques, on relève toute une série d'autres mots dont des noms identifiant des objets ou des personnes en particulier ('papa', 'maman', 'bébé', 'auto', 'biberon', etc.), des parties du corps, des localisations dans l'espace ('en haut', 'en bas', 'parti', etc.), des verbes marquant des actions générales ('faire', 'aller', 'avoir', etc.) ou encore des adjectifs marquant la taille ou l'état de propreté. Ces mots sont appelés 'mots-contenu'. De ce point de vue, toutes les langues fonctionnent fondamentalement de manière similaire même si la proportion de noms au début du langage peut varier d'une langue à l'autre. On notera ainsi qu'elle est au départ moins élevée en français qu'en anglais (Bassano, 1998 ; Bassano *et al.*, 1998).

La référence des mots utilisés par l'enfant peut sensiblement différer de celle des adultes ; soit ils désignent une catégorie d'éléments plus large que celle de l'adulte, c'est ce qu'on appelle des sur-extensions, soit ils désignent une catégorie d'éléments plus restreinte que celle de l'adulte et dans ce cas on parlera de sous-extension.

Exemple :

Sur-extension : le mot 'chien' est utilisé pour tous les animaux à quatre pattes ; le mot 'balle' est utilisé pour tous les objets ronds.

Sous-extension : le mot 'soulier' est uniquement utilisé pour les souliers de maman ; le mot 'chien' est uniquement utilisé pour les grands chiens noirs.

Ces sous- et sur-extensions surviennent parce que l'enfant ne retient dans son concept qu'une partie des traits attachés au même concept par l'adulte. Dans l'exemple du mot 'chien' utilisé pour tous les animaux à quatre pattes, l'enfant ne considérera donc que ce trait, mais pas le fait 'qu'il aboie', 'qu'il peut être tenu en laisse', 'qu'il vit dans une niche', etc. bref toute une série de caractéristiques associées à la catégorie 'chien'.

Si identifier les caractéristiques qui font qu'un objet est un objet est une tâche complexe en soi, une autre, préalablement à celle-ci, revêt toute son importance dans le développement lexical de l'enfant, à savoir : identifier à quoi fait référence le mot qui vient d'être prononcé. Les premiers signes de compréhension associée à une capacité de représentation seraient déjà présents vers huit à dix mois. Cependant, le processus de référence est fondamentalement ambigu.

L'apprentissage du lexique ne se fait généralement pas en nommant des objets isolés hors contexte. Cela peut éventuellement se faire lorsqu'on feuillette un imagier avec un jeune enfant, mais cela ne représente pas la majorité des situations d'apprentissage. Et, même dans ces cas-là, une ambiguïté peut subsister. Concrètement, imaginons que l'adulte désigne une entité couchée sous un arbre en disant 'chat'. Que représente le mot 'chat' ? L'entièreté de l'animal ? Une partie de celui-ci ? Le fait que l'animal soit couché sous l'arbre ? Ou encore une autre caractéristique de la scène ? En fait, l'enfant qui entend prononcer un mot dans un contexte particulier doit déduire à partir de tous les éléments de la scène qui se proposent à lui l'entité à laquelle se réfère le mot. De nombreuses recherches, principalement menées dans les années 1980-1990, suggèrent que l'enfant fait des hypothèses qui réduisent le nombre de candidats possibles correspondant au mot

prononcé. Ces hypothèses le guideront ultérieurement dans la généralisation de ce nouveau mot à d'autres entités similaires. Parmi ces hypothèses on retiendra plus particulièrement :

- la contrainte de **l'objet total** : l'enfant fait l'hypothèse que le nouveau mot entendu s'applique à l'objet dans sa globalité plutôt qu'à une de ses caractéristiques comme la taille ou la couleur (Landau, 1994) ;
- le principe d'**exclusivité mutuelle** : l'enfant fait l'hypothèse que le nouveau mot entendu s'applique à un objet dont il ne connaît pas le nom plutôt qu'à un objet dont il connaît déjà le nom (Markman, 1989). On voit tout de suite ici l'impact que cela peut avoir sur le développement bilingue de l'enfant qui doit attribuer deux étiquettes verbales à un seul et même objet. Nous y reviendrons dans ce qui suit.

Ensuite, tout nouveau mot une fois appris doit être généralisé à d'autres exemplaires, et comme le soulignent Rondal et collaborateurs (1999), ils peuvent l'être soit sur une base thématique (c'est-à-dire sur la base d'une relation spatio-temporelle contextuelle qui unit des objets ou des événements comme le chien et sa niche, le poisson et son bocal) soit sur une base taxinomique (c'est-à-dire sur des caractéristiques qui unissent les objets comme le moineau et le merle sont des oiseaux, car ils partagent toute une série de caractéristiques communes : le bec, les deux pattes, les plumes, etc.). La plupart du temps, les enfants procèdent sur base des relations taxinomiques (Markman & Hutchinson, 1984).

L'enfant est donc loin d'être passif lorsqu'il apprend du vocabulaire. Apprendre de nouveaux mots et les généraliser à d'autres exemplaires d'une même catégorie est une tâche cognitivement exigeante qui demande à l'enfant de mettre en place toute une série de processus de déduction. L'enfant monolingue tout-venant s'acquitte parfaitement et rapidement de cette tâche (cf. Figure 9) puisqu'entre deux et cinq ans, il apprendrait 3.500 mots nouveaux par an soit environ un nouveau mot toutes les heures (Carey, 1992). La question qui se pose maintenant est de comprendre comment cela se passe chez l'enfant bilingue.

Les recherches menées sur l'apprentissage du vocabulaire chez l'enfant bilingue se situent sur deux axes particuliers. Le premier axe, qualitatif, aborde les processus d'apprentissage mis en œuvre par les enfants bilingues et le degré de similarité de ces processus avec ce qui est observé chez l'enfant monolingue. On y retrouve des recherches portant sur l'exclusivité mutuelle ou sur l'extraction des propriétés des objets à des fins de généralisation des étiquettes verbales. Le second axe, plus quantitatif, porte sur la croissance du vocabulaire et les facteurs qui modulent cette croissance. Par le biais de différentes questions, nous allons aborder les points majeurs de ces deux axes.

Question 13 : comment les jeunes enfants bilingues gèrent-ils le fait qu'à un même objet peuvent être associées deux étiquettes verbales différentes ?

Cette question renvoie au principe d'exclusivité mutuelle que nous avons présenté ci-dessus. Pour rappel, l'enfant fait l'hypothèse qu'un nouveau nom entendu s'applique à un objet dont il ne connaît pas le nom lorsque ce dernier est présenté parmi un ensemble d'objets connus. Ce principe serait déjà présent à 17 mois chez l'enfant monolingue (Halberda, 2003).

Les enfants élevés dans un milieu bilingue se trouvent dans la situation où deux étiquettes verbales doivent être associées à un même objet. La question qui se pose alors est de savoir si les enfants bilingues utilisent ce principe, et s'ils le font, le font-ils de la même manière que les enfants monolingues ?

C'est la question que Werker et collaborateurs (2009) se sont posée en présentant à des enfants bilingues et monolingues de 12 à 14 mois des tâches d'association d'objets inconnus et de non-mots. Pour plus de clarté dans nos propos, le principe de l'expérience est repris dans la figure suivante :







Situation monolingue	Situation bilingue
Phase d'apprentissage	
 rox nat	 rox nat kam bux
Phase de test	
Association identique	Association identique
 rox nat	 rox nat kam bux
Association inverse	Association inverse
 nat rox	 nat rox bux kam

Figure 10 : Tâche d'association d'objet et de non-mots d'après l'expérience de Werker et collaborateurs (2009).

L'objectif principal de l'étude est de déterminer dans quelle mesure les enfants ont appris un lien d'association pertinent entre les objets et les étiquettes verbales qui y sont associées. Selon l'hypothèse des auteurs, si les enfants apprennent effectivement l'association initiale 'objet - non-mot', ils seront surpris par l'association inverse proposée dans la phase de test et la regarderont plus intensément que la bonne association qui revêtira un caractère familier pour eux après la phase d'apprentissage. Certes, la tâche est très artificielle. Dans la réalité, un enfant se trouve rarement confronté à ce genre de situation

expérimentale même si tout nouvel objet a, au départ, le même statut que l'objet imaginaire représenté ci-dessus et si tout nouveau mot a un statut similaire à un non-mot puisqu'il est inconnu. Quoi qu'il en soit, les résultats de Werker et collaborateurs mettent en évidence que les enfants bilingues, comme les enfants monolingues, développent cette capacité d'association dès quatorze mois ; les enfants monolingues pour une association 'un non-mot – un objet' et les bilingues pour une association 'deux non-mots – un objet'. Il faudra cependant attendre dix-sept mois pour que cette tâche soit réussie par les enfants monolingues lorsque les non-mots utilisés sont très proches phonologiquement (par exemple : 'nat' et 'nap' ou lieu de 'nat' et 'rox').

Dans ce cas, le peu d'indices de différenciation fournis par la forme sonore des non-mots justifie un léger décalage dans la réussite de la tâche (qui, pour rappel, est initialement réussie à quatorze mois). En revanche, contre toute attente, les enfants bilingues semblent moins performants dans cette situation que leurs pairs monolingues et ne réussissent la tâche qu'à vingt mois, soit avec trois mois de retard. Est-ce à dire que les enfants élevés dans un milieu bilingue éprouvent plus de difficultés que les enfants monolingues à utiliser des détails phonétiques pour guider l'apprentissage de nouveaux mots et sont moins performants dans la distinction de mots ne se différenciant que par un seul phonème ? Pour répondre à cette question, Mattock et collaborateurs (2010) ont proposé à des enfants de dix-sept mois une tâche de discrimination de non-mots ne se distinguant que par un seul phonème (soit les stimuli commençaient par un 'g' – gos – soit par un 'b' – bos –). Les enfants participant à l'expérience étaient répartis en trois groupes : (1) monolingue 'anglais', (2) monolingue 'français' et (3) bilingue 'français-anglais'. Les stimuli étaient préalablement enregistrés de telle manière qu'ils soient prononcés 'à la française' ou 'à l'anglaise'. Les résultats mettent clairement en évidence que les enfants monolingues réussissent à discriminer les deux types de stimuli ('gos' ou 'bos') pour autant qu'ils soient prononcés conformément à la prononciation de leur langue native. Les enfants bilingues, quant à eux, discriminent les deux types de stimuli, quelle que soit la prononciation.

Que conclure de ces expériences ? Tout d'abord, elles montrent que dans une tâche expérimentale les enfants élevés dans un milieu bilingue sont capables dès quatorze mois d'associer de nouvelles étiquettes

verbales à de nouveaux objets. Le fait de proposer deux étiquettes verbales pour un seul objet ne les pénalise pas dans le processus d'apprentissage lexical. Ces observations semblent donc montrer que les mécanismes de base permettant l'acquisition du langage se développent au même moment chez les enfants bilingues et monolingues (Werker *et al.*, 2009). Dans un second temps, elles permettent de mettre en évidence que dans des contextes exigeants (comme celui où les étiquettes verbales ne se distinguent que par un seul phonème, autrement dit des paires minimales), l'enfant qu'il soit bilingue ou monolingue peut éprouver des difficultés à effectuer correctement une tâche d'association 'nouveau mot – nouvel objet'. Cependant, les performances à cette tâche sont meilleures si les mots (ou non-mots) sont produits de manière qu'ils correspondent à ce qu'ils ont l'habitude d'entendre en termes de prononciation. La présentation de stimuli ne correspondant pas aux canevas habituels augmente la charge cognitive et interfère négativement avec les performances. Cette conclusion nous renvoie à la notion de qualité des productions langagières entendues par l'enfant (cf. Chapitre 2) et plus particulièrement à la qualité de natif de l'interlocuteur. Rappelons qu'exposer un enfant à des productions langagières émanant d'une personne non native de la langue est nettement moins efficace pour le développement de celle-ci que lorsque ces productions sont le fait d'une personne native ; ce qu'ont confirmé Place et Hoff (2011) au niveau de la richesse du vocabulaire.

Focus 1 : de la discrimination des langues à la production des premiers mots. Comparer la trajectoire développementale des enfants monolingues et bilingues.

Nous venons d'exposer toute une série d'expériences et de notions théoriques qu'il nous semble important de résumer avant d'aller plus loin. La meilleure manière de procéder est celle de Werker et collaborateurs (2009) qui proposent de confronter graphiquement les grandes étapes développementales des enfants monolingues et bilingues de la naissance à environ deux ans.

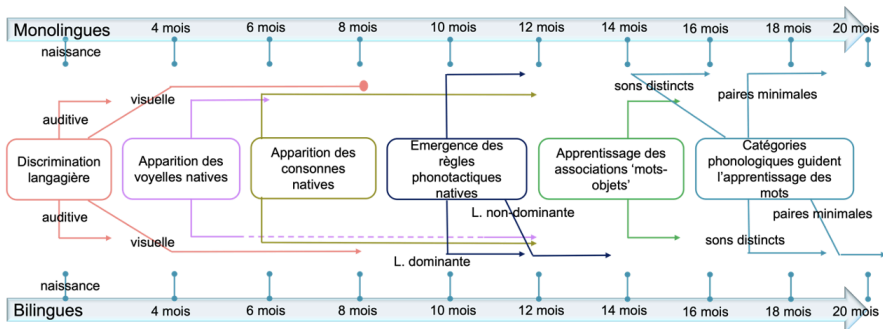


Figure 11 : Trajectoire développementale de la naissance à la production des premiers mots chez l'enfant monolingue et chez l'enfant bilingue, traduit et adapté de Werker et al. (2009).

Les deux lignes du temps représentées ci-dessus mettent bien en évidence que la trajectoire développementale de l'enfant bilingue est tout à fait comparable à celle de l'enfant monolingue. Les différences se situent à un niveau qualitatif avec :

- une sensibilité plus longue des enfants bilingues aux indices visuels permettant de différencier les langues ;
- un léger décalage chez l'enfant bilingue entre la génération des règles phonotactiques de la langue non-dominante par rapport à celles de la langue dominante ;
- un décalage potentiel chez l'enfant bilingue dans l'association 'mot-objet' lorsque les mots concernés sont issus d'une paire minimale (par exemple : pain-bain).

Nous pouvons conclure de ces trajectoires développementales que dans les premiers mois de la vie la confrontation de l'enfant à deux langues ne constitue pas un handicap et ne retarde pas l'apparition des premiers mots.

Question 14 : les mots recouvrent-ils les mêmes réalités dans toutes les langues ? Influence sur l'apprentissage lexical ?

Comme nous l'avons expliqué au début de cette section consacrée au lexique, pour attribuer une étiquette verbale à un objet et généraliser cette étiquette verbale à d'autres exemplaires d'une même catégorie, nous devons repérer les traits pertinents qui font que cet objet est celui-là et pas un autre.

Exemple : un chien et un chat ont toute une série de traits en commun qui permettent de les classer dans la catégorie des animaux et plus précisément dans la catégorie des mammifères domestiques. Ils sont néanmoins différents l'un de l'autre par certaines caractéristiques (ils ne font pas le même bruit, la forme de leur tête n'est pas la même, etc.) qui font qu'on ne peut utiliser l'étiquette 'chat' pour désigner un chien et inversement.

Si cela semble évident pour des adultes, cela ne l'est pas toujours pour de jeunes enfants qui, comme nous l'avons vu, peuvent commettre des erreurs d'identification des traits pertinents donnant lieu à des sous- ou des sur-extensions (cf. ci-avant).

Dans le cadre du bilinguisme, la situation est encore plus complexe puisqu'il faut gérer le système de catégorisation de deux langues. Cela peut paraître surprenant en première analyse, car il semblerait évident qu'une chaise reste une chaise quelle que soit la langue. Ce n'est pas forcément le cas et les choses sont, encore une fois, plus complexes qu'il n'y paraît. C'est ce que des auteurs comme Linck et collaborateurs (2009) ou Pavlenko et Malt (2011) ont étudié dans le cadre du bilinguisme successif précoce et tardif (à notre connaissance il n'existe pas d'études portant sur le bilinguisme simultané). Si nous abordons ce point ici c'est que, dans les productions quotidiennes, il n'est pas rare que les apprenants d'une L₂ ou même les enfants confrontés précocement à une L₂ (vers trois ans dans l'étude de Pavlenko & Malt, 2011) utilisent erronément des formes lexicales issues de L₁ ou que les formes lexicales choisies en L₂ soient influencées par les traits pertinents en L₁ ; choix qui ne seraient bien évidemment pas effectués par un locuteur monolingue.

Pour illustrer ce propos, nous allons reprendre l'exemple de Li (2013) sur l'étiquetage de pièces de mobilier que nous appelons en français 'chaise', 'fauteuil' et 'sofa' (ou 'divan' selon les variantes régionales).

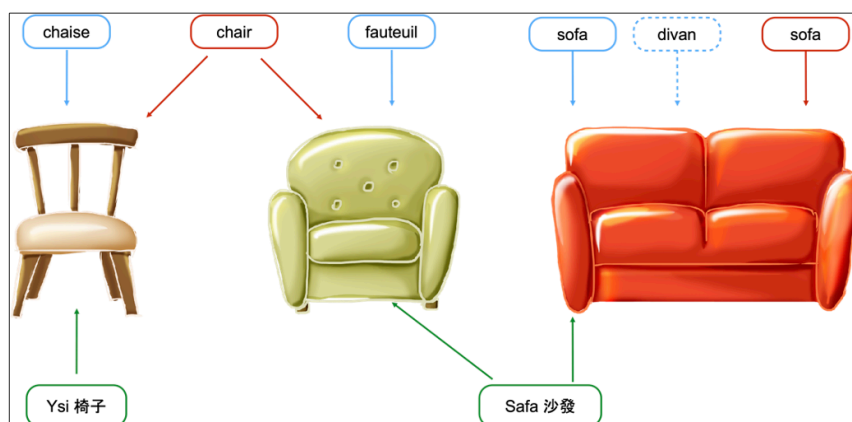


Figure 12 : Dénomination de 'chaise', 'fauteuil' et 'sofa' en français, anglais et chinois d'après Li (2013).

Très schématiquement, en français, les caractéristiques importantes de l'objet sont prioritairement sa taille, sa forme et le matériau (mollesse et coussin) ; en anglais, c'est davantage la taille et la forme qui importeront alors qu'en chinois le critère le plus important sera le matériau. Comme le signale Li (2013), il n'est pas rare que, dans une tâche de dénomination, les apprenants d'une L₂ utilisent erronément un mot L₁ pour désigner un objet en raison de l'influence de leur L₁ dans la sélection des traits pertinents.

Exemple : En français le petit objet rond sphérique utilisé pour jouer au tennis est appelé 'balle' alors que l'objet sphérique utilisé pour jouer au basket ou au football est appelé 'ballon' ; il en va de même pour l'objet allongé utilisé pour jouer au rugby. En anglais, tous ces objets sont appelés 'ball'. Outre la taille de l'objet, le fait qu'il soit utilisé pour un sport d'équipe ou non semble être un critère pertinent en français alors

qu'il ne l'est pas en anglais. On peut alors comprendre qu'un anglophone natif apprenant le français utilise préférentiellement le mot 'balle' plutôt que le mot 'ballon'.

Cet exemple va tout à fait dans le sens des observations de Malt & Sloman (2003) qui montrent que des personnes apprenant l'anglais en L₂ peuvent avoir des *patterns* de dénomination d'objets usuels différents de ceux de natifs de l'anglais en raison de l'influence de leur L₁ sur l'anglais L₂.

Dans une étude de 2011 portant sur la dénomination d'objets usuels en russe (L₁) et en anglais (L₂), Pavlenko et Malt ont proposé des illustrations de divers contenants (des tasses et des verres) différant par la forme, la hauteur, le volume et le matériau à trois groupes de participants (immigrants russes aux États-Unis) confrontés à l'apprentissage de l'anglais L₂ à différents âges : (1) de manière précoce dès trois ans, (2) au début de l'adolescence à douze ans, et (3) au début de l'âge adulte à 23 ans. Le but de cette étude était de voir si l'influence de L₁ sur L₂ varie en fonction de l'âge d'apprentissage de L₂, mais également dans quelle mesure L₂ peut influencer L₁ en fonction de l'âge du début d'exposition à cette L₂. Les résultats de Pavlenko et Malt montrent clairement des influences inter-langues (des influences de L₁ sur L₂ et inversement) chez tous les participants. Cependant, l'influence de L₂ sur L₁ varie en fonction de l'âge d'introduction de L₂ dans la vie du participant : plus l'apprentissage de L₂ est précoce et plus l'effet sur L₁ est important. Ces résultats ne sont pas surprenants si on considère que les enfants arrivés très tôt aux États-Unis, et donc confrontés très tôt à l'anglais dans plusieurs domaines de la vie quotidienne, ont développé une pratique telle de cette langue qu'elle est devenue leur langue dominante contrairement aux adultes pour qui le russe reste la langue dominante.

En conclusion, ces études montrent qu'afin de devenir des bilingues performants, les apprenants d'une langue étrangère doivent apprendre à se centrer sur les bons traits afin d'utiliser les noms d'objets de manière adéquate et conforme à ce qui est observé chez les natifs. Elles montrent également que les langues ne sont pas compartimentées

et qu'elles peuvent s'influencer l'une l'autre en fonction du degré de pratique qui dépend notamment de l'âge auquel l'apprentissage s'effectue.

Question 15 : les enfants bilingues ont-ils plus ou moins de mots à leur vocabulaire que les enfants monolingues ?

Une question qui revient souvent quand on évoque l'éducation bilingue est celle du nombre de mots connus par les enfants. Dans un article de 2007, Oller et collaborateurs rappellent que nombre de recherches menées dans les années 1980-1990 mettent en évidence un décalage dans la compréhension du vocabulaire entre les enfants bilingues et les monolingues. Parmi les études répertoriées dans cet article, on retiendra celles de Umbel et collaborateurs (1992, 1994) sur des enfants bilingues 'espagnol-anglais'. Les enfants ont été évalués avec les versions espagnoles et anglaises de l'Échelle de Vocabulaire en Images Peabody de Dunn et collaborateurs (1993) et comparés à des enfants monolingues de chaque langue. Ce test normé, classiquement utilisé dans les évaluations cliniques du langage, mesure l'ampleur du vocabulaire réceptif des enfants par une désignation d'images parmi plusieurs possibilités. Umbel et collaborateurs mettent en évidence que les enfants bilingues ont des scores de vocabulaire inférieurs aux normes de leur groupe d'âge pour chacune des langues testées. Ben-Zeev (1977) avait déjà fait ce même constat sur des enfants bilingues 'hébreux-anglais', il expliquait alors ce décalage par la moindre quantité d'exposition des enfants dans chacune des langues comparativement à des enfants monolingues. Oller et collaborateurs (2007) suggèrent, de leur côté, que le déficit apparent de vocabulaire des enfants bilingues par rapport aux monolingues ne serait pas dû à la quantité d'exposition mais plutôt aux circonstances d'apprentissage des mots. L'exemple donné par Oller et collaborateurs que nous allons résumer ci-après est très parlant à cet égard.

Exemple : Prenons le cas d'un enfant parlant le français à la maison et scolarisé en anglais. Si on considère les mots 'nez' en français et 'nose' en anglais, il est probable qu'ils soient acquis dans les deux langues vu leur pertinence dans les deux contextes : on apprend les parties du

corps à la maison, mais également à l'école. L'enfant possèdera donc ce qu'on appelle un « doublet », c'est-à-dire l'équivalent d'un mot dans les deux langues. Il en sera sans doute de même pour le mot 'mouchoir' en français et 'handkerchief' en anglais. En revanche, si on considère les mots 'pupitre' en français et 'desk' en anglais, ou encore les mots 'tableau' en français et 'blackboard' en anglais, il est probable que l'enfant ne connaisse, dans un premier temps, que le mot anglais vu sa pertinence dans le contexte scolaire. On dira alors que l'enfant possède un 'singlet', c'est-à-dire le mot dans une seule langue.

Concrètement, les enfants apprennent L₁ dans certaines circonstances de vie et L₂ dans d'autres, et ce même si en définitive ils finissent par connaître les mots dans les deux langues.

Les conclusions d'Oller et collaborateurs sont confirmées et complétées par Bialystok et collaborateurs (2010) dans une étude menée sur 1.748 enfants bilingues âgés de trois à dix ans. Comme l'équipe d'Oller, celle de Bialystok utilise l'épreuve de vocabulaire en images Peabody normée pour différentes langues et constate que lorsque tous les items sont confondus sans égard au contexte d'apprentissage, les performances des enfants bilingues dans chacune des langues testées sont inférieures à celles de leurs pairs monolingues, et ce quelle que soit la tranche d'âge. En revanche, l'équipe de Bialystok met en évidence qu'en séparant les items relatifs au vocabulaire scolaire et ceux relatifs à la vie à la maison, les performances des enfants bilingues sont tout à fait dans la norme et comparables à celles d'enfants monolingues, et conclut que le fait que la taille du vocabulaire des enfants bilingues soit inférieure dans chacune des langues qu'ils pratiquent n'est ni le signe ni la preuve d'un déficit lexical, mais constitue plutôt une description empirique de la situation de bilinguisme. Ce fait doit être pris en considération lorsqu'on étudie le développement langagier en général de l'enfant bilingue et le développement lexical en particulier.

Mancilla-Martinez et collaborateurs (2011) ajoutent que lorsqu'on prend en considération les deux langues de l'enfant bilingue, la taille globale du vocabulaire est équivalente à celle d'un enfant monolingue. En effet, si nous retournons à la Figure 9 illustrant la chronologie de l'augmentation de la taille du vocabulaire d'un enfant monolingue, nous constatons qu'à deux ans un enfant monolingue a environ 200 mots à

son vocabulaire. Pragmatiquement, nous pouvons considérer qu'il en va de même pour l'enfant bilingue : il a en moyenne 200 mots à son vocabulaire, mais ... répartis sur deux langues. Dès lors, comparer un enfant bilingue à un enfant monolingue et dire qu'il a moins de vocabulaire dans l'absolu est un non-sens. Il faut comparer des choses comparables et tenir compte du contexte éducatif bilingue et de ses particularités. On peut conclure de cette simple comparaison qu'un enfant bilingue peut avoir un vocabulaire moins important dans une de ses langues à un moment particulier parce qu'il n'a pas encore eu l'occasion d'acquérir certains mots dans le contexte particulier de pratique de cette langue. L'évaluation du langage de l'enfant bilingue ne peut donc être faite que dans ses deux langues en dehors de cette pratique toute comparaison mènera inmanquablement à des conclusions erronées.

3.3. La combinaison des mots en phrases

Si les mots isolés permettent de transmettre des significations simples, leur combinaison accroît fortement la complexité des significations transmises et la valeur informative des messages transmis. Comme nous le soulignons en 2001, « un système linguistique qui ne permettrait que la production d'énoncés à un mot manquerait singulièrement de puissance en face du nombre et de la complexité des choses à exprimer. C'est l'expression des relations complexes qui mobilise l'essentiel de notre activité linguistique et non le simple étiquetage verbal des objets et des événements. » (Comblain & Rondal, 2001, p. 41).

La capacité à combiner plusieurs mots apparaît vers 18-24 mois chez l'enfant tout-venant (cf. Tableau 4 en début de chapitre). Elle signe une augmentation considérable du pouvoir expressif de l'enfant. En effet, la combinaison de 2-3 mots au sein d'un même énoncé permet de communiquer des informations sur les choses et les événements en exprimant les relations et les rapports qui les unissent. Elle permet également d'exprimer beaucoup plus clairement et complètement toute une série de significations (par exemple : l'existence d'un objet, son absence ou sa disparition ; spécifier sa localisation ou encore qui le possède etc. – pour plus détails le lecteur intéressé verra Rondal et al., 1999). Très schématiquement, on peut représenter le développement de la morphosyntaxe de la manière suivante :

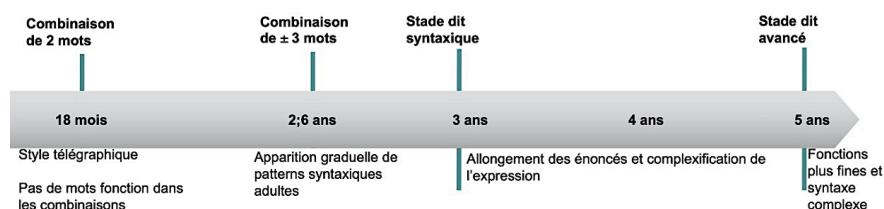


Figure 13 : Évolution des compétences syntaxiques entre 18 mois et 5 ans.

Quand on considère le développement morphosyntaxique dans une langue comme le français, on doit prendre deux paramètres importants en considération : l'ordre des mots et les relations de sens (Brown, 1973).

Concernant l'ordre des mots, il n'apparaît pas d'emblée dans le développement. Au début, l'agencement des mots est laissé au hasard. L'enfant pourra tout aussi bien dire 'parti papa' que 'papa parti' pour signifier le même événement. Progressivement, l'enfant va utiliser dans ses productions des mots fixes (dits pivots) autour desquels d'autres mots vont graviter. Ces mots fixes seront bien souvent placés en début de production. La production de ce type d'énoncés représente une période intermédiaire entre celle où les mots ne sont placés dans aucun ordre particulier et celle où les énoncés sont caractérisés par un pattern d'ordonnement adulte. À partir de 30 mois environ, les constructions syntaxiques composées de plusieurs mots deviennent de plus en plus nombreuses et variées. L'enfant intègre progressivement les règles de l'ordre des mots de la langue adulte pour les énoncés simples. Il faudra attendre l'entrée à l'école maternelle pour voir les progrès syntaxiques se marquer, la complexification des phrases s'intensifier, l'apparition de phrases utilisant la négation, la coordination et, fin de maternelle, la subordination. En français, l'ordre des mots dans un énoncé, dit ordre canonique, est classiquement 'sujet – verbe – objet'. Il représente généralement une relation 'agent – action – patient' (Comblain, 2005). De manière générale, la complexification des structures syntaxiques en français prend l'allure suivante :

1. Vers 2 ½ ans, les enfants commencent à combiner des phrases afin d'exprimer des propositions complexes. C'est l'apparition des premières **propositions coordonnées** dans le langage. Le moyen le plus simple, et le plus fréquemment utilisé par l'enfant pour lier les propositions, est d'utiliser la conjonction de coordination 'et' pour marquer soit le fait que deux événements se déroulent à différents moments ou à différents endroits (par exemple : je pousse le wagon et je pousse le train,) soit que deux événements se déroulent simultanément et au même endroit (par exemple : je pousse le wagon et le train). Les enfants pourront également utiliser 'et' pour encoder une grande variété de significations qui se développent dans un ordre fixe : (1) une addition sans relation

de dépendance entre les phrases liées (par exemple : tu portes le sac et je porte le parapluie), (2) une relation temporelle précise (par exemple : je vais dans ma chambre et j'enlève mon pull), et (3) une relation de causalité (par exemple : j'ai colorié le lapin en bleu et il est plus beau). La coordination prévaut dans le langage de l'enfant jusqu'à environ quatre ans.

2. Le marquage formel de la **subordination** dans le discours commence à se développer à partir de quatre ans. Elle exprime principalement la cause et la conséquence. Le marquage de la temporalité ne s'effectue qu'entre cinq et dix ans, car cette structure implique qu'un des événements décrits soit pris comme point de référence temporel pour situer l'autre dans un rapport de simultanéité ou de non-simultanéité (antériorité ou postériorité). La mise en relation des événements est arbitraire ; l'ordre de production des propositions pouvant ne pas correspondre à celui d'occurrence des événements dans la réalité complique la compréhension de l'énoncé (par exemple : l'énoncé 'J'ai ouvert mon parapluie parce qu'il pleut' suppose que la pluie a commencé à tomber avant que j'ouvre mon parapluie ; les deux parties de l'énoncé sont donc produites dans l'ordre inverse d'occurrence des événements). Ce genre de structure n'est pas totalement maîtrisé avant l'âge de 9-10 ans.
3. Les enfants commencent à produire et comprendre les **propositions relatives** vers trois ans. Elles sont généralement utilisées pour spécifier l'information à propos d'une personne ou d'un objet (Bloom *et al.*, 1980). Initialement, les propositions relatives produites par l'enfant spécifient une information à propos de l'objet grammatical de la phrase (par exemple : j'ai mangé la pomme que tu m'avais donnée), et plus tard à propos du sujet de la phrase (par exemple : la pomme que tu m'as donnée est délicieuse). Cette dernière structure demande davantage de ressources mnésiques à l'enfant pour pouvoir être correctement interprétée (Comblain, 1996).
4. Enfin, la négation est fréquemment utilisée dans la langue. D'un point de vue théorique, peu de données sont disponibles dans la littérature sur son développement. La négation implique une interaction complexe entre des facteurs syntaxiques et sémantiques pouvant être combinés de diverses manières d'une

langue à l'autre. Par ailleurs, les enfants sont sensibles aux facteurs contextuels lors de l'interprétation de la négation, et comme les adultes, ils sont fortement influencés par le caractère plausible ou non de l'énoncé (Comblain, 2005).

Les marquages flexionnels effectués sur les différents éléments lexicaux permettent de coder des relations de sens additionnelles ou d'insister sur certaines indications sémantiques déjà fournies dans la phrase (par exemple : le pluriel et le genre sur les noms, les temps de conjugaison des verbes, etc.). À ce niveau, les choses sont plus complexes et plus lentes à se mettre en place. Pendant les 30 premiers mois peu de mots grammaticaux et de mots fonctions tels que les articles, les pronoms, les prépositions, les adverbes, etc. sont présents dans les productions de l'enfant. On peut expliquer cela par le fait que ces éléments du langage sont généralement peu saillants phonético-perceptuellement dans les productions et n'attirent donc pas précocement l'intérêt de l'enfant. Par ailleurs, contrairement au dispositif syntaxique qui encode des significations relationnelles essentielles, les dispositifs morphologiques n'encodent pas de significations indépendantes, mais modulent la signification d'autres termes.

Exemple : dans l'énoncé 'il courait', la terminaison '-ait' en fin de verbe n'a pas de signification propre, elle est présente uniquement pour préciser le verbe et pour signifier que l'action a eu lieu dans le passé.

Il est intéressant de noter que la chronologie d'acquisition 'syntaxe – morphologie flexionnelle', mise en évidence sur des langues comme le français ou encore l'anglais, essentiellement basées sur l'ordre des mots, est également observée dans des langues morphologiquement riches davantage basées sur l'utilisation de déclinaisons (Comblain, 2005).

On peut résumer le développement des principaux marquages morphologiques et flexionnels en français de la manière suivante :

5. Vers trois ans, le marquage du nombre sur les **articles** indéfinis (un – une – des) attachés aux noms commence à être maîtrisé. Il précède celui sur les articles définis (le – la – les) vers 3 ½ ans. Le genre de l'article, arbitraire par nature, ne pose généralement pas de problème à l'enfant qui fait peu de confusions. Les articles sont

généralement correctement employés dans toutes les situations vers six ans même si la dimension 'défini – indéfini' reste quelques fois problématique. Cela s'explique par le fait qu'avant six ans, l'enfant est incapable d'apprécier la connaissance de l'interlocuteur et de manipuler les éléments de décentration cognitive nécessaires au choix de l'article (par exemple : 'le' s'emploie lorsque les deux protagonistes de la conversation savent de quel objet en particulier on parle, 'un' sera préféré s'il s'agit d'un parmi d'autres ou si un des deux protagonistes ignore de quel objet particulier on parle. C'est ce qui fait la différence entre 'le chien' – celui-là en particulier – et 'un chien' – un parmi d'autres –).

6. Les **pronoms** de la première et de la deuxième personne du singulier sont les premiers à apparaître dans les productions de l'enfant. La chronologie approximative généralement admise est la suivante : à partir de deux ans : 'moi' ; à partir de 2 ½ : 'je', 'tu', 'toi' ; de 3 ans à 3 ½ ans : 'elle', 'le', 'la', 'vous', 'me', 'te', 'nous', 'on' ; et à partir de 4 ans les autres pronoms personnels (Comblain, 2005). La confusion entre les pronoms personnels est rare. Les deux types d'erreurs les plus fréquentes sont la substitution d'un nom propre à un pronom et l'inversion entre les première et deuxième personnes du singulier. Karmiloff-Smith (1986) identifie trois stades dans la production des pronoms : (1) entre trois et cinq ans, les enfants ne lient pas adéquatement le pronom et le nom auquel il réfère, (2) entre cinq et huit ans, l'enfant utilise des pronoms en référence au sujet principal d'une histoire racontée et (3) entre huit et douze ans, l'enfant maîtrise la stratégie dite anaphorique complète consistant à utiliser des pronoms pour tous les personnages d'une histoire racontée. En matière de co-référence pronominale (déterminer à quelle personne, par exemple, se rapporte un pronom dans une histoire) d'ailleurs, les progrès les plus importants se situent entre six et sept ans (Lust & Clifford, 1986) et le niveau de compréhension adulte n'est pas encore complètement atteint à sept ans (Chipman & de Dardel, 1974).
7. La **conjugaison des verbes** et la fonction temporelle spécifique des flexions verbales sont établies relativement tard chez l'enfant. Même si à 4-5 ans, l'enfant utilise les mêmes formes verbales que l'adulte, cela n'implique pas qu'il s'en sert uniquement pour marquer le rapport de temps entre le moment d'énonciation et

celui de l'action (Rondal & Brédart, 1982). Jusqu'à environ six ans, il utilise d'ailleurs préférentiellement les adverbes et les conjonctions de temps plutôt que les flexions verbales pour exprimer les relations temporelles entre les événements. Il préférera également certaines formes verbales (par exemple : 'finir de', 'être en train de', etc.) aux flexions verbales.

Comme on peut le constater, l'acquisition et le développement des règles morphosyntaxiques d'une langue ne sont pas simples et prennent un temps considérable. Si, en moyenne, une année s'écoule entre la production des premiers sons et la production des premiers mots, plusieurs années sont nécessaires pour passer d'une simple combinaison de deux mots à l'élaboration de phrases complexes. Les langues pouvant fonctionner de manière très différente sur un plan morphosyntaxique, il est difficile d'analyser finement et simplement les processus d'apprentissage et de les comparer. C'est d'ailleurs au niveau de la grammaire que les influences inter-langues seront les plus perceptibles.

Question 16 : comment les compétences grammaticales se développent-elles dans deux langues en même temps ?

Les premières études sur le développement bilingue postulaient l'existence d'un système syntaxique initial commun aux deux langues se différenciant aux alentours de cinq ans. Si on retourne à la vision de Leopold (1939-1940), on pourrait schématiser les choses de la manière suivante :

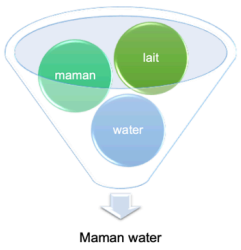
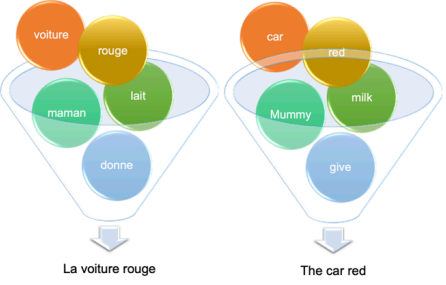
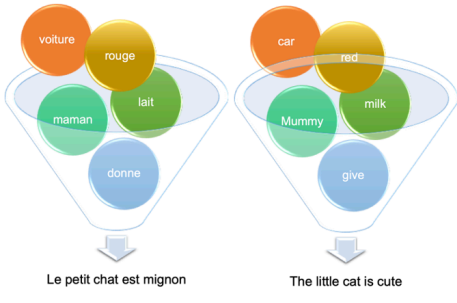
1		<p>Non différenciation des systèmes lexicaux</p> <p>Fusion et non différenciation des deux systèmes</p>
2		<p>2 lexiques pour une seule syntaxe</p> <p>Des mots des deux langues sont repris dans un seul énoncé</p> <p>Une syntaxe domine l'autre</p>
3		<p>2 lexiques et 2 syntaxes</p> <p>Individualisation et différenciation complète des deux systèmes linguistiques</p>

Figure 14 : Représentation de la différenciation progressive de la production de mots et de phrases dans un système bilingue selon Leopold (1939-1940).

Cette conception a longtemps prévalu dans l'étude du bilinguisme précoce chez l'enfant (on verra l'hypothèse du système linguistique unique de Volterra & Taeschner, 1978). Depuis la fin des années 1980 et les recherches menées sur l'acquisition du système grammatical chez l'enfant bilingue, les données empiriques vont davantage dans le sens de l'existence de deux systèmes séparés très tôt dans le développement de l'enfant (on verra notamment Paradis & Genesee, 1996). Dans une revue systématique de la littérature analysant les résultats de 68 études

menées sur divers aspects du développement de la morphosyntaxe dans un contexte bilingue, De Houwer (2005) souligne que toutes les données vont dans le sens d'une acquisition séparée des propriétés morphosyntaxiques des langues. En d'autres termes, les enfants acquièrent et développent deux systèmes grammaticaux séparés dès le départ. Elle précise également que ces systèmes grammaticaux sont individuellement acquis de la même manière que chez un enfant monolingue, suggérant ainsi que le processus développemental propre à chaque langue ne diffère qualitativement pas de ce qui est observé dans le monolinguisme. Concrètement, un enfant bilingue 'français-anglais' acquerra la morphosyntaxe propre au français selon le canevas développemental que nous avons décrit plus haut.

L'hypothèse de la séparation des systèmes syntaxiques est appuyée par les recherches faisant le lien entre la taille du vocabulaire et la longueur moyenne des énoncés du jeune enfant. La longueur et la complexité d'un énoncé dépendant notamment de la richesse du vocabulaire (de manière simple et caricaturale : plus on connaît de mots, plus on peut faire de longues phrases), les deux dimensions devraient être liées chez l'enfant bilingue comme elles le sont chez l'enfant monolingue. C'est effectivement ce que mettent en évidence plusieurs études. Mais, au-delà de ce lien qui n'a rien de surprenant, il est plus intéressant de constater que la longueur et la complexité des énoncés dans une langue sont liées à la richesse et la taille du vocabulaire dans cette même langue et très peu au vocabulaire de l'autre langue (Conboy & Thal, 2006 ; Marchman *et al.*, 2004).

Ces recherches semblent confirmer que l'enfant se représente bien les langues de manière séparée et que les systèmes propres à chaque langue ne sont pas fusionnés, mais se développent de manière indépendante. Est-ce à dire que les langues n'interagissent pas l'une avec l'autre ? C'est ce que nous allons aborder dans la section suivante.

3.4. Deux systèmes langagiers fusionnés séparés ou en interaction ?

Comment l'enfant se représente-t-il les langues au départ ? Sait-il que ce sont des langues différentes ? Ces questions passionnent et ont longtemps divisé les chercheurs. Depuis le début du XX^{ème} siècle, trois hypothèses majeures ont été émises sur la manière dont l'enfant se représente les systèmes linguistiques auxquels il est exposé. Précisons d'emblée que posséder deux systèmes séparés ne signifie pas que le jeune enfant puisse nommer les langues et les identifier comme L_A et L_B ; capacité qui se développera plus tardivement. Cela signifie simplement qu'il peut isoler les unités propres à chaque langue lors du traitement et de la production linguistique.

Pour mieux comprendre ce qui suit, nous allons illustrer chacune de ces hypothèses en y associant les prédictions qu'elles font sur la manière dont le jeune enfant utilisera ses langues dans son développement linguistique ainsi que la nature des représentations qu'elles présupposent. Nous reprendrons ensuite chacune de ces hypothèses, les données qui les corroborent et celles qui les infirment pour finalement trancher sur la question qui nous occupe.

Même si **l'hypothèse du système unique** est de plus en plus remise en question aujourd'hui, il est intéressant de considérer les arguments en sa faveur afin de mieux comprendre ce qui suit.

Système linguistique unique	Systèmes linguistiques séparés	Systèmes linguistiques interdépendants
<p>1 système unique se subdivisant progressivement durant l'enfance pour arriver à deux systèmes séparés vers 3 ans</p>	<p>2 systèmes séparés depuis le départ sans interconnexion L'enfant ne passe jamais par un stade où les représentations linguistiques sont unifiées</p>	<p>2 systèmes séparés, mais interdépendants pouvant s'influencer l'un l'autre (principalement de la langue dominante vers la langue non-dominante)</p>

Figure 15 : La représentation des langues chez l'enfant : hypothèses (1) du système unique, (2) des systèmes séparés, et (3) des systèmes séparés interdépendants.

Les tenants de cette hypothèse (cf. notamment Volterra & Taeschner, 1978) se basent sur toute une série d'observations empiriques pour étayer leurs propos :

- il n'est pas rare d'observer des mélanges de mots et de phrases des deux langues dans les productions de l'enfant, et ce quel que soit le contexte linguistique ou le partenaire. Ces mélanges diminuant avec l'âge, il est logique de postuler un système unique se différenciant progressivement avec le temps ;
- au début du développement, il est fréquent que l'enfant possède un mot dans une langue, mais pas son équivalent dans l'autre langue ;
- il n'est pas rare que le jeune enfant utilise les règles grammaticales d'une langue avec les mots de l'autre langue ou mélange les règles grammaticales des deux langues dans une même interaction ;
- le coût cognitif de la différenciation des deux langues étant potentiellement très important pour l'enfant bilingue, on observe un ralentissement du développement du langage entre deux et trois ans au moment de la différenciation des systèmes.

Si ces arguments sont de bon sens, et le lecteur identifie sans doute certaines de ses propres réflexions et observations, l'analyse des productions langagières de l'enfant et du contexte dans lequel elles surviennent permet de fournir d'autres explications à ces phénomènes ; notamment par le principe de complémentarité des langues développé par Grosjean et collaborateurs (2013, 2015) exposé dans le Chapitre 1 de cet ouvrage.

Par ailleurs, d'autres phénomènes présents dans les productions langagières de l'enfant plaident en faveur de l'abandon de cette hypothèse et autorisent à se tourner vers l'hypothèse de systèmes séparés interdépendants :

- les jeunes enfants évitent de prononcer les mots difficiles d'une langue, et ce même s'ils connaissent la paire de mots (par exemple : dire 'couteau' plutôt que 'knife', 'boy' au lieu de 'garçon') ;
- les enfants produisent souvent des néologismes qui sont le résultat de la combinaison de parties de mots venant de chaque langue (par exemple : 'shot' basé sur la fusion de 'chaud' et 'hot') ;
- les enfants peuvent parfois produire spontanément une paire de mots lors d'une interaction (par exemple : 'papa - 'dady' notons qu'il peut s'agir dans ce cas d'une stratégie communicationnelle visant à attirer l'attention de la personne nommée) ;
- et enfin, mais surtout, comme nous l'avons vu dans la première section de ce chapitre consacrée au développement phonologique de l'enfant bilingue... l'enfant différencie très tôt les phonèmes de ses langues !

L'hypothèse des systèmes séparés (on verra Genesee, 1989) se fonde notamment sur les études et les recherches décrites dans la section 3.1 de ce chapitre consacrée à la découverte des sons. Elle est également étayée par le fait que, très rapidement, les jeunes enfants sont capables de choisir une langue pour interagir avec un interlocuteur donné en utilisant une morphologie et une syntaxe de base correcte. Il est clair que ces justifications n'expliquent pas certains phénomènes, dont le mixage des langues décrit ci-dessus.

Si l'hypothèse du système unique ne tient pas la route et si celle des systèmes séparés, bien qu'intuitivement correcte, peut être infirmée par certaines observations, il est alors intéressant de se tourner vers la troisième hypothèse : celle des **systèmes séparés interdépendants** (on verra notamment Yip & Matthews, 2007 ; Paradis & Genesee, 1996 ; Döpke, 2000). Cette hypothèse est justifiée par le fait qu'il est fréquent que les deux langues se développent à des vitesses différentes chez l'enfant (voir Chapitre 1 la section sur le bilinguisme non-équilibré). Dans ces conditions, la langue dominante peut influencer l'autre en accélérant ou en retardant le développement de certaines structures. Il se peut également que les deux langues s'influencent mutuellement, et ce notamment lorsqu'il y a un chevauchement réel ou perçu entre les deux langues (Hulk & Müller, 2000). Dans ce cas, on parle d'influences inter-langues ou *cross-linguistiques* englobant à la fois les transferts entre les langues et les interférences.

L'interdépendance des systèmes linguistiques se manifeste par :

- le **transfert**, c'est-à-dire l'incorporation d'une propriété grammaticale d'une langue vers l'autre. On peut observer ce phénomène lorsqu'il y a un chevauchement entre les structures des deux langues. C'est notamment le cas dans le positionnement de l'adjectif qualificatif par rapport au nom en anglais et en français. Le chevauchement entre l'unique option de l'anglais et la seconde option du français remplit les conditions pour un transfert. Selon Nicoladis (2006), on peut s'attendre à une influence de l'anglais sur le français concrétisée par un placement préférentiel de l'adjectif en position pré-nominale en français. Tendances qui disparaîtraient avec la pratique de la langue ;

	LA : Anglais	LB : Français
Position pré-nominale	<i>A happy birthday</i> 'happy' peut uniquement se placer en position pré-nominale	<i>Un joyeux anniversaire</i>
Position post-nominale	-----	<i>Une journée joyeuse</i> 'joyeuse' peut se placer en position post-nominale ou pré-nominale

Tableau 8 : Positionnement de l'adjectif qualificatif par rapport au nom auquel il se rapporte en français et en anglais.

- **l'accélération**, c'est-à-dire l'acquisition d'une propriété grammaticale plus tôt qu'attendu en raison de l'influence positive d'une langue sur l'autre. Ce phénomène a notamment été observé par Tanja Kupisch (2007) dans l'utilisation des déterminants chez des enfants bilingues 'italien-allemand'. Elle constate que les enfants bilingues acquièrent plus rapidement la notion de déterminant en allemand que ne le font les enfants monolingues. Son explication est basée sur la complexité du système des déterminants allemands fondamentalement plus complexe que celui de l'italien. En effet, non seulement le système allemand compte davantage de déterminants que le système italien, mais il encode également de plus nombreux traits de telle manière que l'association 'forme-fond' est plus opaque. Les enfants monolingues 'allemand', d'ailleurs, maîtrisent plus tardivement le système de déterminants que les enfants monolingues 'italien'. Kupisch explique la rapidité avec laquelle les enfants bilingues 'italien-allemand' maîtrisent le système allemand par la présence d'un système plus simple, l'italien, dans lequel les déterminants sont déjà en place. Ce système jouerait un rôle facilitateur sur l'acquisition du système plus complexe de l'allemand. Elle précise cependant que ce phénomène ne peut être observé que dans un bilinguisme non-équilibré et uniquement lorsque la langue dominante est une langue facilitatrice. En d'autres termes, dans un bilinguisme 'allemand-italien' (allemand, langue dominante), ce

phénomène ne serait pas observé et les enfants bilingues acquerraient le système des déterminants allemands au même âge que des enfants monolingues 'allemand' ;

- le **retard ou la sur-acceptation de structures agrammaticales**, c'est-à-dire l'acquisition d'une propriété grammaticale plus tard qu'attendu en raison de l'interférence d'une langue sur l'autre. On peut observer une manifestation de ce phénomène dans la sur-acceptation de certaines structures fausses dans une langue, mais correctes dans l'autre et donc par la production erronée de celles-ci dans une des deux langues. Serratrice et collaborateurs (2009) se sont intéressés à ce phénomène en étudiant l'acceptabilité des marques du pluriel dans des contextes génériques et spécifiques chez des enfants bilingues 'anglais-italien'. Concrètement, les enfants devaient juger de l'acceptabilité de phrases telles que 'In general sharks are dangerous' et 'In genere squali sono pericolosi'. La phrase en italien est rejetée par les enfants monolingues 'italien' ; l'expression correcte dans cette langue étant 'Squalo è pericoloso' qui utilise une forme générique. L'italien utilise donc une forme singulière du type 'Le requin est dangereux' (sous-entendant que l'espèce animale des requins est dangereuse) alors que l'anglais utilise une forme plurielle 'Les requins sont dangereux' qui signifie exactement la même chose mais met l'accent sur les animaux plutôt que sur l'espèce. Les enfants bilingues 'anglais-italien', influencés par la forme plurielle anglaise, ont tendance à accepter la forme plurielle agrammaticale en italien. En revanche, l'espagnol étant plus proche de l'italien, les enfants bilingues 'espagnol-italien' rejettent la formulation plurielle.

Même si les recherches actuelles mettent clairement en évidence le phénomène d'influence inter-langues, il reste des questions en suspens comme notamment celle de pouvoir expliquer pourquoi il n'est pas observable chez tous les enfants (Gathercole & Hoff, 2007) ou de savoir si les influences inter-langues sont temporaires ou définitives. En fait, il semblerait que certaines disparaissent plus vite que d'autres et que certaines soient permanentes. Par exemple, le phénomène de sur-acceptation de pluriels agrammaticaux décrit par Serratrice et collaborateurs (2009) peut être observé jusqu'à dix ans alors que

d'autres phénomènes comme la production de phrases transitives sans objet¹ chez les enfants bilingues 'cantonais-anglais' disparaît vers 3 ½ ans (Yip & Matthews, 2007).

Les différentes études que nous avons décrites dans cette section mettent donc en évidence que chez un enfant bilingue simultané, les langues ne se développent ni de manière fusionnée ni de manière totalement compartimentée. Si elles sont en fait bien séparées dès le départ, elles sont en connexion et en interaction. C'est ce que montrent les phénomènes d'influence inter-langues.

Pour conclure plus spécifiquement sur le concept d'interdépendance entre les langues, c'est-à-dire le fait que l'influence entre les langues n'est pas qu'uni-directionnelle mais peut être bidirectionnelle, il est intéressant de considérer comme le fait Cummins (2000) que l'interdépendance puisse être un facilitateur considérable dans le développement langagier bilingue et explique pourquoi avec moins d'exposition langagière qu'un monolingue dans chacune des langues, l'enfant bilingue peut acquérir ses deux langues dans le même laps de temps sans décalage substantiel.

1. En cantonnais, si l'objet est connu de l'interlocuteur, il n'est pas nécessaire de le mentionner explicitement après un verbe transitif. Dès lors, là où nous dirions "ne casse pas la tasse" ou "je ne veux pas de gâteau", le cantonnais pourrait se passer de 'tasse' ou de 'gâteau' pour autant que l'interlocuteur sache au préalable de quoi on parle. En anglais et en français, l'usage grammatical veut qu'on fasse suivre un verbe transitif par un objet clairement mentionné.

3.5. L'alternance des codes linguistiques et le mélange des langues ou quand l'enfant passe d'une langue à l'autre

Dans le contexte du bilinguisme, l'alternance des codes ou *code-switching* et le mélange des langues ou *code-mixing* sont, selon les auteurs, deux concepts différents. Le premier fait référence à la juxtaposition de deux codes linguistiques/langues dans le contexte d'une conversation ou d'une interaction alors que le mélange des langues renvoie à la présence de mots des deux langues dans une même phrase (Yow *et al.*, 2016).

Chez le bilingue, l'alternance des langues peut constituer une stratégie de communication délibérée dont les buts sont divers, par exemple :

- mettre en évidence un point particulier dans une conversation ou accentuer une idée ; changer de langue attirant inmanquablement l'attention de l'interlocuteur ;
- éviter une rupture de la communication, par exemple, en sélectionnant un mot en L_A quand on ne le connaît pas en L_B ;
- exprimer une idée de manière plus adéquate ou potentialiser sa mémorisation en utilisant la langue jugée la plus adaptée (par exemple : dans le domaine du management ou des sciences, utiliser des mots en anglais pour signifier des concepts particuliers) ;
- marquer la distance sociale avec un interlocuteur c'est-à-dire le degré de familiarité ou de non-familiarité ;
- raconter une conversation dans la langue dans laquelle elle a eu lieu pour rendre compte plus fidèlement des idées ;
- marquer un changement de thème ou de contexte (par exemple : passer d'une réunion de travail à une conversation privée avec le même interlocuteur) ;

- exprimer des émotions ou un changement d'humeur.

Ces comportements sont très fréquents chez l'adulte et, la plupart du temps, nous ne les assimilons nullement à une incompétence linguistique voire nous sommes admiratifs devant cette capacité à passer d'une langue à l'autre avec un naturel déconcertant. En revanche, ce même type de comportement chez l'enfant angoisse les parents, alerte les enseignants et appelle à la vigilance. Est-ce un comportement irrationnel ou justifié, c'est ce que nous allons essayer de déterminer dans ce qui suit.

Question 17 : l'alternance et le mélange des langues sont-ils le signe d'un manque de compétence de l'enfant dans chacune de ses langues ?

Dans la littérature scientifique sur le bilinguisme, un grand nombre de recherches porte sur les pratiques de mélange et d'alternance des langues chez l'adulte signalant déjà le fait que ce n'est pas un phénomène propre à l'enfant. Peu de travaux sont cependant menés chez l'enfant.

Historiquement, ces phénomènes étaient considérés chez l'enfant comme un signe de non-maîtrise des langues, voire, de perte de compétence dans une ou les deux langues (on verra notamment Labov, 1972). Cependant la fréquence et la quasi-systématicité du phénomène chez les enfants bilingues mènent à penser que ce n'est pas le cas et que le mélange et l'alternance des langues seraient plutôt le signe d'une certaine compétence grammaticale et pragmatique de l'enfant (on verra notamment Paradis *et al.*, 2000). Selon Genesee (2002), si l'enfant recourt à l'alternance et/ou au mélange des langues c'est qu'il en a la compétence tant d'un point de vue strictement langagier que communicatif. Dès lors, plutôt que d'être le signe d'un manque ou d'une perte de compétence dans la ou les langues en jeu, ces pratiques seraient davantage le signe que les enfants sont compétents dans chacune d'entre elles voire qu'ils les maîtrisent de manière équivalente. Ces pratiques seraient donc le signe que le jeune enfant possède déjà des connaissances sur la manière d'utiliser deux langues dans une

même phrase ou dans un même échange, et ce même s'il est toujours dans un processus d'acquisition du langage (MacSwan, 2012). Tous les chercheurs ne partagent cependant pas cet optimisme. Notamment parce que beaucoup de travaux menant à ces conclusions sont des études de cas unique difficilement généralisables, et qu'elles sont majoritairement menées sur des cas de bilinguisme simultanés mettant en présence deux langues valorisées par la communauté. Kaufman et Aronoff (1991) suggèrent d'ailleurs que les enfants issus de l'immigration exposés de manière importante à une L₂ seraient davantage susceptibles que d'autres enfants bilingues de mélanger les langues dans une même expression signant ainsi la perte progressive de leur L₁. Cette position est assez radicale et elle n'est pas partagée par tous. Ainsi, Guiberson et collaborateurs (2006) avancent que ce n'est pas réellement l'alternance ou le mélange des langues qui sont prédictifs de la perte d'une des langues chez ces enfants, mais plutôt la nature des erreurs grammaticales qu'ils commettent.

Revenant au bilinguisme simultané, une des études de groupe les plus récentes sur le phénomène de l'alternance des langues a été menée par Yow et collaborateurs (2016). Elle concerne un groupe de 36 enfants anglophones âgés de 5 ½ ans à 6 ½ ans scolarisés en chinois à Singapour. Plusieurs mesures langagières ont été collectées (richesse du vocabulaire, longueur moyenne des énoncés, nombre d'épisodes d'alternance dans les productions). Les observations menées sur les enfants l'étaient pour parts égales à leur domicile et à l'école. Au terme de l'étude, les auteurs rapportent que la quantité totale d'épisodes d'alternance dans les deux milieux de vie de l'enfant n'impacte négativement aucune des deux langues. Pour eux, la fréquence des épisodes d'alternance à l'école (notamment avec les autres enfants) est fortement liée à la compétence croissante des enfants en chinois, langue peu, voire pas, pratiquée à la maison.

Au terme d'une revue assez exhaustive de la littérature, Paradis et collaborateurs (2021) concluent que l'alternance et le mélange des langues sont des phénomènes non seulement normaux dans le développement langagier de l'enfant bilingue, mais également omniprésents. Ils soulignent également que sans évaluation précise et fouillée des compétences de l'enfant dans les deux langues et sans prise en considération du contexte global de développement, ces

phénomènes ne doivent pas être considérés comme l'indice d'un retard ou d'un trouble dans le développement langagier de l'enfant. L'alternance et le mélange des langues ne doivent donc pas être réprimés ou sanctionnés. Ils représentent chez l'enfant, comme chez l'adulte, une adaptation à la situation de communication.

3.6. Bilinguisme précoce et troubles du langage oral : un lien de cause à effet ?

Comme nous venons de l'aborder, il n'est pas rare que l'enfant passe d'une langue à l'autre au sein d'une même interaction. Ces comportements de mélange et d'alternance des langues, bien que la plupart du temps tout à fait normaux, inquiètent certains parents qui y voient le signe d'un trouble dans l'acquisition du langage.

Cette préoccupation renvoie à une problématique encore (trop) peu traitée dans la littérature scientifique : celle de la différenciation entre ce qui relève du « pathologique » et du « normal » dans le développement bilingue.

Il est vrai que si l'alternance des langues est bien souvent une stratégie utilisée par les bilingues dans des situations spécifiques et avec un objectif particulier, elle pourrait, dans d'autres cas, révéler la présence d'une difficulté langagière chez l'enfant.

De la même façon, si le mélange des langues n'est pas rare dans le développement langagier de l'enfant bilingue et peut être attribué à plusieurs facteurs (par exemple : les pratiques familiales en matière d'éducation bilingue, l'équilibre entre les langues dans et en dehors de la maison, la qualité et la quantité d'exposition dans chacune des langues ou encore le fait que les parents acceptent ou non l'alternance et le mélange des langues dans les interactions quotidiennes), il peut aussi alerter sur un potentiel trouble de l'acquisition du langage oral.

Même s'il ne faut pas être alarmiste, mais plutôt considérer les particularités du développement langagier bilingue par rapport au développement monolingue, un optimisme béat n'est toutefois pas de mise. S'il est maintenant acquis qu'une éducation bilingue n'est pas la cause d'un trouble du développement de la parole, du langage, ou des apprentissages (Wei et al., 1997) il n'en immunise pas pour autant.

Tout comme un enfant monolingue, un enfant bilingue peut présenter un trouble développemental du langage oral, peut bégayer, peut être dyslexique ou encore dysorthographique. Distinguer ce qui relève du développement normal et de la pathologie est d'autant plus important que les troubles du langage oral et du langage écrit sont deux des causes majeures menant à l'échec scolaire (Dockrell et al., 2011). Mais pourquoi cette distinction est-elle si difficile à établir dans le cadre d'une éducation bilingue ? Outre le fait que peu de personnes (même parmi les professionnels du langage et de l'éducation) sont vraiment au fait des caractéristiques développementales des enfants bilingues précoces, on constate un biais important dans l'évaluation de leurs compétences langagières qui ne porte souvent que sur une seule langue et dans bien des cas, la langue non dominante.

Dès lors, en matière de bilinguisme précoce, on ne doit pas se poser la question de savoir si ce dernier est la cause d'un trouble de la parole, du langage oral ou des apprentissages, mais plutôt celle de comment évaluer l'enfant dans sa spécificité bilingue, comment le prendre en charge et, le cas échéant, quelles stratégies compensatoires mettre en place.

Bilinguisme précoce, difficultés de langage et trouble développemental du langage

Parmi les maux attribués au bilinguisme, on retrouve donc de manière persistante les difficultés de langage et le trouble développemental du langage. Avant d'aller plus loin dans cette section et d'envisager le rapport potentiel avec le bilinguisme, il est intéressant de rappeler ce que recouvrent ces concepts.

Définir les concepts

Les difficultés de langage (anciennement appelées « retard simple de langage ») sont caractéristiques d'une situation dans laquelle l'enfant se développe linguistiquement avec un certain décalage par rapport à la norme tout en suivant le profil développemental général. Cette terminologie est souvent utilisée lorsque les capacités langagières d'un enfant sont faibles, mais que les caractéristiques propres à l'enfant (par exemple : le contexte environnemental) ne permettent pas de penser que les problèmes vont persister dans le temps (Breault *et al.*, 2019). Les difficultés de langage sont très fréquentes chez le jeune enfant avec une prévalence estimée entre 3 % et 7 % selon l'âge de référence et la définition qui en est donnée (Bishop *et al.*, 2017).

Dans le projet international CATALISE¹ (Bishop *et al.*, 2016, 2017) visant à générer un arbre décisionnel qui permettrait aux professionnels du langage d'identifier et de différencier les troubles du langage en utilisant une terminologie unifiée, Bishop et collaborateurs reprennent, âge par âge à partir de 2-3 ans, la liste des indicateurs de risques de trouble ou de difficultés de développement du langage oral. Nous allons brièvement les résumer dans le Tableau 9.

Le trouble du langage lié à une condition biomédicale fait plus particulièrement référence aux difficultés langagières observées dans le cadre des déficiences intellectuelles (qu'elles soient d'origine génétique ou non), des troubles neurodéveloppementaux tels que les troubles du spectre de l'autisme ou encore chez les enfants présentant des troubles neurosensoriels (notamment dans le cadre de déficiences auditives et/ou visuelles). Nous n'entrerons pas dans le détail des profils langagiers observés dans ces différentes pathologies. Le lecteur intéressé peut cependant se référer au manuel « Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation » (Rondal & Seron, 2000) ou au

1. Le projet CATALISE (Bishop *et al.*, 2016, 2017) a pour objectif de faire émerger un consensus dans la terminologie référant aux troubles du langage oral. Il est multidisciplinaire et international. Il se base sur les réponses de 59 professionnels anglophones de l'enfance et de la petite enfance à un questionnaire relatif à la terminologie, aux facteurs de risques, aux causes et aux conséquences des troubles du langage. Pour plus de détails sur le projet, on se référera notamment à la synthèse faite par (Maillart, 2018).

tout récent « Traité de neuropsychologie de l'enfant » (Majerus et al., 2020), tous deux décrivant en détail ces pathologies et les troubles langagiers qui y sont associés.

Age	Prédicteurs	Degré de prédictibilité
< 3 ans	<p>Beaucoup d'enfants âgés entre 18 et 24 mois ont encore un vocabulaire limité. Il est difficile de distinguer ceux qui rattraperont leur retard de ceux chez qui le problème persistera.</p> <p>Absence de combinaison de mots à 24 mois.</p> <p>Problèmes de compréhension</p> <p>Absence de communication par gestes</p> <p>Absence d'imitation des mouvements du corps</p> <p>Faible responsivité sociale</p> <p>Attention conjointe limitée</p>	--
3-4 ans	<p>Plus le nombre de domaines langagiers touchés est important et plus la persistance de problèmes ultérieurement est probable</p> <p>Pronostic plus favorable chez les enfants dont les problèmes sont centrés sur la phonologie, plus précisément l'articulation</p>	+
> 5 ans	<p>Il y a une grande probabilité que les problèmes langagiers encore présents à cet âge persistent ultérieurement</p> <p>Le pronostic est d'autant plus négatif que la compréhension est déficitaire et que les capacités non-verbales sont pauvres</p> <p>Répercussion probable sur la lecture et la réussite scolaire</p>	++

Tableau 9 : Indicateurs de persistance des difficultés de langage oral selon l'âge de l'enfant, d'après Bishop et al. (2017).

Le trouble développemental du langage (TDL, anciennement appelé « dysphasie » ou « retard primaire de langage ») est caractérisé par un déficit important et persistant impactant le fonctionnement langagier et social quotidien de l'enfant. Il peut toucher les différentes composantes langagières avec des degrés d'atteintes différents selon les composantes (Leonard, 1998). On relève une grande hétérogénéité de profils parmi les enfants présentant un TDL, cependant un déficit marqué dans la composante morphosyntaxique du langage est généralement considéré comme symptomatique du trouble (Rice &

Wexler, 1996). En plus des déficits langagiers, le TDL est marqué par des altérations de la mémoire auditive, de la mémoire de travail et des fonctions exécutives² (Bishop & Norbury, 2005).

Le TDL n'est pas lié à une cause unique connue. Comme nous le rappelle d'ailleurs Breault et collaborateurs (2019), ses causes ne sont pas claires. Une héritabilité familiale est avancée notamment grâce à des études menées sur des jumeaux (Bishop, 2006) ou dans des familles comportant une histoire de troubles du langage (Snowling & Melby-Lervåg, 2016). Certains auteurs avancent également une composante neurologique au TDL notamment une modification de taille de certaines régions du cerveau ou encore des variations subtiles dans la quantité de matière grise par rapport à des enfants non atteints (Regroupement Langage Québec, 2020). Le diagnostic du TDL se fait dès lors par exclusion ; les enfants suspects de TDL ne devant pas présenter de déficience intellectuelle, de déficience sensorielle (telles une surdité et/ou une cécité), de lésion cérébrale acquise ou encore un trouble neurodéveloppemental du type trouble du spectre de l'autisme.

Dégager le vrai du faux

Question 18 : le bilinguisme peut-il être la cause de troubles du langage et de la communication ?

Sur la base d'un arbre décisionnel reprenant différentes conditions biologiques ou environnementales auxquelles l'enfant peut être soumis, Bishop et collaborateurs proposent de déterminer ce qui est susceptible de conduire à un trouble du langage.

2. Les fonctions exécutives correspondent aux capacités nécessaires à une personne pour s'adapter à une situation nouvelle pour laquelle aucune solution toute faite n'existe dans son répertoire d'actions. L'adaptation à une nouvelle situation implique la mobilisation des capacités attentionnelle, d'inhibition des stimulations non pertinentes dans la tâche en cours (les distracteurs) ou encore la mémoire.
3. Le terme « matière grise » ou « substance grise » est utilisé pour faire référence aux régions du cerveau contenant les corps cellulaires des neurones. Le terme « matière blanche » ou « substance blanche » fait lui référence aux régions cérébrales contenant les axones (prolongement des corps cellulaires) en raison de l'allure blanche de la gaine de protection qui les entoure.

Comme on peut le constater, à aucun moment le fait d'acquérir précocement une seconde langue n'est considéré comme un élément pouvant mener à un diagnostic de trouble du langage oral en général ou de TDL en particulier. D'ailleurs, dans le document d'accompagnement du projet CATALISE établissant les bases de la réflexion terminologique, Bishop et collaborateurs (2017) écrivent que : *« certains enfants peuvent avoir des besoins linguistiques en classe parce que leur langue maternelle n'est pas la langue utilisée en classe et qu'ils ont été insuffisamment exposés à la langue d'enseignement pour la maîtriser parfaitement. Cela ne doit cependant pas être considéré comme un trouble du langage, sauf s'il est prouvé que l'enfant a également des difficultés dans la langue parlée à la maison »*⁴ (annexe 2, page 4). Ils ajoutent que de nombreux membres du panel d'experts étaient désorientés par cette affirmation distinguant la connaissance de la langue d'autres aspects du langage et visant à transmettre l'idée qu'un enfant peut obtenir un score faible à un test de connaissance de la langue sans que cela n'implique nécessairement la présence d'un trouble du langage.

4. "Some children may have language needs in the classroom because their first or home language is not the language used in the classroom, and they have had insufficient exposure to the language of instruction to be fully fluent in English. This should not be regarded as language disorder, unless there is evidence that the child also has difficulties in the home language."

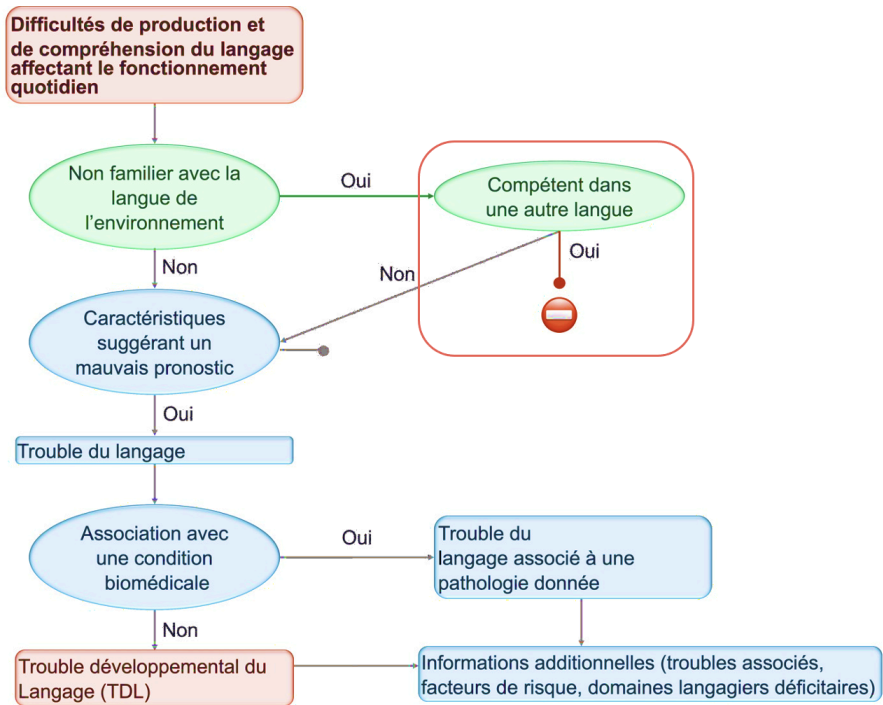


Figure 16 : Arbre décisionnel illustrant le processus diagnostique d'un trouble du langage oral (d'après Bishop et al., 2017).

Aujourd'hui, aucun scientifique ne tient plus de discours liant de manière causale bilinguisme et troubles du langage et de la communication. Cette idée, en réalité assez ancienne, fait référence à « l'hypothèse de capacité limitée »⁵ notamment soutenue par Macnamara (1966). Il propose, de manière très imagée, de comparer l'acquisition du langage de l'enfant bilingue à une balance *vintage* dont chacun des deux plateaux représenterait une langue. Selon son raisonnement, plus la compétence d'un enfant augmente dans une langue et plus la compétence dans l'autre langue diminue, à la manière des vieilles balances sauf que dans l'exemple de Macnamara, aucun point d'équilibre n'est envisagé. Les recherches actuelles mettent plutôt en évidence que l'enfant possède les ressources biologiques et neuronales nécessaires

5. limited capacity hypothesis.

pour apprendre deux langues simultanément sans que celles-ci ne soient mises en concurrence. De la métaphore de la balance de Macnamara, on passe donc à celle de l'ordinateur de Paradis et collaborateurs (2021), ordinateur dont les capacités de traitement sont à ce point flexibles et puissantes qu'elles permettent d'effectuer différentes opérations simultanément. Par ailleurs, comme le soulignent Berken et collaborateurs (2017), les tout jeunes enfants (âgés entre zéro et cinq ans), non seulement apprennent le langage simplement par l'exposition et l'interaction avec des interlocuteurs linguistiquement plus aguerris, mais la plasticité cérébrale dont ils bénéficient encore à cet âge les placent dans des conditions neurocognitives optimales pour l'apprentissage du langage.

Une question se pose alors : pourquoi l'idée qu'apprendre deux langues simultanément encombre le cerveau de l'enfant reste-t-elle si répandue dans le grand public ? Une des réponses les plus probables réside sans doute dans le réflexe que nous avons (parents, enseignants, professionnels et même parfois scientifiques) à comparer le développement langagier de l'enfant bilingue simultané à celui d'un enfant monolingue. Or, comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, comparaison n'est pas raison. En effet, comparer le développement bilingue et le développement monolingue conduit inévitablement à mettre en évidence des différences qui, si on ne les replace pas dans leur contexte, peuvent facilement être interprétées comme des déficits. Si les trajectoires et les étapes développementales sont, comme nous l'avons vu, globalement identiques, des différences qualitatives ou de calendrier développemental ne sont pas rares. Le développement langagier des enfants bilingues doit être considéré en référence à celui d'autres enfants bilingues confrontés au même type d'éducation plutôt qu'en référence à celui d'un enfant monolingue.

Question 19 : un trouble du langage et de la communication est-il une contre-indication à une éducation bilingue ?

Les études sur le TDL dans le cadre du bilinguisme, bien que peu nombreuses, indiquent majoritairement une absence de lien entre trouble du langage et bilinguisme. Les études de Paradis et

collaborateurs (cf. notamment 2003, 2010, 2013) font référence en la matière. Menées dans la région de Montréal, elles portent sur des enfants élevés dans un contexte bilingue ‘français-anglais’ ; deux langues largement parlées et valorisées dans la communauté de vie. On se trouve donc objectivement dans une situation de bilinguisme additif (voir Chapitre 1). Ces études portent principalement sur la morphosyntaxe et plus particulièrement sur les marqueurs cliniques du TDL dans chacune des langues, c’est-à-dire sur les structures morphosyntaxiques particulièrement difficiles à acquérir pour les enfants TDL (par exemple : les flexions temporelles verbales) et pour lesquelles le retard d’acquisition est plus marqué que pour d’autres structures morphosyntaxiques. Dans un article de revue de la littérature publié sur le sujet, Paradis et collaborateurs (2021) résument les principales observations faites :

- les enfants TDL bilingues ont le même niveau langagier dans chacune des langues que des enfants TDL monolingues natifs de ces langues ;
- le profil langagier des enfants TDL bilingues et monolingues est identique ; leurs performances dans les différentes langues étant largement inférieures pour les marqueurs cliniques du TDL que pour les autres structures morphosyntaxiques ;
- les difficultés rencontrées par les enfants TDL bilingues sont spécifiques à la langue. En d’autres termes, les marqueurs cliniques du TDL ne se transfèrent pas d’une langue à l’autre.

Gutiérrez-Clellen et Simon-Cerejido (2007, 2010) font les mêmes constats avec des enfants TDL bilingues ‘espagnol-anglais’. Ces études suggèrent que les enfants TDL bilingues ne présentent pas de déficits plus importants que leurs pairs monolingues, mais au contraire qu’ils présentent le même profil et la même ampleur de déficit langagier. Paradis et collaborateurs (2003) suggèrent même que le TDL ne constitue pas un obstacle à l’apprentissage de deux langues.

Plus récemment, Erdos et collaborateurs (2014) partant du principe que le bilinguisme ne constitue pas une cause de TDL se sont interrogés sur ce qui constituait un risque de TDL chez les enfants bilingues et sur les facteurs qui permettaient de dépister précocement les enfants

à risque. Quarante-vingt-six enfants de langue maternelle anglaise de la région de Montréal ont participé à cette étude. Une partie des enfants était monolingue anglophone, l'autre bilingue 'anglais-français' (l'anglais étant la langue parlée à la maison). Entre le début de la dernière année de maternelle et la fin de la première année de scolarité primaire, les enfants ont été soumis à une série d'épreuves langagières évaluant l'étendue du vocabulaire réceptif dans les deux langues et les compétences grammaticales en anglais. Sans entrer dans les détails méthodologiques de l'étude, les résultats montrent clairement que la présence de difficultés langagières persistantes en L₁ est un excellent prédicteur de difficultés en L₂. En d'autres termes, les enfants diagnostiqués «à risque» dans leur langue maternelle le sont également dans leur L₂.

Question 20 : supprimer une langue... la bonne stratégie ?

Pour les parents, les thérapeutes du langage ou encore les enseignants, une question cruciale se pose lorsque l'enfant bilingue présente un trouble du langage oral : Faut-il sacrifier une langue ? Et, dans l'affirmative, cette démarche aura-t-elle un impact positif sur le développement du langage de l'enfant ? Cette décision est d'autant plus difficile à prendre qu'elle aura, selon la langue sacrifiée, un impact sur la dynamique et les échanges familiaux.

Dans beaucoup de cas de bilinguisme familial où la langue parlée à la maison (minoritaire) n'est pas la langue de la communauté (dominante), les professionnels du langage ou les enseignants, même s'ils acceptent et admettent le fait que le bilinguisme n'est pas une cause avérée de trouble du langage oral, conseillent aux parents d'abandonner la langue familiale à la maison au profit de la langue dominante. Ce conseil qui se veut pragmatique (« on va tout miser sur la langue parlée à l'école ») trouve son origine dans l'idée très répandue que le bilinguisme provoque chez les enfants en difficulté une surcharge cognitive et langagière qui accentue leurs difficultés. Comme nous l'avons déjà vu quand nous avons abordé la question de la surcharge cognitive potentielle chez un enfant bilingue tout-venant (c'est-à-dire sans trouble du langage), le jeune enfant possède les ressources biologiques

et neuronales nécessaires pour apprendre deux langues simultanément sans que celles-ci ne doivent être mises en concurrence. Mais qu'en est-il de l'enfant avec un trouble du langage ? La question se pose légitimement. Elle nous renvoie à une question tout aussi débattue que celle de « l'hypothèse de capacité limitée », à savoir « l'hypothèse des effets cumulatifs (CEH) »⁶ (on verra Paradis, 2010 pour une revue complète de la littérature à ce sujet). Outre l'idée selon laquelle, l'apprentissage simultané de deux langues est propice à l'encombrement cognitif, la CEH prédit que les enfants bilingues présentant un trouble du langage oral et/ou de la communication vont être doublement désavantagés par rapport à leurs pairs monolingues qui, eux, ne doivent gérer qu'une seule langue. Par ailleurs, comme nous l'avons évoqué dans la définition des concepts ci-dessus, les enfants avec un TDL, outre des troubles du langage oral, peuvent également présenter des déficits perceptuels et cognitifs (déficit mnésique, attentionnel, etc.) qui, selon les prédictions de la CEH, vont davantage entraver le traitement des stimulations langagières et la construction de représentations linguistiques chez l'enfant bilingue TDL que chez l'enfant monolingue TDL. Il y a peu de données empiriques en faveur de cette hypothèse (Paradis *et al.*, 2021). Comme nous l'avons brièvement exposé dans la section précédente, les résultats des recherches actuelles tendent plutôt à montrer que les enfants TDL peuvent devenir bilingues sans coût additionnel et que le bilinguisme n'aggrave ni les déficits langagiers ni les difficultés perceptuelles et cognitives potentiellement associées (on verra notamment Gutiérrez-Clellen et Simon-Cerijido, 2007, 2010 ; Paradis *et al.*, 2013 ; Erdos *et al.*, 2014).

Revenant à notre question de départ de savoir s'il est opportun ou non de supprimer une langue de l'environnement de l'enfant, que répondre ? Comme le soulignent Paradis et collaborateurs (2021), cette décision assez radicale a un caractère irrévocable sous-jacent et peut avoir un coût émotionnel, familial, ethnique ou encore scolaire important pour l'enfant. On comprendra aisément que, dans le cas d'une famille dont la langue de communication n'est pas celle de la communauté (typiquement le cas d'une famille migrante), abandonner la langue d'origine ne soit pas toujours possible et que si ce l'est, cela perturbe

6. Cumulative effects hypothesis ou CEH.

une dynamique familiale basée sur la transmission d'une langue et d'une culture d'origine. Cette décision ne doit donc pas être prise à la légère. Elle doit être réfléchie et argumentée, mais en aucun cas elle ne doit constituer le « maître choix éducatif ». Comme on l'aura compris, la décision n'est pas simple et doit être prise au cas par cas.

Cas 1 : L₁ est une langue minoritaire

Dans ce cas particulier, on se trouve dans une situation communément appelée « bilinguisme non-électif » (par opposition au bilinguisme électif que nous décrirons dans le point suivant). Autrement dit, l'enfant est exposé à une L₂ non pas par choix éducatif des parents, mais par une nécessité imposée par les circonstances de vie (par exemple : dans le cas d'enfants issus de l'immigration parlant une langue familiale minoritaire à la maison, mais dont toutes les autres activités se déroulent dans la langue dominante de la société). Dans ce cas particulier, il est très fréquent de recommander aux parents d'éviter autant que possible d'utiliser la langue minoritaire à la maison pour se concentrer sur la langue dominante. Paradis et collaborateurs (2021) attirent l'attention sur le danger de cette pratique pour le développement de la langue minoritaire. Ils justifient le **maintien de L₁**, même dans les cas de troubles du langage et de la communication, par la nécessité pour l'enfant de garder un lien avec la langue d'origine par laquelle passent la majorité des interactions familiales propices au bien-être socio-émotionnel de l'enfant. Par ailleurs, certains parents ne sont pas suffisamment compétents en L₂ pour continuer à assurer dans cette langue une relation sociale ainsi qu'un contact riche et de qualité. Enfin, demander à une famille d'imposer un « monolinguisme individuel » (c'est-à-dire centré sur un seul de ses membres) est relativement stigmatisant, et de nature à accentuer le sentiment de particularité, de difficulté ou de différence de l'enfant.

Cas 2 : L₁ est une langue majoritaire

Le cas d'enfants dont L₁ est la langue majoritaire de la communauté, ce qui est typiquement le cas en Belgique francophone des enfants fréquentant un enseignement par immersion, fait référence à ce qu'on appelle le bilinguisme électif caractéristique de situations où les parents posent le choix délibéré de scolariser leur enfant dans une langue

minoritaire⁷. De manière générale, dans ce type de cas, les parents et les professionnels envisagent rarement de supprimer L₂ de l'environnement de l'enfant (Marinova-Todd *et al.*, 2016 ; de Valenzuela *et al.*, 2016). Cette situation contraste bien évidemment avec celle décrite dans le point précédent où la suppression... de L₁ est quasiment toujours envisagée par les professionnels comme si une hiérarchie était implicitement faite entre ces deux situations et les langues concernées. Pourtant, Paradis et collaborateurs (2021) appellent à une réflexion circonstanciée et un examen individuel de chaque cas avant toute recommandation. Non pas que les enfants présentant un trouble du langage et de la communication fréquentant une classe immersive sont plus ou moins aptes que leurs homologues natifs d'une langue minoritaire à gérer deux langues, mais plutôt que la nécessité de maintenir un bilinguisme est sans doute moins cruciale. Ils engagent donc les parents à réfléchir à leurs motivations en se posant une série de questions leur permettant, en collaboration avec les professionnels, de prendre la meilleure décision. Questions qu'on pourrait, d'ailleurs, se poser dans tout cas d'éducation bilingue (on verra Paradis *et al.*, 2016 p. 315-316) :

1. Dans quelle mesure devenir bilingue par le biais de l'immersion est-il essentiel sur un plan personnel pour votre enfant ?
 - Est-ce pertinent pour acquérir une langue d'origine ?
 - Est-ce pertinent pour communiquer avec la famille proche et/ou élargie ?

7. Nous soulignons le fait que, dans ce cas, L₂ est une langue minoritaire dans la communauté par le fait qu'elle n'est pas pratiquée de manière régulière par la communauté. Ce qui fait la différence avec le bilinguisme non-électif présenté ci-dessus, c'est que dans le cas d'un bilinguisme électif, la langue de scolarisation (L₂) est d'emblée une langue considérée comme prestigieuse et utile par les parents et la communauté à laquelle ils appartiennent.

2. Dans quelle mesure devenir bilingue au sein d'une large communauté est-il essentiel pour votre enfant ?
 - Le bilinguisme est-il requis au sein de la communauté d'un point de vue social, éducationnel ou au niveau d'un emploi futur ?
3. La fratrie de l'enfant fréquente-t-elle un enseignement immersif ?
 - Quelles sont les conséquences logistiques si l'enfant ne fréquente pas cette école en particulier ou ce programme ?
4. Dans le cas où l'enfant fréquente effectivement un enseignement immersif est-il positif, enthousiaste et motivé par l'apprentissage d'une L₂ ?
 - Se sent-il à l'aise dans l'enseignement immersif ?
5. Quel investissement en temps, notamment, les parents peuvent-ils consacrer au soutien de leur enfant ?
 - Du temps supplémentaire peut-il être dégagé pour des prises en charge spécifiques (notamment logopédiques) ?
 - Les parents ont-ils une certaine compétence dans la langue d'enseignement ?
6. L'enfant peut-il bénéficier d'une aide ou d'un soutien spécialisé au sein de l'école afin de l'aider à surmonter ses difficultés ?
 - Les aides sont-elles uniquement destinées au soutien de L₁ ou spécifiques au programme immersif ?
 - Les enseignants du programme immersif sont-ils informés, compréhensifs et soutenant face au problème de l'enfant ?

7. Quel est le degré de sévérité des troubles du langage et de la communication de l'enfant ?
8. Présente-t-il des troubles associés (par exemple : trouble de l'attention et de l'hyperactivité) ?

Les réponses à toutes ces questions et les réflexions qu'elles suscitent permettent de prendre des décisions motivées au cas par cas et d'envisager l'ampleur et la nature de l'aide à apporter à l'enfant.

Que conclure ?

La présence d'un trouble du langage et de la communication chez un enfant ne représente pas un obstacle à une éducation bilingue. La confrontation de l'enfant à deux langues ne représente ni une surcharge cognitive ni un facteur d'aggravation des symptômes linguistiques et non linguistiques.

Le bilinguisme ne modifie pas le profil langagier généralement observé dans le cadre d'un trouble du langage et de la communication. Les forces et les faiblesses sont identiques chez les enfants monolingues et bilingues. D'ailleurs, il est généralement admis que les enfants bilingues présentant des troubles du langage oral ont des difficultés dans les deux langues. La présence d'un trouble développemental du langage en L₁ est souvent un bon prédicteur d'un risque similaire en L₂. Cependant, dans la mesure du possible, il est toujours souhaitable que l'évaluation des difficultés langagières puisse se faire dans les deux langues, et ce afin de pouvoir déterminer avec certitude qu'elles sont symptomatiques d'un trouble du langage sous-jacent et non le résultat d'un abandon de L₁ (principalement dans le cas d'un bilinguisme soustractif, cf. Chapitre 1) ou d'une acquisition incomplète de L₂.

La question qui se pose ici n'est donc pas celle de la compétence de l'enfant, mais bien celle de la capacité de notre système éducatif et de notre société à mettre en place les soutiens nécessaires pour permettre aux enfants en difficulté d'évoluer dans un milieu naturellement bilingue.

Bilinguisme précoce et bégaiement

Un autre mythe tenace en matière de trouble du langage oral et de bilinguisme est celui de la propension du bilingue à bégayer plus souvent que le monolingue ; la justification étant, dans l'imaginaire commun, que la pratique de deux langues serait potentiellement génératrice d'un stress qui favoriserait l'apparition du bégaiement.

Définir les concepts

Le bégaiement est un trouble du rythme et de la fluence de la parole. Il apparaît généralement entre deux et quatre ans (Yairi & Ambrose, 2005, 2013). Dans la majorité des cas, il est temporaire et caractéristique d'une phase de développement du langage oral au cours de laquelle l'enfant cherche ses mots, hésite ou encore achoppe sur certains d'entre eux.

On relève plusieurs types de bégaiements caractérisés par des symptômes différents (Van Borsel, 1999) :

- le bégaiement tonique qui se manifeste par une impossibilité d'émettre certaines syllabes d'un mot (la première en général), une forte tension musculaire au niveau des organes de la phonation ainsi que par une forte expulsion d'air afin de terminer le mot problématique (par exemple : p--orte) ;
- le bégaiement clonique qui se manifeste par une répétition de sons (par exemple : p-p-porte), de mots (par exemple : je-je-je veux jouer) ou de groupes de mots ;

- le bégaiement tonico-clonique qui se manifeste à la fois par des blocages et des répétitions incontrôlables.

Le bégaiement peut également se manifester dans la production de phrases par l'ajout d'interjections (par exemple : bin, heu, je veux heu courir vite).

Le bégaiement est un trouble plurifactoriel (Reilly *et al.*, 2013), dès lors tout comme on parle de bilinguismes, on parlera plutôt de bégaiements. Ses manifestations sont diverses et sa réalité complexe. Rapidement et sans nous étendre sur cette question qui n'est pas notre propos, nous soulignerons les origines neurologiques et génétiques probables du bégaiement. Plus précisément, le cerveau des personnes bègues présente des anomalies structurelles et fonctionnelles se manifestant notamment par une activité anormalement élevée de l'hémisphère cérébral droit lors de la production de la parole bègue (Piérart, 2013).

Dégager le vrai du faux

L'idée reçue et persistante selon laquelle le bilinguisme est source de bégaiement trouve sans doute son origine dans l'article d'Edward Travis et collaborateurs (1937), « *The relation of bilingualism to stuttering : a survey in the East Chicago, Indiana, Schools* ». Sur un échantillon de 4.827 participants âgés de quatre à dix-sept ans, Travis y rapportait une prévalence de bégaiement de 1,8 % chez les monolingues et de 2,8 % chez les bilingues. Cette étude, bien que très ancienne, a eu, et a toujours, un impact important sur le lien fait entre bilinguisme et bégaiement. Dans un article récent, Gahl (2020) s'emploie à analyser la publication de Travis et plus particulièrement la qualité de la méthodologie utilisée. Nous allons brièvement résumer les conclusions de Gahl afin que le lecteur puisse se faire une idée précise des raisons qui poussent actuellement les chercheurs et les professionnels du bilinguisme à remettre en question les conclusions de Travis :

- les critères de sélection des participants (critères d'inclusion et d'exclusion de l'étude) n'étaient pas clairs. Certains participants

bilingues ont, par exemple, été retirés de l'échantillon sans qu'aucune raison méthodologique ne soit fournie ;

- l'objet de l'étude n'était pas uniquement focalisé sur le bégaiement, mais reprenait également une évaluation de l'accent étranger, des substitutions de phonèmes, ou encore de la présence d'un trouble aphasique. Cette diversité d'objets d'étude induit une dispersion dans les observations qui ne se centrent donc pas uniquement sur les symptômes du bégaiement, mais plutôt sur une gamme beaucoup plus vaste de symptômes dont certains ne relèvent pas du bégaiement ;
- le diagnostic précis des troubles de la parole et du langage étudiés (dont le bégaiement) n'était pas posé par un professionnel de la question ; ce qui a sans doute conduit à des diagnostics erronés ;
- les questionnaires portant sur les pratiques linguistiques à la maison proposés aux participants ne contenaient aucune question sur, d'une part, l'âge d'introduction d'une L_B dans l'environnement de la personne et, d'autre part, sur le temps d'exposition quotidien à chacune des langues.

Dès lors, avancer sur ces bases, comme le font Travis et collaborateurs, que le bilinguisme précoce est un facteur de risque non négligeable de bégaiement est sans aucun doute très abusif. Par ailleurs, les pourcentages avancés (2,8 % de bilingues bégues contre 1,8 % de monolingues) seraient-ils même corrects, ce qui est remis en cause par une série d'auteurs (Gahl, 2010, mais également, Bijleveld & Estienne, 2014 ; Szmalec, 2013 ou encore Bloodstein & Bernstein-Ratner, 2008), ils occultent les 97,2 % d'enfants bilingues de l'étude qui eux... ne sont pas bégues !

On pourrait donc penser que l'étude de Travis et collaborateurs étant ancienne et scientifiquement discutable, d'autres études méthodologiquement plus robustes ont été menées confirmant ou infirmant les résultats et les conclusions de Travis. On sera surpris de constater qu'il n'en est rien et que les études sur le bégaiement dans le cadre d'une éducation bilingue sont peu nombreuses dans la littérature scientifique. Choo et Smith (2020) ont fait l'exercice de répertorier les recherches pertinentes publiées en la matière dans des revues scientifiques depuis l'article *princeps* de Travis et collaborateurs. Au

terme d'une recherche à partir de mots clés dans les bases de données bibliographiques classiques⁸, étaient éligibles : (1) les articles empiriques (2) revus par les pairs portant (3) sur les enfants bègues et (4) les personnes bègues bilingues. Étaient exclus du recensement : les articles (1) non écrits en langue anglaise, (2) portant sur des adultes uniquement et (3) sur des personnes monolingues uniquement. Au total, seulement 50 articles répondaient à l'ensemble des critères.

Choo & Smith (2020) ont analysé en profondeur ces publications et en ont dégagé les constats principaux :

- la définition du bilinguisme est variable d'une étude à l'autre (selon l'âge d'exposition, le nombre d'années d'exposition ou encore le type d'éducation bilingue). Ce point renvoie au Chapitre 1 de cet ouvrage soulignant l'absence de définition unique du bilinguisme. Mais au-delà d'un aspect purement terminologique, cette disparité dans les définitions révèle également la disparité dans les critères de recrutement d'une étude à l'autre rendant les comparaisons difficiles ;
- la variabilité de la prévalence du bégaiement chez les bilingues d'une étude à l'autre et du rapport entre le bégaiement monolingue et le bégaiement bilingue. On notera, par exemple, que Travis et collaborateurs (1937) avancent une prévalence de bégaiement 1,3 à 3,1 fois supérieure chez les bilingues que chez les monolingues alors que McLeod et collaborateurs (2014) rapportent une prévalence identique dans les deux groupes (soit entre 4,7 % et 4,9 %) ;
- comme chez les enfants monolingues, le bégaiement apparaît entre trois et cinq ans ; vers 4,3 ans en moyenne pour Lincoln et collaborateurs (1996) voire un peu plus tard que chez les monolingues vers 4,10 ans pour Howell et collaborateurs (2009). Par ailleurs, chez les bilingues comme chez les monolingues, le trouble est plus fréquent chez les garçons que chez les filles ;
- la majorité des enfants bilingues bègues (entre 70 et 90 % selon les études) ont une histoire familiale de bégaiement ;
- même s'il arrive qu'un enfant bilingue bègue ne bégaië que dans

8. PubMed, PubMed Central, Medline, Scopus, Science Direct, Google Scholar et ERIC.

une langue, les résultats des études recensées par Choo et Smith (2020) mettent en évidence que, dans la majorité des cas, les enfants bégaièrent dans les deux langues ;

- lorsqu'un enfant bilingue bégaière, il ne le fait habituellement pas de la même manière dans les deux langues. Carias et Ingram (2006) relèvent davantage d'insertions d'interjections et de prolongations de sons ou de syllabes dans la langue considérée comme la plus faible ou la langue non dominante alors que le bégaiement dans la langue dominante est caractérisé par des répétitions de sons, de mots ou de groupes de mots.

Les conclusions des études recensées par Choo et Smith (2020) sont plus partagées en ce qui concerne la fréquence du bégaiement dans chacune des langues en fonction de la dominance ainsi que sur la récupération après l'âge de cinq ans.

Sur le premier point, il semble que le bégaiement soit plus fréquent dans la langue dominante que dans la langue non dominante. Dans le cas d'un bilinguisme équilibré, les choses ne sont pas claires, certains auteurs rapportent une fréquence de bégaiement équivalente dans les deux langues, alors que d'autres avancent que, dans 94 % des cas, les bilingues équilibrés bégaièrent davantage dans une langue que dans l'autre (voir Choo & Smith, 2020 pour une revue à ce sujet).

Au niveau de la persistance du bégaiement au-delà de l'enfance ou de la potentielle récupération, les auteurs sont également partagés. Howell et collaborateurs (2009) rapportent que seulement 25 % des enfants bilingues simultanés présentant un bégaiement durant l'enfance récupèrent contre 55 % d'enfants monolingues et bilingues tardifs confondus. Ces résultats contrastent fortement avec ceux de Mohammadi et collaborateurs (2016) qui rapportent un taux de récupération de 22,7 % chez les bilingues tardifs (introduction d'une L2 après six ans dans l'étude) et de 25 % chez les bilingues simultanés. Ces variations importantes sont une fois de plus attribuées aux particularités méthodologiques des études (on se souviendra des défauts méthodologiques mis en évidence dans l'étude de Travis et collaborateurs qui ont amené Gahl à remettre en cause la validité des résultats avancés par ces auteurs). Ainsi, l'étude d'Howell et collaborateurs (2009), outre le fait qu'elle est principalement basée sur

une enquête menée via internet, se caractérise par une grande hétérogénéité des participants. Dans une analyse détaillée de l'article d'Howell et collaborateurs, Bijleveld et Estienne (2014) soulignent que le groupe initial de 794 participants peut être subdivisé en trois groupes bien distincts : (1) des enfants monolingues anglophones, (2) des enfants migrants ayant appris l'anglais L₂ vers l'âge de 4-5 ans à l'école et (3) des enfants ayant appris l'anglais et une autre langue dans leur famille. Outre cette hétérogénéité non contrôlée de bilinguismes, l'âge des participants varie de la petite enfance à 80 ans. Il est donc nécessaire de remettre ces résultats en perspective et de les relativiser ; ne serait-ce que parce qu'à 80 ans on ne se situe plus dans une évaluation directe du bilinguisme précoce et que le profil langagier des personnes a pu être modulé par toute une série de facteurs, autres que le bilinguisme, pouvant expliquer la persistance d'un bégaiement.

Que conclure ?

Tout d'abord, les études sur le bégaiement dans le cadre du bilinguisme précoce sont peu nombreuses et de qualité méthodologique variable. Dans ces conditions, il est difficile de porter des conclusions définitives et d'établir avec certitude un lien causal robuste entre le bilinguisme précoce et le bégaiement. Par ailleurs, comme le soulignent Bijleveld et Estienne (2014), ce lien est d'autant plus difficile à établir qu'on ne peut être sûr que le bégaiement ne se serait pas produit si l'enfant avait été monolingue. Cette affirmation peut paraître triviale, mais si on se réfère aux causes du bégaiement évoquées précédemment dans ce chapitre (cf. origines neurologique et génétique), le lecteur admettra qu'elles puissent être communes à l'enfant monolingue et à l'enfant bilingue.

Chaque enfant étant par ailleurs unique, qu'il soit bilingue ou monolingue, il est important de recontextualiser par le biais d'une anamnèse solide l'apparition du bégaiement. Celui-ci étant multifactoriel, il est nécessaire de replacer l'enfant dans un contexte général avant de poser toute conclusion sur l'origine de son bégaiement.

Enfin, comme le soulignent Bijleveld et Estienne (2014) : « Évitez les amalgames. Aucune étude scientifique ne permet jusqu'à présent d'infirmier ou de confirmer une relation de cause à effet entre le fait d'apprendre plusieurs langues et de se mettre à bégayer. Quoiqu'il en soit, le bégaiement ne devrait jamais empêcher un enfant à continuer à s'exprimer en plusieurs langues. Le bégaiement est un trouble de la parole et non de la langue » (p. 210).

4. APPRENDRE À LIRE ET ÉCRIRE UNE SECONDE LANGUE

Apprendre à lire n'est une chose ni simple ni naturelle pour un jeune enfant. Contrairement au langage oral, une simple exposition au langage écrit ne suffit pas à son acquisition. Un processus d'apprentissage, long et fastidieux pour certains, est nécessaire pour pouvoir maîtriser le processus qui permet de mettre en correspondance les unités sonores (les phonèmes) avec les unités graphiques (les graphèmes¹). Toutes les langues ne fonctionnent, par ailleurs, pas de la même manière. Certaines se lisent et s'écrivent de droite à gauche, d'autres de gauche à droite, et d'autres encore de haut en bas, certaines ne retranscrivent que les consonnes, d'autres les consonnes et les voyelles, d'autres encore les mots entiers. Bref, des codes sont parfois bien différents d'une langue à l'autre. Dès lors, si le bilingue parle deux langues, cela ne signifie pas nécessairement qu'il en écrit et qu'il en lit deux. Une personne pratiquant deux langues oralement, mais n'en lisant/écrivant qu'une seule sera dite « bilingue - mono-lettrée ». Dans le cas où elle lit/écrit les deux langues, elle sera « bilingue - bi-lettrée » et plus précisément « mono-scripte » si les deux langues partagent le même système de symboles (le même alphabet) et « bi-scripte » si elle maîtrise deux systèmes de codes et de règles conventionnelles différentes. Dans un certain nombre de cas, non seulement les systèmes de symboles diffèrent, mais également les règles conventionnelles (par exemple : le sens de l'écriture).

1. Le graphème représente la plus petite unité dans un système de lecture. En général il correspond à un phonème. Ainsi, en français, le phonème /a/ est représenté par le graphème 'a'. Dans certains cas cependant, un phonème peut être représenté par deux ou trois graphèmes qu'on nomme digraphe, trigraphe ou graphèmes complexes ; c'est par exemple le cas de /u/ transcrit par 'ou'.

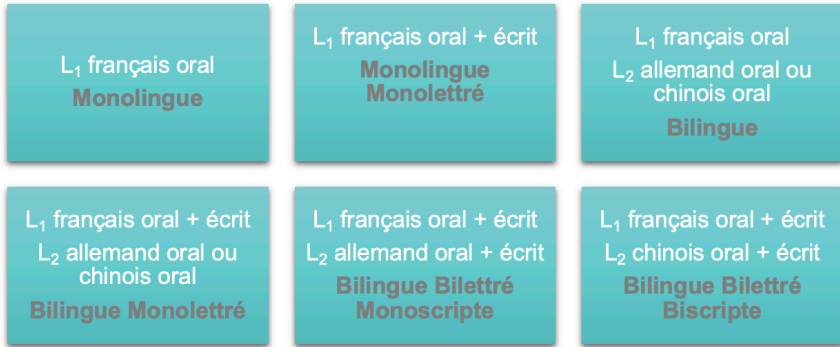


Figure 17 : Les différentes configurations de maîtrise du langage oral et/ou écrit chez un individu.

Avant d'aborder les particularités de l'apprentissage bilingue du langage écrit ou, plus simplement, de l'apprentissage de la lecture dans une langue étrangère, nous allons rappeler brièvement les principales étapes du développement de la lecture chez l'enfant monolingue ainsi que les processus cognitifs impliqués dans l'acte de lire.

4.1. Apprendre à lire et à écrire dans une langue

L'apprentissage de la lecture est un processus complexe qui nécessite la mise en œuvre de plusieurs compétences. Pour lire, il faut combiner les savoir-faire permettant la reconnaissance des mots et ceux permettant d'accéder à la compréhension. C'est ce qui est représenté dans la littérature scientifique par l'équation « $L = R \times C$ » (Gough & Tunmer, 1986) ; la lecture est le produit de la reconnaissance des mots et de la compréhension orale. Chez le lecteur expert, la compréhension du matériel écrit reposant sur la reconnaissance automatique des mots, elle s'effectuera sans effort cognitif (Guttentag & Haith, 1978).

Le décodage et le niveau des mots





Il existe plusieurs modèles rendant compte du processus de lecture chez l'enfant ainsi que des différentes étapes ou stades par lesquels il doit passer pour accéder à la lecture experte. Ces modèles qui diffèrent principalement par le nombre de stades identifiés proposent de rendre compte des traitements cognitifs impliqués dans l'apprentissage et le traitement des mots. Dans la conception en stades de la lecture, il est nécessaire de maîtriser les traitements cognitifs propres à une étape avant de passer à la suivante. Un des modèles les plus connus est sans doute celui d'Uta Frith (1985) reprenant trois stades : (1) le stade logographique (4-5 ans, avant tout apprentissage formel de la lecture) caractérisé par la reconnaissance d'un certain nombre de mots familiers présents dans le quotidien ; (2) le stade alphabétique (entrée à l'école primaire) dans lequel l'enfant comprend que les mots sont composés de sous-unités pouvant être mises en correspondance avec des unités sonores (c'est la correspondance graphème-phonème) et (3), le stade orthographique (fin de 1^{ère} primaire) dans lequel l'enfant identifie un mot déjà lu comme une unité orthographique pour laquelle il a une

représentation en mémoire. Le modèle de Ehri (2002) rendant compte du développement et de la reconnaissance des mots en quatre étapes est aujourd'hui le plus utilisé.

Encart 5 – Savoir décomposer un mot en différentes parties : une étape essentielle dans l'apprentissage de la lecture

- *Au niveau des unités sonores : syllabe, rime, phonème*

La conscience phonologique correspond à la capacité à segmenter un mot en ses unités sonores constituantes, la rime, la syllabe ou le phonème, et à les manipuler (les inverser, en supprimer certaines, etc.).

 <p>parasol</p>	<p>Niveau de la syllabe : pa – ra – sol Niveau de la rime : '-sol' comme dans 'tournesol' Niveau du phonème : /p/ + /a/ + /r/ + /a/ + /s/ + /ɔ/ + //</p>	<p>Fin de maternelle – début du primaire Au cours de la 1^{ère} année primaire</p>
<p>La conscience phonémique représente plus particulièrement la capacité à segmenter un mot en phonèmes et à manipuler consciemment ces phonèmes (en supprimer, en ajouter, en substituer un à l'autre, etc.) Ce savoir-faire est indispensable pour pouvoir lire des écritures alphabétiques, car il permet d'établir des relations entre les unités distinctives de l'oral et de l'écrit. La conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture se développent en interaction. En d'autres mots, la conscience phonologique et plus particulièrement la conscience du phonème n'émerge pas spontanément, elle est intimement liée à la confrontation à un système alphabétique d'écriture comme le français, l'anglais ou encore le néerlandais.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Au niveau des unités de sens : morphème</i> 		
<p>Le morphème représente le plus petit élément significatif au sein d'un mot. La conscience morphologique désigne donc la capacité à réfléchir sur la forme des mots et à en manipuler la structure interne. Elle se développe tout au long de la scolarité primaire, essentiellement par la confrontation au langage écrit et à la réflexion consciente sur la structure grammaticale de la langue.</p>		
 <p>pomme</p>	<p>Le morphème peut être équivalent à un mot</p>	
 <p>nageuse</p>	<p>Plusieurs morphèmes peuvent être combinés pour former un mot : 'nageuse' = 'nag' + 'euse' (celle qui fait)</p>	
 <p>luttaient</p>	<p>L'écrit peut par ailleurs donner des informations supplémentaires sur le sens du mot, informations qui peuvent ne pas être directement accessibles à l'oral : 'luttaient' = 'lutt' de lutter + 'ai' signifiant que l'action déroule dans le passé + 'ent' indiquant à l'écrit qu'il s'agit de la troisième personne du pluriel et donc qu'il y avait plus d'une personne engagée dans l'action.</p>	

Étape pré-alphabétique

- l'enfant a peu de connaissance du système alphabétique et donc n'établit pas de connexions entre les lettres et les sons pour lire les mots ;
- pour lire les mots, l'enfant se remémore certaines caractéristiques visuelles ;
 - exemple : 'zoo' ou 'zoo' pourrait évoquer un serpent qui se déplace en faisant des ronds et des zigzags).
- les illustrations sur la feuille ou les détails de la calligraphie peuvent être des indices permettant de reconnaître les mots ;
 - exemple : dans une étude de 1984, Masonheimer et collaborateurs ont présenté le mot 'PEPSI' dans lequel ils avaient remplacé le 'P' initial par un 'X' en utilisant la graphie de la marque. Les enfants du stade pré-alphabétique ne repèrent pas l'erreur même lorsqu'on attire leur attention sur le fait que le mot a été modifié.

Étape alphabétique partielle

- l'enfant apprend les noms et les sons des lettres de l'alphabet et utilise ces informations pour se rappeler comment lire les mots ;
- dans un premier temps, les connexions lettres – sons sont uniquement faites entre les lettres les plus saillantes dans le mot et les sons correspondants ;
 - exemple : les lettres présentant une configuration particulière comme le 'z' ou le 'o', les lettres avec jambage comme le 'n' ou le 'm'
- lors de l'activité de lecture, l'enfant peut se centrer uniquement sur les lettres initiales et finales en « ignorant » celles du milieu entraînant ainsi de nombreuses confusions entre des mots partageant les mêmes lettres ;
 - exemple : 'lapin' vs 'lopin' vs 'lutin'
- cette étape nécessite une forme de connaissance explicite des sons de la langue (la conscience phonologique).

Étape alphabétique complète

- l'enfant lit les mots déjà vus en établissant des connexions complètes entre les lettres formant ces mots et les sons correspondants ;
- toutes les correspondances 'graphèmes-phonèmes' sont connues et utilisées dans le décodage du mot ;
- cette étape implique le développement de la conscience phonémique.

Étape alphabétique consolidée

- l'enfant retient en mémoire de plus en plus de mots vus, il devient de plus en plus familier avec les patterns écrits de ces mots ainsi qu'avec les connexions 'graphèmes-phonèmes' ;
- cette compétence grandissante l'amène à consolider des unités plus larges (la rime, la syllabe, le morphème) et à lire sans plus nécessairement passer par un décodage systématique 'graphèmes-phonèmes' ;
- cette capacité à grouper des lettres en unités significatives est importante lors de la lecture de mots multisyllabiques.

Tableau 10 : Étapes du développement de la lecture d'après Ehri (2002).

Les modèles en stades tels que ceux de Frith (1985) ou de Ehri (2002) répondent à la question du parcours développemental de l'enfant, mais pour pouvoir comprendre les sections qui vont suivre, il est important de comprendre comment nous lisons au quotidien. C'est ce que les modèles à doubles voies comme celui de Coltheart et collaborateurs (1993, 2001) tentent d'expliquer en identifiant les procédures potentiellement mises en œuvre dans une activité de lecture. Sans entrer dans les détails, les modèles à doubles voies décrivent deux procédures d'identification et de reconnaissance des mots écrits : une voie directe également appelée procédure par adressage et une voie indirecte ou procédure par assemblage.

Voie indirecte ou par assemblage	Voie directe ou par adressage
<ul style="list-style-type: none"> - l'accès au mot lu se fait via l'assemblage des unités résultant de la mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes ; - les unités de traitement sont de taille inférieure au mot et ne renvoient pas à du sens – unités sub-lexicales. 	<ul style="list-style-type: none"> - elle active directement les représentations du mot stockées en mémoire (dans des secteurs spécifiques appelés 'adresse') ; - les unités de traitement renvoient à du sens – unités lexicales.
<p>tournesol → t = /t/ + ou = /u/ + r = /ʁ/ + n = /n/ + e = /ə/ + s = /s/ + o = /ɔ/ + l = /l/ → /tuʁnɛsɔl/</p>	<p>chat = /ʃa/</p>

Tableau 11 : Mise en parallèle des procédures de lecture par voie d'assemblage et voie d'adressage.

La lecture efficace de mots implique la maîtrise de ces deux voies de lecture. Selon le type de mots, une voie pourra être privilégiée par rapport à l'autre :

- les mots réguliers pourront être lus par la voie d'adressage (s'ils sont familiers et connus du lecteur) et par assemblage (s'ils sont non-familiers ou inconnus du lecteur) ;
- les mots irréguliers, ne pouvant être lus correctement par une simple mise en correspondance 'graphème-phonème', seront lus par la voie d'adressage. Le lecteur devra alors récupérer en

mémoire la représentation de la forme du mot. Il est clair que ce passage par la voie d'adressage ne peut se faire que si le lecteur a déjà rencontré le mot et que celui-ci se trouve bien dans son stock orthographique. Dans le cas contraire, il sera contraint de procéder par assemblage et donc par approximations avant de lire le mot correctement et de le mémoriser.

Lors de l'acquisition de la lecture, l'apprenti-lecteur n'est pas encore capable d'utiliser efficacement ces deux procédures. Il utilisera dans un premier temps l'assemblage pour découvrir les mots et se construire progressivement un lexique mental dans lequel il va stocker les représentations écrites des mots rencontrés. Au terme du processus d'apprentissage, le lecteur expert pourra utiliser davantage la procédure d'adressage, reconnaître rapidement les mots familiers et accéder à leur représentation phonologique et sémantique.

Si le développement de chacune de ces voies est perturbé, cela conduit alors à des difficultés de lecture ou à des troubles de l'apprentissage du langage écrit.

La compréhension et le niveau des textes

Lorsque la reconnaissance des mots est opérationnelle, elle permet au lecteur de libérer des ressources attentionnelles et cognitives qu'il pourra alors consacrer à la compréhension de ce qu'il lit. La compréhension dépend d'une série de capacités incluant en plus du décodage, le vocabulaire, la syntaxe, la mémoire de travail, la capacité à faire des inférences, d'intégrer de l'information et de comprendre la structure d'une histoire (Oakhill *et al.*, 2003).

Chez l'apprenti-lecteur et chez le lecteur expert, les facteurs qui influencent la compréhension à la lecture diffèrent au fur et à mesure de la progression dans la scolarité. Pendant les premières années de l'apprentissage de la lecture, le décodage et les habiletés associées (cf. la conscience phonologique, la reconnaissance des lettres) sont les prédicteurs les plus puissants de la compréhension en lecture. Par

contre, en fin de scolarité élémentaire, les capacités en langage oral comme, le niveau de vocabulaire du lecteur (Ouellette & Beers, 2010) ou son niveau de connaissances morphologiques, c'est-à-dire de la manière dont les mots sont formés (Deacon & Kirby, 2004) constituent des facteurs explicatifs les plus importants des performances de compréhension en lecture. En d'autres termes, une fois que le processus de décodage est maîtrisé, la compréhension à la lecture est largement influencée par les capacités générales de langage oral. On pressent ici l'impact que pourra avoir le bilinguisme sur la compréhension à la lecture, mais nous y reviendrons.

L'exemple suivant repris et traduit de Paradis et collaborateurs (2021) illustre toute la complexité du processus de lecture et l'importance des capacités générales de langage dans la compréhension d'un texte lu.

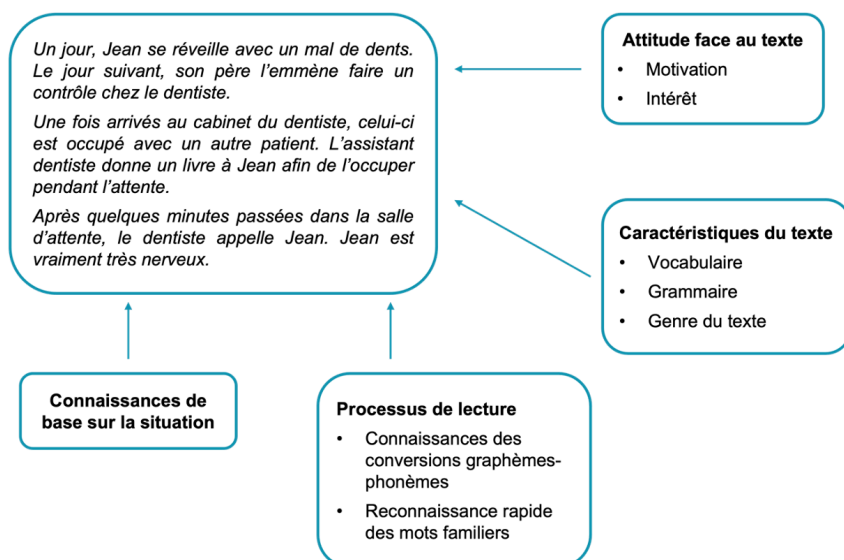


Figure 18 : Illustration de la complexité du processus de lecture (d'après Paradis et al., 2021).

Comme on l'aura compris, pour appréhender la signification de ce texte, plusieurs savoir-faire autres que le seul décodage individuel des mots sont nécessaires :

- connaître les mots-clés du texte dont 'dentiste', 'mal de dents', 'cabinet', 'contrôle', 'patient', 'salle d'attente' qui ne sont utilisés que dans des contextes particuliers ;
- connaître la version écrite de ces mots afin de pouvoir en retrouver la signification en mémoire ;
- comprendre les structures grammaticales des phrases qui composent le texte (par exemple : la subordination des phrases, l'utilisation des pronoms, des adverbes, etc.) ;
- comprendre de quel style de texte il s'agit et son organisation narrative (par exemple : il s'agit d'un récit descriptif et non d'un conte ou d'un dialogue).

Par ailleurs, le lecteur doit avoir une certaine motivation pour lire le texte ou encore des connaissances générales sur ce qu'est un dentiste, ce qu'il fait, quand on va le consulter, etc. Les connaissances lexicales et conceptuelles jouent donc un rôle fondamental dans la compréhension des textes. Posséder un lexique mental organisé et étendu permet au lecteur d'être plus disponible pour organiser son activité de compréhension. Enfin, le lecteur doit également avoir suffisamment de ressources cognitives pour comprendre la structure de l'histoire, qui sont les principaux personnages et les relations qu'ils entretiennent.

Nous reviendrons ultérieurement sur cet exemple qui, non seulement, nous aide à comprendre toute la difficulté de l'acte de lecture, mais également pourquoi, dans certains cas de bilinguisme (on pense notamment aux enfants issus de l'immigration), le rendement de la lecture n'est pas celui qu'on pourrait attendre sur la simple base des compétences en décodage de l'enfant.

4.2. Toutes les langues fonctionnent-elles de la même manière ?

Pour comprendre les difficultés auxquelles les enfants peuvent être confrontés lors de l'apprentissage de la lecture bilingue, il est essentiel de rappeler que toutes les langues ne fonctionnent pas de la même manière et, surtout, n'utilisent pas nécessairement les mêmes unités de base. C'est ce que Ziegler et Goswami (2005) vont conceptualiser sous le terme de « granularité de la langue ». Selon ces auteurs, l'apprentissage de la lecture ne peut s'envisager de la même manière selon, d'une part, la langue parlée par le lecteur et, d'autre part, le degré de correspondance entre les unités graphiques et sonores, en d'autres termes le degré de « transparence » de la langue.

Les systèmes d'écriture

On distingue deux grands groupes d'écritures selon qu'elles reposent sur une base logographique ou sur une base phonographique (Cabrera, 2005). La transcription de l'oral peut se faire à trois niveaux : le morphème, la syllabe et le phonème.

	Oral	↔	Écrit	
Langues logographiques	Mots et morphèmes	↔	Mots et morphèmes	Unités porteuses de sens
Langues phonographiques	Syllabes	↔	Syllabes	Unités n'ayant pas de sens
	Phonèmes	↔	Graphèmes	

Tableau 12 : Niveaux de transcription de l'oral en fonction du groupe de langues.

Dans les **systèmes alphabétiques**, le phonème est théoriquement représenté par un seul symbole. Cependant, dans certaines langues comme le français ou l'anglais, un même phonème peut avoir plusieurs représentations écrites (par exemple : /s/ écrit 'c' dans citron, 's' dans silence, 't' dans attention) et, inversement, un même graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes en fonction notamment des graphèmes auxquels il est associé (par exemple : 'c' se dit /k/ dans cacao et /s/ dans citron). Plus la correspondance 'graphème-phonème' est forte et plus la langue est dite transparente ; en d'autres termes dans une langue transparente toutes les lettres sont prononcées et tous les sons sont transcrits. Dans le cas contraire, on parlera de langue opaque. Nous reviendrons sur ce concept plus loin dans le chapitre, car il a toute son importance dans l'apprentissage bilingue des systèmes écrits.

Dans les **systèmes syllabiques**, les symboles correspondent à des syllabes ou à certains aspects de celles-ci. Des symboles diacritiques permettant de modifier le sens de la prononciation du graphème peuvent être utilisés pour représenter les éléments phonémiques de manière plus complète (par exemple : leur accentuation comme dans 'tê' cf. Tableau 13 ci-dessous). Dans les systèmes syllabiques comme dans les systèmes alphabétiques transparents, l'apprentissage du décodage se fait de la même manière à savoir par mise en correspondance simple des éléments graphiques avec les éléments sonores.

Dans les **systèmes logographiques**, les symboles représentent principalement des morphèmes ou des mots entiers plutôt que des consonnes et/ou des voyelles. Ces systèmes sont cognitivement très coûteux pour l'apprenant qui doit mémoriser les milliers de symboles requis pour identifier les mots de base.

Si nous reprenons le Tableau 12 en y intégrant l'exemple concret de transcription du mot 'table', on aurait :

- en chinois : un symbole correspondant au mot entier ;
- en japonais : une succession de kanas représentant les syllabes du mot ;
- en français : une succession de graphèmes représentant les phonèmes constitutifs du mot.

	Oral	↔	Écrit	Transcription du mot 'table'
Chinois	Mots et morphèmes	↔	Mots et morphèmes	桌
Japonais	Syllabes	↔	Syllabes	テーブル テ+ブ+ル tē + bu + ru
Français	Phonèmes	↔	Graphèmes	table t + a + b + l + e

Tableau 13 : Exemples d'écritures selon le niveau de transcription de la langue.

Sans d'emblée entrer dans les détails de l'apprentissage bilingue de l'écrit, on se rend aisément compte de la difficulté que peut représenter cette tâche pour l'apprenant qui doit se familiariser avec l'utilisation de deux systèmes différents, fonctionnant selon des logiques différentes.

Transparence et opacité des systèmes alphabétiques

Dans les écritures alphabétiques, les relations entre les unités orales et les unités écrites ne sont pas toujours consistantes, c'est-à-dire systématiques et régulières. L'italien, l'espagnol ou encore l'allemand fonctionnent avec un haut niveau de correspondance entre l'écrit et l'oral. Ce n'est pas le cas pour des langues comme le français et l'anglais connues pour leur grande irrégularité et pour leur manque de transparence. Dans leur ouvrage de 2013 consacré au développement de la lecture, Sprenger-Charolles et Colé soulignent que l'histoire de la langue française et son évolution au cours des siècles peuvent expliquer les problèmes de consistance. La langue orale évolue alors que la langue écrite est plus statique et conservatrice ; certains phonèmes ne pouvant alors être transcrits avec les graphèmes existants dans l'alphabet initial de référence. Ainsi, en français, nous utilisons l'alphabet latin qui comporte 26 lettres. Si nous nous référons à ce qui a été exposé dans le Chapitre 3, le français comporte 36 à 38 phonèmes, on devine rapidement qu'il n'y a pas assez de lettres pour écrire tous les sons

à l'aide d'un et d'un seul caractère. Prenons l'exemple des voyelles, si nous nous référons au Tableau 5 du Chapitre 3, nous avons (sans tenir compte des variantes régionales de prononciation) seize voyelles en français alors que notre alphabet ne compte que cinq graphèmes (lettres) représentant des voyelles : 'a', 'e', 'i', 'o' et 'u'.

Voyelles orales	Comme dans ...	Alternatives de transcription
/a/	maman	a
/ɑ/	pâte	â
/y/	lu	u
/u/	loup	ou
/o/	tôt, eau	ô, au, eau
/ɔ/	dort	o
/e/	clé	é, er, ez
/ɛ/	lait	è, ê, ai, ei, et
/i/	lit	i
/ə/	le	e
/ø/	feu	eu
/œ/	cœur	oeur
/ā/	maman	an, am, en, em, ent
/ĕ/	lapin	in
/ō/	cochon	on
/ū/	parfum	un, um

Tableau 14 : Transcription des voyelles orales du français à l'aide de l'alphabet latin.

Comme on le constate, en français, mais c'est également le cas en allemand, en anglais ou en néerlandais, il est nécessaire d'utiliser une combinaison de graphèmes ou d'ajouter un accent sur un d'entre eux pour transcrire certaines voyelles. Plus les variations et les alternatives de transcription sont nombreuses et moins la langue est transparente.

Les **langues transparentes** peuvent donc être définies comme des langues dans lesquelles les conversions 'graphème-phonème' sont extrêmement régulières ; la connaissance des correspondances permet

au lecteur de lire tous les mots qu'il rencontrera. De leur côté, les **langues opaques** sont caractérisées par une irrégularité plus ou moins importante dans les correspondances 'graphème-phonème' se manifestant notamment par le fait que le même phonème peut se transcrire de différentes façons ou que le même graphème peut se prononcer de différentes façons. Dans ce cas, l'apprenti lecteur devra apprendre et mémoriser plusieurs relations 'graphème-phonème' ainsi que leur contexte d'utilisation.

Dans des langues comme le français et l'anglais, la prise en compte d'unités plus larges et récurrentes, telles que la rime ou le morphème, est nécessaire afin de réduire certaines inconsistances et faciliter la lecture. Dès lors pour lire et écrire en français (ou en anglais), il faut pouvoir décoder et encoder des graphèmes, des rimes, des morphèmes et des mots, et ce même si l'unité de base de la langue reste le phonème.

L'unité	Le mécanisme
Les graphèmes	<i>/ekʁiʁa/ → /e/ + /k/ + /ʁ/ li/ + /ʁ/ + /a/ → /a/</i> <ul style="list-style-type: none"> • dans ce cas une correspondance graphème-phonème simple permet de lire le mot sans erreur <i>/tabl/ → /t/ + /a/ + /b/ + /l/ → table</i> <ul style="list-style-type: none"> • e muet en fin de mot • une connaissance du mot est nécessaire pour pouvoir l'écrire correctement
Les rimes	<i>/siʃ/ → /s/ + /i/ + /ʃ/ → -tion</i> <ul style="list-style-type: none"> • transcrite dans la majorité des cas par l'association 'tion'
Les morphèmes	<i>/tʁis/ → /t/ + /ʁ/ + /i/ + /s/ → -trice</i> <ul style="list-style-type: none"> • marque le genre féminin d'un nom et dans ce cas se transcrit systématiquement par l'association 'trice' où le son /s/ est transcrit par un 'c' et non par un 's', 'ss' ou 't'
Les mots	<i>/ʃa/ → /ʃ/ + /a/ → chat</i> <ul style="list-style-type: none"> • phonème /ʃ/ transcrit par le digraphe 'ch' • t muet en fin de mot • une connaissance du mot est nécessaire pour pouvoir le lire et l'écrire correctement

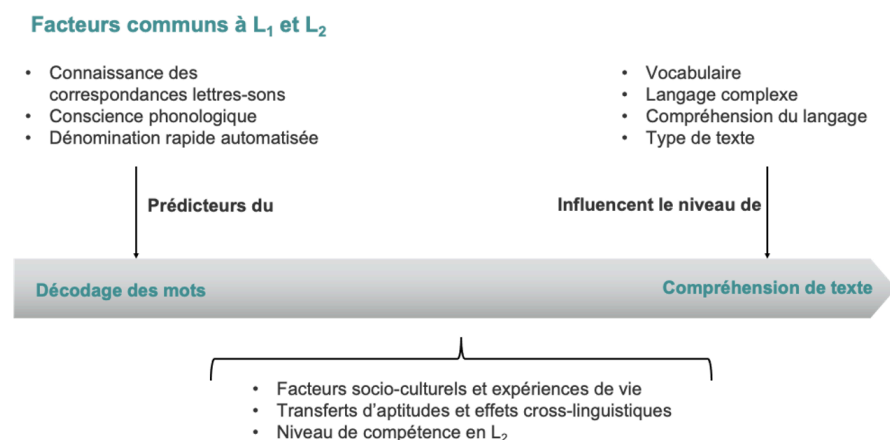
Tableau 15 : Exemples de transcription du français selon la taille de l'unité.

Avant de clore cette section, il est important de noter que la transparence (ou l'opacité) d'une langue peut varier selon qu'on lit ou qu'on écrit. Ainsi, le français, est une langue assez transparente à la lecture (même si les exemples repris ci-dessus semblent suggérer le contraire), mais nettement plus opaque au niveau de l'écriture. L'anglais, quant à lui, est une langue relativement opaque sur les deux plans.

Comme nous le verrons ultérieurement, la confrontation de deux systèmes transparents, de deux systèmes opaques ou d'un système opaque et d'un transparent dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture bilingues n'est pas anodine et sans conséquences sur l'apprentissage de l'enfant.

4.3. Apprendre à lire et à écrire dans deux langues

Le processus d'apprentissage de la lecture dans une L₂ est à la fois similaire et différent de l'apprentissage dans une L₁. Il est similaire dans le sens qu'il est complexe (cf. le niveau de correspondance entre les unités orale et écrite), hiérarchique (cf. les différentes étapes menant à une lecture experte), et nécessite un enseignement explicite. Il est différent en ce sens que la lecture en L₂ peut reposer sur un autre système de correspondance 'oral - écrit' que L₁, concerner des personnes qui ont ou non terminé le processus d'apprentissage en L₁ (impactant d'une manière ou d'une autre le transfert entre langues) ou encore concerner des enfants dont le contexte socio-culturel d'origine diffère et qui ont donc des vécus et des expériences différents (cf. l'exemple de la visite chez le dentiste). Paradis et collaborateurs représentent le processus d'apprentissage de la lecture dans une langue seconde de la manière suivante.



Facteurs spécifiques à l'apprentissage dans une L₂

Figure 19 : Modèle d'acquisition de la lecture dans une L₂ (adapté de Paradis et al., 2021).

Par ailleurs, l'apprentissage du langage écrit dans un cadre bilingue est également influencé par :

- la **nature des systèmes écrits** en présence. Comme nous venons de le voir, les systèmes écrits peuvent différer considérablement : par le script (par exemple : l'alphabet utilisé, le sens de l'écriture), le niveau de granularité (la taille des unités de référence pour transcrire l'oral en écrit) et le niveau de transparence (la régularité des conversions phonème-graphème et graphème-phonème) ;
- le **type de bilinguisme**. Le fait d'apprendre deux systèmes écrits simultanément ou en succession (précoce, tardif ou à l'âge adulte) va avoir des implications différentes sur la maîtrise des systèmes écrits, d'une part, et dans la manière dont l'acquisition de la lecture et de l'écriture va émerger, d'autre part ;
- le **transfert des aptitudes**. Dans l'apprentissage du langage écrit, il n'est pas rare que les savoir-faire acquis dans une langue se transfèrent dans l'autre et aident ainsi à son apprentissage (Durgunoğlu, 2002). Ce transfert est plus ou moins important ou limité en fonction des points communs entre les langues (par exemple : elles sont toutes deux phonographiques et reposent sur un système de correspondance 'graphème-phonème').

Si de nombreux points communs sont relevés dans le processus d'apprentissage de la lecture d'une L₁ et d'une L₂ (on relèvera d'après Paradis *et al.*, 2021 une similarité des prédicteurs des habiletés de décodage, ainsi que l'importance du stock de vocabulaire et de la compréhension des structures morphosyntaxiques influençant le niveau de compréhension), les différences entre les deux processus sont, sans doute, les éléments qui intéressent le plus les parents, les enseignants et les professionnels du langage.

Quels sont les facteurs qui influencent les performances de lecture bilingue ?

Cette question est cruciale tant les enjeux qu'elle recouvre dans la compréhension des difficultés potentielles d'acquisition de la lecture chez l'enfant sont importants. Nous aborderons ultérieurement dans ce chapitre la question des troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit chez les enfants bilingues et, plus spécifiquement, la question de la dyslexie. Il est cependant important, en amont, d'attirer l'attention du lecteur sur quelques points qui font la spécificité de l'apprentissage bilingue du langage écrit ainsi que sur les facteurs linguistiques et non linguistiques qui l'influencent, et ce, afin de ne pas confondre trouble d'acquisition de la lecture et spécificité du processus d'apprentissage de la lecture bilingue.

Focus 2 : l'influence du milieu socio-culturel et des expériences de vie

Retournons un instant à la Figure 18 de ce chapitre et à l'histoire de Jean se rendant chez le dentiste. Pour éviter tout amalgame, jugement de valeur ou raccourci, modifions-le légèrement pour illustrer notre propos en changeant le lieu et le contexte.

Aujourd'hui, Jean se réveille de bonne humeur. Ses parents lui ont promis qu'après une promenade matinale sur la Batte, ils iront manger un boulet-frites chez Lequet avant d'aller sur la foire. Il pense déjà aux tours de manège. Il se réjouit d'attraper la floche. Ensuite, il ira sur la chenille et à la pêche aux canards avant de manger une barbe à papa, des croustillons et des lacquemants.

Si on présente ce texte à la majorité des enfants fréquentant les écoles fondamentales de Liège, ils en comprendront aisément le sens ; la plupart d'entre eux étant déjà allés sur la Batte et sur la foire de Liège. Par contre, si on présente ce texte à un enfant asiatique récemment immigré en Belgique, il est fort probable que sa lecture sera plus lente et plus hachée. Il ne sait probablement pas que la foire est une fête

foraine, que la Batte est le marché dominical liégeois, que Lequet est un restaurant dont la spécialité est le 'boulet-frites' (qu'il n'a probablement jamais mangé) ; pas plus qu'il ne sait qu'une 'floche' est un pompon flottant au vent sur un manège, ou encore qu'on peut monter sur une chenille qui n'est pas un animal, etc. Cet exemple, que nous pourrions décliner à loisir, permet de comprendre pourquoi les performances en lecture des élèves de L₁ minoritaire doivent être analysées et interprétées avec beaucoup de précautions tant les expériences de vie antérieures peuvent influencer la qualité de la lecture, autant que la vitesse et la précision, sans qu'un trouble spécifique de l'apprentissage n'en soit nécessairement responsable.

Gonzalez et collaborateurs (2006) pointent spécifiquement l'influence des pratiques culturelles de base et des connaissances culturelles intériorisées dans l'efficacité du processus de lecture en L₂ d'élèves de L₁ minoritaire (entendons ici d'enfants issus de l'immigration) ; ce qu'ils appellent « *funds of knowledge* ». Pour eux, les pratiques culturelles initiales peuvent influencer le comportement des élèves en classe et plus particulièrement les interactions avec l'enseignant. Ils illustrent leur propos en notant que les enfants issus de la classe moyenne américaine apprennent à interagir avec les adultes en les regardant directement lorsqu'ils souhaitent prendre la parole. Dans d'autres cultures, par contre, les enfants évitent de regarder l'adulte et ne prennent la parole que lorsqu'on s'adresse directement à eux, ou encore, ont intériorisé le fait que se mettre en évidence lors d'une performance individuelle (ce qui est le cas de la lecture à voix haute) est de la vantardise. C'est notamment le cas dans les communautés inuit dans le nord du Canada. Si Gonzalez et collaborateurs insistent sur ces différences culturelles, c'est que dans le cas d'une scolarisation d'enfants de L₁ minoritaire dans une école d'une communauté L₂ majoritaire, les pratiques culturelles et les interactions 'adulte-enfant' de référence sont *de facto* celles de la communauté dominante. En d'autres termes, les comportements culturels d'origine intériorisés par les enfants peuvent amener les enseignants à conclure erronément que l'enfant est en difficulté dans la tâche et ne peut l'effectuer, ou est éventuellement peu coopérant et réfractaire au système d'enseignement.

Comme on l'aura compris, chez les élèves de L₁ minoritaire scolarisés dans une L₂ majoritaire pouvoir différencier l'influence de pratiques culturelles différentes des nôtres ou les difficultés de lecture passagères dues à la non-familiarité avec la langue d'enseignement de réels troubles d'apprentissage est un processus complexe. Les conclusions sur les causes des difficultés apparentes de l'enfant doivent être posées avec beaucoup de prudence tant elles engagent le devenir scolaire de l'enfant.

Focus 3 : l'apprentissage de la lecture en L₂ lorsqu'on lit déjà dans une L₁ ou le transfert des acquis

Lorsqu'on envisage l'apprentissage de plus d'un système écrit, on se trouve face à deux situations : (1) l'apprentissage des systèmes écrits se fait de manière simultanée, ou quasi-simultanée, comme c'est le cas dans le système immersif que nous aborderons plus loin dans ce chapitre, (2) soit, pour beaucoup d'élèves, l'apprentissage se fait de manière séquentielle, c'est-à-dire qu'ils apprennent à lire dans une L₂ en possédant déjà une expérience de lecture en L₁. Si dans les deux cas, l'accès au bi-lettrisme implique que l'apprenant comprenne le fonctionnement de chacun des systèmes écrits, la différence majeure réside dans le fait que dans la seconde situation, l'apprenant peut potentiellement s'appuyer sur les savoir-faire acquis par la pratique de la lecture et de l'écriture de L₁ pour acquérir le système de L₂. C'est le cas, notamment dans notre système d'enseignement où les élèves de secondaire qui abordent le système écrit de l'anglais, du néerlandais ou de l'allemand ont déjà acquis le système propre au français et peuvent se baser sur leurs connaissances du fonctionnement d'un système alphabétique (les lettres correspondent à des sons) pour en acquérir un second. On peut ainsi observer que les enfants qui connaissent la correspondance 'lettre-son' dans leur L₁ et ont une conscience phonologique bien développée sont ceux qui apprendront le plus vite la correspondance 'lettre-son' en L₂ et donc décoderont le plus rapidement les mots de L₂ (Branum-Martin et al., 2012). Au-delà de la connaissance des correspondances 'lettres-sons', il semble que les capacités générales de langage oral dans une langue soient également un bon prédicteur de la capacité à lire des mots et à comprendre un

texte écrit dans l'autre langue (Miller *et al.*, 2006). En outre, il n'est pas rare, lors d'une activité de lecture en L₂, que les élèves cherchent des ressemblances sonores ou des orthographe similaires en L₁ et L₂ pour essayer de dériver la signification des mots de L₂ au départ de L₁. Ces transferts de savoir-faire et ces stratégies de lecture sont d'autant plus efficaces que le système écrit de L₂ est proche de celui de L₁ (Ehrich & Meuter, 2009). Par contre, dans le cas où les deux systèmes sont différents, l'apprenant devra maîtriser des principes différents de correspondance 'oral-écrit', notamment des scripts différents et/ou des niveaux de transparence différents, laissant présager un transfert de savoir-faire moins important.

Lors de l'apprentissage écrit d'une L₂, les élèves transfèrent donc des habiletés et des stratégies de lecture de L₁ vers L₂. Cependant, comme le soulignent justement Paradis et collaborateurs (2021), le transfert sera plus ou moins visible selon la justesse de la lecture de l'apprenant en L₂. En d'autres termes, si l'élève effectue d'emblée une correspondance correcte entre la forme orale et la forme écrite d'un mot, l'influence de L₁ sur L₂ sera « invisible », par contre si l'élève commet une erreur (par exemple : utilise une correspondance lettre-son de L₁ lorsqu'il lit ou écrit en L₂), l'influence de L₁ sur L₂ sera potentiellement, et à tort, identifiée comme le signe d'un trouble ou d'une difficulté majeure d'apprentissage.

4.4. Bilinguisme précoce et troubles de l'acquisition du langage écrit : un lien de cause à effet ?

Comme nous l'avons souligné dans les sections précédentes, la lecture revêt une importance toute particulière dans nos sociétés puisqu'elle représente le moyen essentiel d'accès à l'information et constitue de ce fait un déterminant important de la réussite scolaire.

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons décrit le processus de lecture et mis en évidence les difficultés auxquelles tout enfant peut être confronté durant le processus d'apprentissage. Nous avons évoqué la difficulté que peut représenter le décodage des mots dans un système écrit opaque, les difficultés en compréhension de phrases et de textes pouvant découler de faiblesses en compréhension orale, et finalement l'influence du milieu socio-économique et culturel sur l'activité de lecture en général et sur l'accès au matériel de lecture en particulier. Dans ce qui va suivre, nous allons plus particulièrement nous intéresser au trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture traditionnellement appelé « dyslexie » ou « dyslexie-dysorthographe ».

Focus 4 : concrètement c'est quoi être dyslexique : mise en situation

Le texte qui suit est repris du site Pluradys¹ et utilisé dans le cours « Evaluation du langage écrit »² dispensé aux étudiant.e.s en logopédie de l'Université de Liège afin d'illustrer les difficultés auxquelles sont

1. <https://www.pluradys.org/wp-content/uploads/2011/10/Intervention-coll%C3%A8ge-Mirebeau.pdf>

2. Cours LOGO1151 "Evaluation du langage écrit" (A. Comblain et E. Veys).

confrontés les enfants dyslexiques/dysorthographiques ainsi que leurs répercussions sur la compréhension d'un texte ou encore leurs conséquences sur les autres tâches scolaires reposant sur la lecture.

*Monsieur etma damare novon deupari achameau nit. Ladisten cet
deux 600 Km lavoix tureconsso me 10 litr rausan quil aumaître.*

*Ilfocon thé 18 € deux pé âge d'aux taurou tet 8 € dere papour
désjeu néleumidit. Les sens kou tes 1 € leli treu ilpar ta 8 eureh.*

Kélai laconso mas siondes sans ?

Quélai ladaipan setota lepour levoiaje ?

La consigne qui est donnée aux étudiant.e.s fréquentant le cours est de lire le texte et de répondre aux questions dans un temps raisonnable.

Si vous avez fait l'exercice, vous vous êtes rendu compte que votre lecture a été fortement ralentie par l'impossibilité de reconnaître automatiquement les mots. Vous avez consacré la quasi-totalité de vos ressources cognitives à essayer de le déchiffrer au détriment de la compréhension. C'est dans cette situation que se trouve quotidiennement l'enfant dyslexique (même avec un texte sans particularité orthographique comme dans celui repris ci-dessus). La charge cognitive importante dévolue au processus d'identification des mots laisse peu de ressources pour comprendre le texte, l'interpréter et effectuer la règle de trois qui permettra de résoudre le problème.

- La voiture consomme 10 litres/100km. Elle roule 600km, donc : $600/10 = 60$. La consommation est donc de 60 litres.
- 18€ de péage / 8€ de repas / essence : 1/litre, donc : $60+18+8 = 86$. Ils dépenseront 86€.

Pour un élève dyslexique, ce n'est pas la résolution des équations mathématiques qui posera problème. Elles seront résolues si elles sont présentées sous forme mathématique, mais c'est bien la compréhension du texte permettant la mise en équation qui sera problématique. Le temps mis par l'élève pour comprendre le texte sera bien plus important que celui du reste de la classe; la conséquence étant qu'il ne pourra réaliser l'exercice dans le temps imparti et échouera potentiellement à son contrôle de mathématique, non pas en raison d'une incompréhension du processus mathématique, mais bien en raison d'un

trouble de la lecture. Cet exemple à lui seul permet de bien comprendre, s'il le fallait, les répercussions qu'un tel trouble peut avoir sur les apprentissages scolaires en général.

Définir les concepts

La prévalence des troubles de la lecture dans la population générale est estimée entre 5 et 15 % en fonction des critères diagnostiques pris en considération (Catts *et al.*, 2005), mais, comme nous le rappellent Sprenger-Charolles et Colé (2013), les troubles de la lecture représentent une réalité assez large et toute difficulté de lecture ne peut pas être qualifiée de trouble dyslexique.

Selon l'International Dyslexia Association, « *la dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage d'origine neurobiologique. Il se caractérise par des difficultés de reconnaissance précise et/ou fluide des mots et par de faibles capacités d'orthographe et de décodage. Ces difficultés résultent généralement d'un déficit de la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport à d'autres capacités cognitives et à la fréquentation d'un enseignement efficace. Les conséquences secondaires peuvent inclure des problèmes de compréhension en lecture et une expérience de lecture réduite qui peuvent entraver la croissance du vocabulaire et des connaissances de base* » (International Dyslexia Association, 2020).

Les troubles spécifiques de l'apprentissage, dont la dyslexie fait partie, sont dits « spécifiques » en raison de leur origine neuro-développementale. C'est-à-dire qu'ils ne peuvent être attribués à une cause externe, ce qui exclut *de facto* l'enseignement bilingue comme facteur causal d'un trouble de l'apprentissage, mais nous y reviendrons plus tard. Ces troubles ne peuvent, en outre, être attribués à une déficience intellectuelle ou à un déficit physique ou sensoriel (une malvoyance ou un déficit auditif) ni à des conditions environnementales comme un enseignement inadapté ou une pédagogie particulière. Enfin, ces difficultés apparaissent très tôt dans la vie de l'enfant, interfèrent avec le développement normal et persistent jusqu'à l'âge adulte (Inserm,

2007). Selon l'expertise collective de l'Inserm sur les troubles spécifiques de l'apprentissage publiée en 2007, trois critères permettent de qualifier un trouble de l'apprentissage de « spécifique » :

1. le critère de discordance : les difficultés sont généralement centrées sur une catégorie particulière de savoir-faire. Les résultats aux épreuves d'évaluation sont donc déficitaires sur cette habileté particulière et dans la norme pour les autres habiletés (par exemple : l'enfant a des résultats déficitaires aux épreuves de lecture, mais est performant en langage oral ou encore en mathématiques) ;
2. le critère d'exclusion : les troubles mis en évidence ne doivent pas être causés par un retard global de développement, une déficience sensorielle ou un environnement défavorable ;
3. les facteurs causaux sont intrinsèques à l'enfant : ce critère fait spécifiquement référence au caractère familial des troubles spécifiques de l'apprentissage (risque génétique) et aux particularités cérébrales (dont une migration anormale des cellules neuronales lors du développement embryonnaire) mises en évidence chez ces personnes.

Parmi les troubles spécifiques de l'apprentissage, on trouve donc la dyslexie, mais également la dysorthographe et la dyscalculie. Ces trois troubles peuvent être présents isolément chez un enfant ou être associés. Dans ce dernier cas de figure, il est évident que les conséquences sur le bon déroulement des apprentissages scolaires sont importantes et qu'une éducation adaptée est souvent préconisée. Par ailleurs, ces difficultés d'apprentissage peuvent être associées à des troubles de la coordination telle que la dyspraxie qui pourront affecter plus spécifiquement le geste graphique (la qualité graphique des lettres tracées) ou encore à un trouble de l'attention et de l'hyperactivité (Inserm, 2007).

Il existe plusieurs modèles explicatifs de la dyslexie. Les plus connus sont : (1) la théorie phonologique postulant un déficit cognitif touchant la représentation et le traitement des sons de la parole, (2) la théorie magnocellulaire générale postulant que la dyslexie serait la conséquence d'un déficit auditif, d'un dysfonctionnement

magnocellulaire visuel et d'un dysfonctionnement cérébelleux/moteur, et (3) le modèle phonologique intégratif postulant des dysfonctionnements magnocellulaires au niveau cérébral consécutifs à des anomalies corticales qui engendreraient des altérations phonologiques. Nous n'entrerons pas ici dans les détails de ces différentes théories explicatives. Ce serait trop long et ce n'est pas fondamentalement notre propos. L'important ici est de comprendre que la dyslexie est un trouble complexe de nature neuro-développementale ne s'expliquant pas par des facteurs extérieurs à l'enfant, mais bien par des facteurs constitutifs internes présents depuis toujours ne s'objectivant, la plupart du temps, qu'à partir de l'apprentissage de la lecture.

Si on s'intéresse plus particulièrement au profil des enfants dyslexiques, on constate qu'au moins la moitié d'entre eux a présenté des difficultés plus ou moins importantes dans le développement et l'installation de la parole (articulation des sons) et du langage (vocabulaire, syntaxe et compréhension) (Habib, 2018). Selon Bird et collaborateurs (1995) un simple trouble de la parole sans trouble du langage associé peut constituer un prédicteur important d'une dyslexie future alors que pour d'autres (Catts, 1993) les deux types de troubles doivent obligatoirement être associés pour être prédictifs d'une dyslexie.

Un autre aspect important de la dyslexie est son caractère familial et son « hérédité ». Des études menées sur des jumeaux dizygotes (faux jumeaux) et monozygotes (vrais jumeaux) ainsi que des suivis familiaux ont permis de mettre en évidence le caractère génétique de la dyslexie (on verra notamment Gilger *et al.*, 1992 pour une étude sur des jumeaux et Ziegler *et al.*, 2005 pour une étude de suivi familial longitudinal). On note ainsi que la probabilité pour un enfant d'être dyslexique lorsqu'un membre de sa famille directe est dyslexique est estimée entre 40 et 60 %. Cependant, qu'on ne se méprenne pas, il n'y a pas de « gène de la dyslexie » et comme le précisent Sprenger-Charolles et Colé (2013), ce n'est pas la dyslexie qui se transmet (comme ce serait le cas pour une maladie comme l'hémophilie), mais bien les aspects déficitaires du traitement du langage impliqués dans la dyslexie qui, eux, sont régulés par certains gènes.

En définitive, diagnostiquer une dyslexie sur la base d'une seule épreuve, d'une seule observation ou d'un seul indicateur est totalement inadéquat. Résumant et analysant les études en la matière publiées ces 50 dernières années, Grigorenko et collaborateurs (2020) listent une série de critères pouvant servir de base pour déterminer une suspicion de dyslexie.

Observations allant dans le sens d'un diagnostic de dyslexie développementale	Caractéristiques ne permettant pas de conclure à un diagnostic de dyslexie sans examen complémentaire
<ul style="list-style-type: none"> - Histoire familiale de dyslexie ; - conscience phonologique faible ; - difficultés à appairer les sons et les lettres ; - difficultés à prononcer les mots ; - performances en lecture inférieures à la moyenne du groupe d'âge ou du niveau scolaire ; - difficultés à comprendre ce qui est lu ; - difficultés à identifier les idées principales d'un texte et/ou à les relier à des connaissances antérieures ; - progrès limités, voire inexistant, malgré un enseignement de qualité adapté au niveau de la classe ; - apprentissages et transferts de nouveaux savoirs par le biais de la lecture limités voire inexistant ; - scores aux tests standardisés de lecture inférieurs de plus d'un écart-type par rapport à la moyenne du groupe de référence. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfant issu de l'immigration ; - présence de déficiences sensorielles et/ou motrices ; - déficience intellectuelle ; - trouble du spectre de l'autisme ; - trouble développemental du langage ; - trouble de l'attention/hyperactivité ; - situation familiale : <ul style="list-style-type: none"> o niveau socio-économique défavorisé ; o conflits familiaux ; o absence d'exposition ou exposition limitée à la lecture à la maison ; - situation scolaire antérieure : <ul style="list-style-type: none"> o pas de scolarisation ou enseignement de la lecture inadapté ; o interruption de la scolarisation ; o pas d'exposition antérieure à une langue alphabétique ; o évaluation inadaptée ; - situation linguistique : <ul style="list-style-type: none"> o compétences limitées dans la langue d'enseignement ; o L₁ différant typologiquement de la langue d'enseignement.

Tableau 16 : Critères d'inclusion et d'exclusion dans le cadre du diagnostic de dyslexie développementale d'après Grigorenko et collaborateurs (2020).

Dans ce tableau, il est intéressant de relever que parmi les critères d'exclusion, c'est-à-dire les caractéristiques dont la seule présence n'autorise pas à poser un diagnostic de dyslexie développementale,

figurent les « compétences limitées dans la langue d'enseignement ». En d'autres termes, le fait d'être de langue maternelle autre que la langue d'enseignement ou, pour le dire autrement, d'être scolarisé dans une autre langue que sa langue maternelle ne constitue pas un facteur de risque de dyslexie.

Dégager le vrai du faux

Comme nous l'avons vu en ce début de chapitre, les langues ont des systèmes d'écriture différents avec des niveaux de granularité différents. Certaines reposent sur le phonème, d'autres sur la syllabe, et d'autres encore sur le mot ou plutôt le morphème. Certaines sont transparentes alors que d'autres sont opaques. Il n'est donc pas incongru de se poser la question de savoir si les troubles dyslexiques se manifestent davantage dans certaines langues que dans d'autres.

Question 21 : y a-t-il plus de dyslexiques dans certaines langues que dans d'autres ?

À l'heure actuelle, et dans l'état actuel des connaissances, il semble que la prévalence du diagnostic de dyslexie dans la population générale soit dépendante de facteurs tels que la transparence ou l'opacité de l'orthographe (Inserm, 2007). Comme le souligne Habib (2018), cette affirmation n'est pas anodine quand on sait que la plupart des travaux menés sur la dyslexie sont réalisés en langue anglaise et sur la langue anglaise. Comme nous l'avons vu, l'anglais est une langue particulièrement opaque dans laquelle la correspondance graphème-phonème est relativement faible comparativement à une langue comme l'italien dans laquelle cette même correspondance est proche de un pour un. Ce degré de correspondance ou de non-correspondance, et donc l'impact qu'il aura sur l'apprentissage de la lecture chez l'enfant, explique sans doute pourquoi la dyslexie n'est pas perçue de la même manière selon les pays et donc les langues (Lindgren *et al.*, 1985). Par exemple, en Italie où la prévalence de la dyslexie est estimée à 1,3 %

de la population (Faglioni *et al.*, 1969), le fait d'être dyslexique n'est pas considéré comme un problème majeur. En effet, si nous nous référons à ce qui a été dit précédemment, l'enfant italoophone en cours d'acquisition du langage écrit sera moins impacté par les irrégularités de la langue que ne le serait un enfant anglophone dans la même situation. Il consacrera moins de ressources cognitives que l'enfant anglophone à gérer les correspondances graphèmes-phonèmes et donc pourra consacrer davantage de ressources à la compréhension de ce qui est lu. Pour tester cette explication, Lindgren et collaborateurs (1985) ont comparé les performances à différentes épreuves de lecture et de prédicteurs de la lecture (mémoire verbale à court terme, conscience phonologique et dénomination rapide automatisée³) d'un groupe d'enfants italiens et d'un groupe d'enfants américains. Ils ont mis les résultats des enfants à ces épreuves en parallèle avec trois conceptions de la dyslexie variant selon l'ampleur de l'écart des scores des enfants par rapport à la moyenne⁴ dans les épreuves de lecture de mots et de compréhension à la lecture ainsi que les scores aux échelles « verbale » et « performance » de QI. Les résultats de Lindgren et collaborateurs permettent de mettre en évidence deux points importants : (1) davantage d'enfants sont diagnostiqués dyslexiques aux États-Unis qu'en Italie et ce quelle que soit la sévérité des critères diagnostiques et (2) selon la sévérité de ces critères la prévalence du diagnostic de dyslexie est estimée entre 3,6 % et 8,5 % en Italie et entre 4,5 % et 12 % aux États-Unis.

Dans une étude très intéressante de 2003, Seymour et collaborateurs se sont intéressés à la rapidité d'acquisition de la lecture mesurée par la connaissance des lettres, la lecture de mots familiers et de non-mots dans treize pays européens. Les langues pratiquées dans ces différents pays étaient classées selon leur caractère opaque ou transparent et leur complexité syllabique⁵.

3. La dénomination rapide automatisée représente la capacité à traiter et identifier rapidement une information présentée visuellement. La qualité de ce traitement automatisé a une valeur prédictive dans l'apprentissage de la lecture.
4. En Belgique, on considère qu'un score est déficitaire s'il est inférieur à deux écarts-types par rapport aux performances moyennes du groupe de référence. Il est faible, mais non déficitaire s'il ne s'en écarte que d'un écart-type.
5. Les langues latines sont caractérisées par des syllabes ouvertes de structure simple de type 'consonne-voyelle' alors que les langues germaniques comptent davantage de syllabes complexes dites fermées de type 'consonne-voyelle-consonne'.

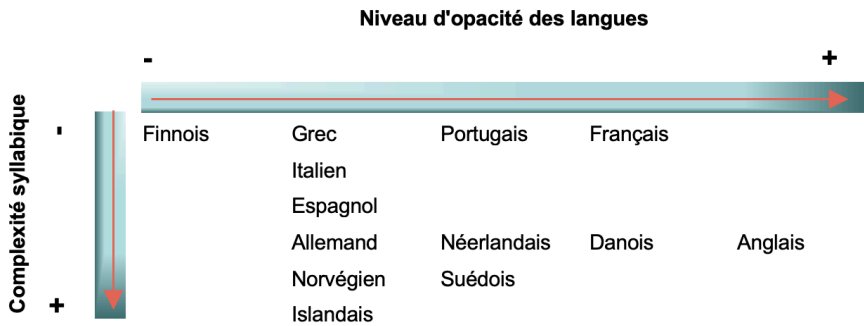


Figure 20 : Classification des treize langues européennes de l'étude de Seymour et collaborateurs (2003) en fonction de leur niveau d'opacité/transparence et de leur complexité syllabique.

L'hypothèse de travail de Seymour et collaborateurs était que la difficulté d'acquisition du langage écrit par les enfants natifs de chacune de ces langues serait plus importante selon la complexité des structures syllabiques d'une part, et du niveau d'opacité de la langue d'autre part. En d'autres termes, plus la structure de la langue est simple et transparente et plus rapidement les enfants maîtriseront les premières étapes du processus de lecture.

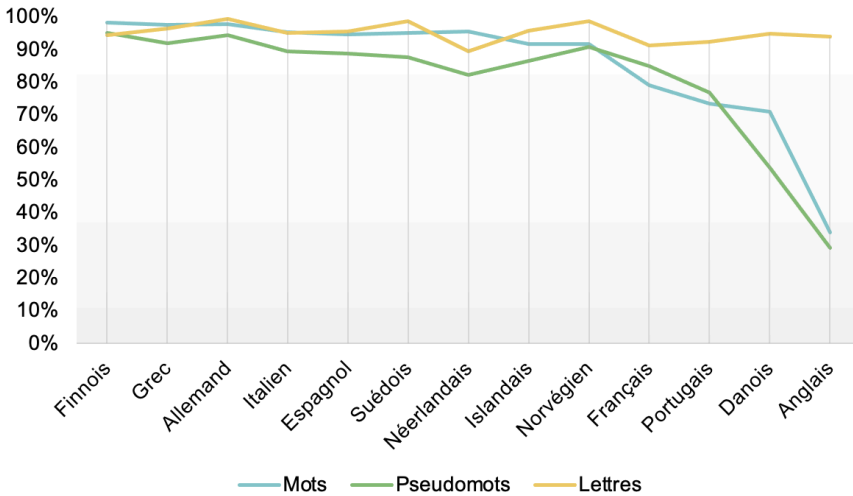


Figure 21 : Pourcentage de réussite aux tâches de connaissances de lettres, de lecture de mots familiers et de lecture de pseudo-mots après un an de scolarisation d'après les données de Seymour et collaborateurs (2003).

Lorsqu'on analyse les résultats de Seymour et collaborateurs, on constate que dans la plupart des pays européens ayant participé à l'étude, la grande majorité des enfants atteint un niveau de précision et de fluence important en lecture de base avant la fin de la première année de scolarisation. Seuls quelques pays, et donc quelques langues font exception : le français, le danois, le portugais et, de manière très marquée, l'anglais. Pour Seymour et ses collaborateurs, les différences observées en lecture de mots et de non-mots ne sont pas attribuables à l'âge auquel les enfants débutent l'apprentissage de la lecture ni même à leur capacité à reconnaître les lettres (on voit d'ailleurs sur le graphique ci-dessus que les performances en reconnaissance de lettres sont assez équivalentes d'une langue à l'autre), mais seraient imputables au niveau de complexité syllabique des langues et à leur niveau de transparence/opacité. Si on analyse les choses de cette manière, on constate qu'en anglais, il faut en moyenne deux fois plus de temps pour maîtriser les savoir-faire de lecture de base que dans une langue transparente comme le finnois ou l'allemand. Le fait de devoir maîtriser un processus de lecture des mots à la fois par une procédure alphabétique (pour les

mots réguliers) et par une reconnaissance des mots entiers (pour les mots irréguliers) prendrait plus de temps que de se baser uniquement sur une procédure alphabétique.

Que les langues fonctionnent différemment et qu'il faille plus de temps pour maîtriser le processus de lecture en anglais et en français qu'en italien est un fait. C'est intéressant en soi, mais ce n'est pas essentiel lorsqu'on travaille avec des enfants monolingues. Par contre ce type d'information est précieux lorsqu'on envisage un enseignement bilingue. Comme nous le rappelle Habib (2018), « *malgré ces différences interlangues, les déficits associés aux difficultés de lecture sont universels et dépendent peu de la langue... les prédicteurs cognitifs de difficultés en lecture sont similaires dans les différentes langues* » (p. 151).

En conclusion, nous pouvons dire que la dyslexie est un trouble neuro-développemental intrinsèque à l'enfant et que ce n'est donc pas la (ou les) langue(s) écrite(s) apprise(s) qui va (vont) « créer » davantage de dyslexiques. Il faut retenir que les langues fonctionnent différemment et qu'un enfant entrant dans les critères diagnostiques de la dyslexie sera plus ou moins en difficulté dans les tâches de lecture en fonction de la (ou des) langue(s) écrite(s) à laquelle (auxquelles) il est confronté. Il n'existe donc pas de langues qui génèrent plus ou moins de dyslexiques que d'autres, il existe juste des langues dont la structure écrite et le niveau de transparence/opacité complexifient plus ou moins la tâche de l'enfant. Le challenge pour les professionnels sera donc de dépister les enfants qui seront potentiellement en difficulté dans le processus d'apprentissage du langage écrit.

Question 22 : y a-t-il plus d'élèves bilingues présentant des difficultés ou des troubles d'acquisition de la lecture que d'élèves monolingues ?

Cette question rejoint dans une certaine mesure celle que nous venons d'aborder. Comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus, les élèves scolarisés dans une éducation bilingue ne sont pas plus à risque de présenter des difficultés d'apprentissage de la lecture que les élèves scolarisés dans une seule langue. Parmi les 3 à 12 % d'élèves diagnostiqués dyslexiques dans la population générale, un certain nombre d'entre eux sont scolarisés dans un enseignement bilingue, mais pas tous. La question qui se pose donc ici est de savoir quelle est la prévalence du diagnostic de dyslexie chez les enfants fréquentant un enseignement bilingue ou apprenant à lire dans une L₂. Nous pourrions nous arrêter au constat suivant : il n'y a pas de statistique dans la littérature scientifique permettant de répondre à cette question ! Mais, comme le soulignent Paradis et collaborateurs (2021), il n'y a pas de raison sérieuse de penser que la prévalence de troubles dyslexiques chez les élèves bilingues est différente de celle relevée chez les élèves scolarisés dans un enseignement monolingue.

À l'instar de Geva et collaborateurs (2019) nous pourrions poser la question autrement, et de manière plus générale : est-ce que le fait de pratiquer oralement deux langues peut être considéré comme un facteur de risque de la dyslexie ? Si on s'en tient aux facteurs de risques que nous avons énoncés plus haut et aux critères d'exclusion (voir Tableau 16), il n'y a pas de raison objective de le penser. C'est d'ailleurs ce que confirment les données de Geva et collaborateurs. Dans les premières années de l'apprentissage de la lecture, le niveau de langage oral des élèves, qu'ils soient monolingues ou bilingues, ne constitue pas un prédicteur fiable des capacités à lire des mots. À ce niveau, seuls le niveau de conscience phonologique, la mémoire à court terme verbale et la dénomination rapide automatisée restent des prédicteurs solides du développement de la lecture (Wagner *et al.*, 2019). Là où le niveau de langage oral devient une variable importante dans les performances en lecture de l'enfant, c'est dans les dernières années de l'enseignement fondamental (plus précisément à partir de la 4^{ème} année primaire) où elle devient essentielle dans les activités de compréhension à la lecture.

C'est un point important que nous traiterons plus en détail dans la section 5.4.2. de cet ouvrage lorsque nous aborderons la situation des élèves issus de l'immigration parlant une L₁ minoritaire à la maison et scolarisés dans une L₂ dominante.

Enfin, comme c'est le cas en langage oral, les enfants bilingues présentant des difficultés spécifiques de l'apprentissage de la lecture en ont dans les deux langues en présence. Ils doivent donc être évalués dans leurs deux langues de manière à préciser l'impact de ces difficultés en fonction des caractéristiques de la langue.

Paradis et collaborateurs (2021) préconisent une approche diagnostique en plusieurs étapes basée notamment sur des informations recueillies par les enseignants au cours des activités de classe et des activités d'évaluation des acquis (étape 1), de cours de soutien scolaire (étape 2) et enfin de bilans effectués auprès de spécialistes tels que les logopèdes/orthophonistes (étape 3).

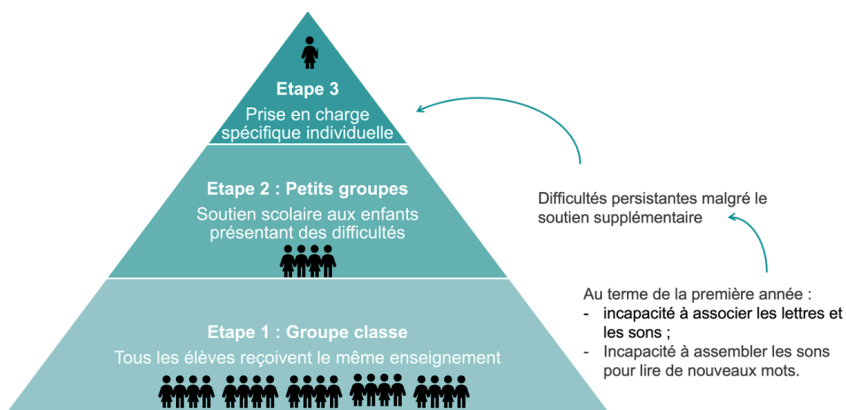


Figure 22 : Processus de soutien par étapes aux élèves bilingues en difficultés de lecture d'après Paradis et collaborateurs (2021).

Dans le cadre du bilinguisme, seront considérés comme à risque de dyslexie et dirigés vers une prise en charge spécifique, les enfants présentant des difficultés persistantes **dans les deux langues** tant au niveau de la mise en correspondance des sons et des lettres que du décodage des mots, et de la compréhension du message écrit.

Que conclure ?

Au terme de cette section, nous pouvons conclure qu'il n'y a aucune raison objective ni aucune donnée probante dans la littérature scientifique autorisant à conclure que le bilinguisme est un facteur de risque de difficultés d'acquisition de la lecture, de la même manière qu'aucune donnée ne permet d'affirmer que les élèves scolarisés dans un système bilingue sont plus à risques ou plus souvent dyslexiques que les élèves scolarisés dans un système monolingue.

Dans un contexte de bilinguisme, il faut garder à l'esprit que les langues écrites peuvent fonctionner de manière différente et que si les étapes de l'acquisition de la lecture et les facteurs de risques de dyslexie sont universels et identiques, quelles que soient les langues, le niveau de complexité structurelle et d'opacité/transparence de ces dernières jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage. L'enjeu, dans un enseignement bilingue, sera de repérer les élèves réellement à risques afin de pouvoir mettre en place rapidement une prise en charge adaptée.

5. DE L'ÉVEIL AUX LANGUES À L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE : APPRENDRE UNE LANGUE QUAND ON N'EST PAS D'UNE FAMILLE BILINGUE

Comme nous l'écrivions en 2001, « *En matière d'apprentissage des langues, nous ne sommes pas tous égaux. Si les contextes, les motivations, les méthodes diffèrent d'un individu à l'autre, il est vrai que le moment de notre vie auquel nous avons l'opportunité d'être confrontés à une seconde langue est variable. Certains d'entre nous ont la possibilité d'apprendre deux langues simultanément dès la naissance alors que d'autres, la majorité, sont confrontés éventuellement à un apprentissage consécutif de deux langues* » (Comblain & Rondal, 2001, p. 71). À ceci nous ajouterons que dans la plupart des cas cet apprentissage se déroule dans un cadre scolaire... selon des pédagogies plus ou moins adaptées.

5.1. L'éveil aux langues et les multimédias

Près de 90 % des enfants en âge préscolaire regardent quotidiennement la télévision ou des enregistrements sur des supports multimédias. Pour plus de 40 % d'entre eux, les séances quotidiennes durent deux heures par jour, voire davantage (Rideout & Hamel, 2006). Dès lors, se poser la question de ce que les enfants peuvent linguistiquement retirer de ces stimulations n'est pas inutile, et ce d'autant plus que, contrairement à ce qu'on pourrait penser, les enfants ne sont pas totalement passifs durant ces séances. Lorsqu'ils sont accompagnés d'un adulte dans ces activités de visionnage, on peut remarquer qu'ils attirent souvent l'attention de ce dernier sur des éléments de la scène, des objets, voire qu'ils « participent » via des commentaires (Zimmerman *et al.*, 2007 ; Lemish & Rice, 1986). Dans ces conditions, il est théoriquement envisageable que les enfants puissent apprendre certains aspects de leur langue maternelle via ces médias. La question qui se pose alors est la suivante : si tel est le cas, quels sont les aspects du langage que les enfants peuvent effectivement apprendre ?

Si on se réfère à des études déjà anciennes (on verra notamment Rice & Haight, 1986), le langage adressé aux enfants dans les programmes télévisuels s'inspire largement des caractéristiques du langage utilisé par les adultes en général, les parents en particulier, avec les tout jeunes enfants. Ce langage communément appelé « *child directed speech* » (CDS – cf. également la notion d'*infant directed speech* développée dans le Chapitre 3) se distingue des productions habituellement adressées à un interlocuteur tout venant par (1) sa prosodie particulièrement lente et mélodique, (2) une accentuation exagérée des parties les plus importantes de l'énoncé verbal, (3) l'allongement des syllabes finales et (4) de longues pauses entre les phrases (Fernald & Simon, 1984). Au niveau du contenu, on relève de fréquentes répétitions des mots-clés repris dans les descriptions des événements visibles sur l'écran, l'utilisation privilégiée de questions 'oui-non'. Le rythme de parole est également adapté de telle sorte que les productions n'excèdent pas 111,5

mots par minute, c'est-à-dire le rythme des productions d'une mère lisant une histoire à son enfant (lors d'une conversation entre adultes, environ 200 mots sont produits par minute).

Dans ces conditions, il n'est pas incongru de penser que les supports télévisuels et informatiques pourraient faire de bons « enseignants » du langage. Pour prouver cela, il faudrait comparer les performances langagières d'enfants échangeant avec leurs parents à celles d'enfants privés de tels échanges. On voit tout de suite les limites éthiques d'une telle expérimentation. La seule étude éthiquement acceptable répertoriée dans la littérature est celle de Sachs et collaborateurs (1981). Elle porte sur l'analyse des productions langagières d'un enfant entendant né de parents sourds. Jusqu'à son entrée à l'école maternelle à trois ans huit mois, il a uniquement été exposé à des stimulations orales télévisuelles. Sans entrer dans les détails, l'analyse de ses productions orales met en évidence : une articulation déficitaire, des productions verbales généralement inintelligibles, des productions grammaticales non conformes à la structure de la langue orale et dans lesquelles l'ordre habituel des mots n'était pas respecté, une absence de marques du pluriel ([-s] prononcé en fin de mot), de déclinaisons verbales ([-ed] en fin de verbe pour marquer le passé). Mais ici c'est davantage la conclusion de Sachs et collaborateurs qui nous intéresse : l'enfant n'a pas acquis les conventions phonologiques (production des sons de la langue orale et règles phonotactiques permettant de combiner les sons pour former des mots) et grammaticales de l'anglais par la seule exposition à la télévision.

On l'aura compris, la principale différence entre les émissions télévisuelles (ou médias informatiques) pour enfants et une situation d'échange langagier 'enfant-adulte' réside principalement dans le rôle que l'enfant joue lui-même dans la situation. Dans le second cas, celui de l'échange langagier, l'enfant est l'acteur d'un échange qu'il co-construit avec l'adulte. C'est donc ce rôle actif de l'enfant dans l'échange avec un partenaire réel qui fait toute la différence.

Certes, l'exemple repris ci-dessus est sans doute extrême, et peu d'enfants sont totalement privés de stimulations orales pendant les premières années. Cependant, quand on y réfléchit bien, l'enfant décrit par Sachs et collaborateurs n'était pas un enfant désocialisé sans

aucune interaction avec ses parents. On peut raisonnablement supposer que cet enfant a été exposé pendant les premières années de sa vie à une stimulation en langue des signes anglaise et que celle-ci constitue davantage sa langue maternelle que l'anglais parlé qui, en toute logique, peut être considéré comme sa seconde langue. Ce qui permet de faire la transition avec la section suivante : un enfant peut-il apprendre, même minimalement, une langue étrangère par le biais de supports télévisuels ou multimédias ? Et dans l'affirmative qu'est-ce qui est réellement appris ?

Question 23 : Est-ce efficace pour apprendre une langue étrangère ?

Si on se base sur le nombre de supports ludiques dans les rayons multimédias des commerces de toutes sortes, il faut croire que cela fonctionne. Depuis plusieurs décennies, faisant suite aux méthodes aux slogans racoleurs de type *do it yourself* pour adultes, les logiciels et autres applications pour enfants rencontrent un succès grandissant. Ces produits commerciaux utilisent des arguments convaincants : apprendre rapidement une langue en s'amusant et sans effort. Si, de prime abord, le principe peut sembler intéressant pour familiariser le jeune enfant aux sonorités d'une langue étrangère, il faut bien avouer que personne n'a jamais appris l'anglais en chantant quinze minutes par jour avec une souris ! Pourtant, tous les ingrédients semblent réunis pour favoriser l'apprentissage : les supports sont déjà destinés aux tout petits remplissant ainsi un critère de précocité. De plus, ils sont centrés sur l'apprentissage progressif par le jeu et non sur l'apprentissage de règles linguistiques. Dès lors, partant du principe que pour une langue seconde l'enfant ne part pas de zéro puisqu'il a déjà une certaine maîtrise de sa langue maternelle orale, l'exposition à une langue étrangère via les multimédias peut-elle avoir un intérêt ? Dans l'affirmative quels sont les aspects de la langue qui pourraient être appris ?

Comme nous l'avons déjà souligné, avant l'âge de six mois, le nourrisson est virtuellement capable de discriminer (et de produire) tous les sons appartenant à toutes les langues. C'est ce qu'on appelle la phase de non-spécialisation monolinguale. À partir de six mois, il peut reconnaître

les catégories phonétiques de sa langue maternelle en se basant sur les caractéristiques du discours qui lui est adressé. À neuf mois, il est sensible aux règles de combinaisons des sons de la langue qu'il entend et à douze mois sa capacité de perception phonétique, initialement illimitée, est fortement contrainte par son exposition aux sons de sa langue maternelle. L'exposition exclusive à une langue spécifique semble donc avoir pour conséquence une réduction de la sensibilité de l'enfant aux sons d'une langue étrangère. Cependant, le fait que le jeune enfant soit capable d'apprendre efficacement une langue seconde ou une langue étrangère au-delà de la première année de vie nous indique une chose, c'est qu'il est possible d'éviter cette perte de sensibilité aux sons autres que ceux de la langue maternelle (cf. Chapitre 3). En d'autres termes, et pour revenir à la question de l'utilité des supports multimédias dans la sensibilisation à une langue étrangère : la simple exposition d'un enfant à une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, est-elle suffisante pour apprendre le système phonétique de cette langue ?

Patricia Kuhl et collaborateurs (2003) se sont intéressés de près à la question en s'interrogeant sur la durée et le type d'exposition à une langue étrangère nécessaires pour garder ou réactiver une sensibilité. Dans une série d'études que nous allons brièvement résumer ici, l'équipe de Kuhl a exposé des nourrissons de neuf mois de langue maternelle anglaise à du mandarin pendant douze semaines en faisant varier les conditions d'exposition à la langue : (1) une personne native du mandarin interagit directement avec l'enfant par le biais d'une activité de lecture d'histoire, (2) l'enfant est placé face à une vidéo d'une personne parlant mandarin et (3) l'enfant est exposé à un enregistrement audio d'une personne parlant mandarin. Les résultats de l'étude montrent clairement qu'une exposition de douze semaines à une langue étrangère est suffisante pour que le jeune enfant puisse discriminer efficacement les sons de cette langue à condition que l'exposition se soit déroulée dans un contexte impliquant une interaction directe avec une personne parlant cette langue. En d'autres mots, la simple exposition à un enregistrement audio ou à la vidéo d'une personne parlant une langue étrangère (même si elle s'adresse de manière claire à l'enfant) ne permet pas à l'enfant d'apprendre efficacement les sons de cette langue.

Les résultats de l'étude de Goldstein et collaborateurs (2003) concernant la production des sons d'une langue vont dans le même sens que ceux de Kuhl. Ils confirment la nécessité d'un feedback social afin de moduler la quantité et la qualité des productions du jeune enfant. Concrètement, Goldstein et collaborateurs ont analysé les productions vocales de nourrissons en interaction avec leur mère. Les productions de cette dernière prenaient deux formes distinctes : (1) elle répondait directement par un sourire ou une caresse aux vocalisations de l'enfant soit (2) elle répondait de manière décalée par rapport aux productions de l'enfant. Au terme de cette étude, il apparaît clairement que les enfants qui bénéficient d'une interaction sociale efficace et pertinente en réponse à leurs productions sont ceux qui développent ultérieurement les vocalisations les plus matures, calquées sur le répertoire sonore de l'adulte. Les résultats de ces études vont dans le sens de ceux obtenus antérieurement par Naigles & Mayeux (2001) chez des enfants de maternelle exposés à un programme télévisé visant à stimuler l'apprentissage de leur langue maternelle ou d'une langue étrangère. S'il est vrai que certains mots de vocabulaire spécifique, comme les noms des couleurs, par exemple, peuvent être appris lors d'une exposition télévisuelle, il ressort de l'étude de Naigles et Mayeux que les aspects les plus complexes du langage tels que le système phonétique ou la grammaire ne peuvent pas être acquis via ce mode d'exposition à la langue qu'elle soit native ou étrangère.

Ce qui est crucial dans la présence physique d'une « vraie personne » dans l'apprentissage du langage, ce sont non seulement les indices sociaux fournis par la présence de l'adulte qui donne un cadre de communication, mais également l'information non-verbale délivrée au cours de l'échange. Ainsi, lors d'une activité langagière 'adulte-enfant', on remarquera que le regard de l'adulte se pose sur le livre d'images ou sur les jouets qui servent de support à l'interaction. Le jeune enfant, dans un mécanisme d'attention conjointe, suit alors naturellement le regard de l'adulte : ils regardent ensemble l'objet du discours de l'adulte. Ce comportement est essentiel dans l'apprentissage du langage tant il est prédictif du développement langagier, et plus particulièrement du vocabulaire réceptif (Mundy & Gomes, 1998).

Alors que dire des méthodes d'apprentissage multimédias et autres applications d'apprentissage des langues sur tablette ou ordinateur ? Est-ce un investissement à perte ? Il semble clair que cela ne constitue en tout cas pas une méthode efficace et performante pour apprendre une langue étrangère, et nous aurions même envie d'ajouter : quel que soit l'âge. Cela dit, la conception de ces outils, essentiellement centrés sur l'apprentissage de mots, en fait potentiellement un complément intéressant pour stimuler l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire. Mais, à notre avis, leur utilité s'arrête là. Apprendre à parler une langue (qu'elle soit native ou étrangère) ne se résume pas à l'apprentissage de liste de mots ou d'expressions toutes faites (ce qui est souvent le cas dans les supports destinés aux adultes). Une langue est faite de sons, de règles de combinaisons de ces sons pour construire des mots qui seront ensuite assemblés en phrases qui permettront de communiquer une infinité de significations. Parler une langue, c'est également la pratiquer et... la pratiquer avec un partenaire de communication pour en saisir le fonctionnement et l'utiliser de manière socialement conforme. En la matière d'ailleurs, l'homme ne fait pas exception à ce qui se passe dans d'autres espèces animales. Chez les pinsons ou encore les moineaux, deux espèces d'oiseaux qui communiquent par le chant, l'exposition des oisillons au chant d'un partenaire adulte est nécessaire au développement d'un chant riche, mature et conforme à celui de l'espèce (Immelmann, 1969 ; Baptista & Petrinovich, 1986).

L'interaction sociale joue donc un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue par l'enfant et ce qu'elle soit maternelle ou étrangère. Se passer d'un contact direct avec un interlocuteur non seulement ne garantit pas la sensibilisation à une langue étrangère, mais *a fortiori*, ne garantit pas non plus son apprentissage, et se révèle en définitive relativement inefficace.

5.2. De réforme en réforme... apprendre une langue à l'école

- Dag Wim !
- Dag Mevrouw !
- Is Jan thuis ?
- Ja, Jan is thuis.

Cet échange marquera à tout jamais mon premier cours de néerlandais en 3^{ème} secondaire fin des années 1970. Il faisait écho aux mêmes répliques, entendues en anglais cette fois, apprises deux ans plus tôt lors de mon entrée dans l'enseignement secondaire dit « rénové ». Si mes connaissances et mes compétences en anglais ont depuis bien évolué, côté néerlandais, il faut bien l'avouer l'appréciation de mon enseignante de l'époque reste de mise... « peut mieux faire ! ».

De la « grammaire-traduction » à l'enseignement bilingue

De réforme en réforme, diverses méthodes d'enseignement des langues étrangères se sont succédé dans nos écoles. De la méthode traditionnelle « grammaire-traduction » en passant par la méthodologie directe, audio-visuelle ou encore l'approche communicative, toutes ont essayé de développer une certaine connaissance des langues étrangères chez les enfants et les jeunes adolescents sans vraiment atteindre l'objectif ultime d'une vraie compétence communicationnelle. Cependant, comme le souligne Pérès (2013), ce n'est pas parce que de nouvelles méthodologies apparaissent que les anciennes disparaissent.

Au début du XX^{ème} siècle, l'enseignement des langues est dominé par une vision très littéraire et académique de la langue. Cette approche plutôt traditionnelle est inspirée de l'enseignement du latin et du grec. Elle vise un savoir plutôt académique et livresque basé sur l'apprentissage du vocabulaire et des règles de grammaire de la langue-cible. Les fondements de cette méthodologie sont davantage la lecture et la traduction de textes littéraires que la pratique orale de la langue à des fins de communication qui, dans les faits, ne constitue pas l'objectif principal de l'apprentissage.

La première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes émerge début des années 1900 (Puren, 1989 ; Puren & Galisson, 1988). Il s'agit d'une **méthodologie directe** préconisant un enseignement de la langue dans la langue sans avoir recours à la langue maternelle. Les exercices de traduction sont abandonnés. Une des figures de proue de cette méthodologie sera Charles Schweitzer professeur agrégé à Paris ; il est l'auteur de manuels destinés à l'apprentissage des langues¹. Cette méthode, imposée dans l'enseignement des langues en France en 1901, n'a cependant pas recueilli le succès qu'elle aurait pu avoir. Basée sur une pratique de la langue nécessitant une très bonne maîtrise de la langue orale par les enseignants, elle n'était pas nécessairement populaire à l'époque.

La **méthodologie active** succèdera à la méthodologie directe et constituera en quelque sorte un compromis entre cette dernière et la méthode traditionnelle. Le recours à la langue maternelle est partiellement réintroduit notamment lors des activités d'apprentissage du vocabulaire. Même si l'expression des élèves est sollicitée dans la méthode, il y a encore peu de liberté dans l'oral. Le support utilisé est encore extrêmement livresque et l'expression orale est intimement liée au contenu des textes.

Début des années 1960, on verra l'émergence d'une méthode qui, pendant plus de 20 ans, sera considérée comme révolutionnaire. Contrairement aux méthodes plus traditionnelles, elle avait pour

1. Par exemple : « Enseignement direct de la langue anglaise » (1904) ; « English reader with conversation exercises » (1903), « English reader for beginners in the higher forms » (étude de la seconde langue dans les sections B et D du second cycle, 1908).

objectif l'apprentissage de la communication quotidienne. Cette méthode appelée **méthodologie structuro-globale audio-visuelle** (SGAV) avait été élaborée début des années 1950 par Peter Guberina, linguiste croate de l'université de Zagreb, et Paul Rivenc, linguiste français du Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF). Cette méthode reposait sur l'idée que la langue est un moyen d'expression et sert à communiquer. Elle proposait un apprentissage de la langue axé sur la compréhension du sens global de la structure ; des éléments audios et visuels étant utilisés pour faciliter l'apprentissage (Cornaire, 1998). D'ailleurs, quand on y réfléchit, beaucoup de produits commerciaux d'apprentissage des langues étrangères sont dérivés de cette méthode audio-visuelle. Cette méthode fera également l'objet de beaucoup de critiques, notamment en raison du peu de place laissée à la créativité de l'apprenant. En effet, les exercices de production sont principalement axés sur la répétition de phrases toutes faites fournies par les supports enregistrés. Ce qui explique sans doute que « *Dag Wim ! Dag Mevrouw* » soit, du moins en ce qui me concerne, resté 40 ans après !

L'**approche communicative** se développera à partir des années 1970 en réaction à cet apprentissage par répétition d'une langue étrangère proposé par la SGAV. Désormais, la langue est à la fois outil de communication et outil d'interaction sociale (Pèrès, 2013). L'apprentissage est basé sur le sens et le contexte de communication. La forme grammaticale de l'expression et sa justesse, objectifs pendant des décennies de l'enseignement des langues, côtoient désormais des objectifs davantage fonctionnels et communicationnels : il faut pouvoir connaître les règles d'utilisation de la langue (la compétence sociolinguistique), construire une expression cohérente et compréhensible au-delà de la simple phrase (la compétence discursive), et être autonome dans un acte de parole en contournant les obstacles et les difficultés d'expression par des stratégies appropriées (la compétence stratégique).

L'**enseignement bilingue** en général, et par **immersion** en particulier (qui fera son apparition en Belgique, plus précisément à Liège en 1989), s'appuiera sur ces différentes exigences. Ces dernières approches de l'enseignement des langues étrangères seront développées plus loin dans ce chapitre.

Depuis un siècle beaucoup d'apprenants, mais peu de « bilingues scolaires »

En 2001, Comblain et Rondal relevaient quatre raisons potentiellement à l'origine de ce qu'ils qualifiaient d'échec de l'apprentissage scolaire des langues par les méthodes dites traditionnelles : (1) le manque de précocité, (2) le manque d'intensité, (3) l'excès de réflexivité et (4) l'aspect trop traductif. Qu'en est-il aujourd'hui ?

Focus 5 : le manque de précocité

Pendant des décennies, la majorité des élèves n'a été confrontée à l'enseignement systématique d'une langue étrangère qu'aux alentours de douze ans, c'est-à-dire à l'entrée de l'enseignement secondaire (la troisième et la quatrième langue, facultatives quant à elles, n'apparaissant qu'au cours du second cycle de l'enseignement secondaire), faisant de l'apprentissage scolaire des langues étrangères une situation d'apprentissage séquentiel tardif si nous nous référons aux concepts développés dans le premier chapitre de cet ouvrage.

Ce serait faire preuve d'une très grande malhonnêteté de dire que les choses n'ont pas changé, rendant ainsi l'enseignement obligatoire des langues étrangères un peu moins tardif. À l'origine de ce changement, deux événements : dans un premier temps, la pression exercée dès 1989 sur les responsables politiques et les pouvoirs organisateurs par l'apparition des écoles d'immersion linguistique en Wallonie, et dans un second temps l'article 7 du Décret du 13 juillet 1998 portant sur « l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement » de la Ministre de l'Enseignement obligatoire de l'époque, Laurette Onkelinx. Cet article (modifié successivement le 17 juillet 2003 et le 3 février 2006) dit ceci : « Sans préjudice à l'article 10 de la loi du 30 juillet 1963 concernant le régime linguistique dans l'enseignement, l'apprentissage à communiquer dans une langue moderne autre que le français comprend au moins deux périodes hebdomadaires en cinquième et en sixième primaire ». Ce

même décret précise que dans la région Bruxelles-Capitale la langue moderne autre que le français doit être le néerlandais. En Région wallonne, une plus grande latitude est laissée puisque l'établissement scolaire a le choix entre le néerlandais, l'allemand et l'anglais. Le choix opéré par l'élève ne peut être modifié entre la 5^{ème} et la 6^{ème} primaire. Dans l'enseignement secondaire, l'apprentissage d'une langue seconde reste, quant à lui, fixé à quatre périodes hebdomadaires. Dans l'enseignement maternel, des éveils aux langues sont autorisés (hors enseignement immersif).

Suite à ce décret, l'obligation d'enseigner une langue étrangère était donc ramenée de douze ans (1^{ère} année du cycle secondaire) à dix ans (5^{ème} année primaire). En octobre 2022, sous l'impulsion de la Ministre de l'Enseignement obligatoire, Caroline Désir, la réglementation en matière d'apprentissage des langues étrangères dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles a de nouveau été modifiée. À partir de 2027, l'apprentissage du néerlandais (ou de l'allemand dans certaines régions de Wallonie) sera obligatoire dès la 3^{ème} année primaire insufflant ainsi une nouvelle dynamique à l'enseignement des langues en Belgique Francophone : recentrage sur les langues nationales (de proximité) dans l'enseignement primaire et avancement de l'âge de l'obligation. En termes de précocité c'est une belle avancée même si cela ne rend pas l'apprentissage significativement plus précoce pour la cause. À l'heure actuelle, dans l'enseignement obligatoire, seule l'immersion linguistique débutant en maternelle remplit cette condition de précocité.

Cependant, comme nous l'avons développé précédemment, il n'est pas nécessaire d'être enfant pour apprendre une langue étrangère. Le principe de précocité s'il est important, en ce sens qu'il est la clé d'un apprentissage naturel et fonctionnel au cours d'une période de la vie marquée par une sensibilité cérébrale particulière aux stimulations langagières, il n'est pas la seule condition d'un apprentissage fructueux.

Focus 6 : le manque d'intensité

L'intensité constitue également une condition nécessaire à un apprentissage optimal des langues étrangères. En effet, maîtriser une langue est un processus long qui s'étale, même en ce qui concerne la langue maternelle, sur plusieurs années. L'enfant doit d'abord apprendre à discriminer et à produire les sons de sa langue maternelle pour pouvoir ensuite les combiner en mots qui permettront de produire des phrases. C'est un travail de tous les instants, l'enfant y passant la majorité de son temps de veille depuis la naissance. Ce processus de base prend environ cinq ans pour qu'après une syntaxe plus élaborée puisse se développer permettant ainsi de faire de la langue un outil d'apprentissage et d'argumentation.

Dans le cadre de l'apprentissage scolaire des langues étrangères, peu de temps est consacré à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue. Si on considère qu'une période de cours compte 50 minutes de présence en classe, les élèves de l'enseignement primaire sont exposés à 1 h 40 d'enseignement d'une langue étrangère par semaine et les élèves du secondaire à 3 h 20 ! Par ailleurs, si on considère les impératifs des programmes scolaires d'une part et la surpopulation des classes d'autre part, il est illusoire de penser que chaque élève dispose de 3 h 20 de pratique effective d'une langue seconde par semaine. De ce point de vue, rien n'a fondamentalement changé en deux décennies !

Focus 7 : l'excès de réflexivité et l'aspect trop traductif

Il y a vingt ans, nous soulignons avec Jean Rondal la trop grande importance accordée à l'apprentissage de la grammaire dans l'enseignement d'une langue étrangère au détriment de la capacité à communiquer. Les méthodologies d'enseignement utilisées oscillaient entre la grammaire-traduction et l'approche communicative. Nous constatons dans l'enseignement traditionnel² des langues une certaine tendance à oublier l'aspect fonctionnel de la langue ; l'objectif de

2. Il faut entendre « traditionnel » dans le sens « habituel ».

l'apprentissage d'une langue ne devant pas être de connaître des règles sans pouvoir les appliquer ou de connaître des mots sans pouvoir les combiner adéquatement en phrases, mais bien de communiquer. Découle de cet excès de réflexivité, un autre défaut majeur de l'enseignement des langues qui réside dans son aspect trop traductif. Au-delà de ce qu'on pourrait appeler les thèmes et les versions (en référence à l'enseignement du latin, par exemple), on constate une tendance assez forte à utiliser la langue maternelle comme médium d'enseignement de la langue seconde. Cette manière de procéder place l'apprenant dans une situation de bilinguisme dit subordonné dans laquelle la construction d'une production (orale ou écrite) se fait d'abord en langue maternelle avant d'être transposée en langue seconde. Dans ces conditions, la compréhension et l'expression en langue seconde restent fortement dépendantes de la capacité à traduire le message en langue maternelle. Par ailleurs, notons que la traduction, au sens professionnel du terme, n'implique pas une simple transposition d'un message d'une langue à l'autre, mais justement un détachement de la forme à traduire pour en garder la signification qui sera exprimée dans une autre langue. En d'autres termes, traduire ce n'est pas un exercice de correspondance mot à mot d'une L_A vers une L_B . C'est une activité particulière requérant un haut niveau d'expertise et de maîtrise de la langue. Commencer l'apprentissage d'une langue étrangère par la traduction revient à commencer à escalader une montagne par le sommet !

Les pratiques scolaires actuelles favorisent-elles le bilinguisme ?

Bien sûr, en vingt ans, les choses ont changé et les méthodes d'enseignement scolaire des langues étrangères ont évolué vers davantage de pratique des langues et des objectifs fonctionnels de communication. Une question se pose : est-ce suffisant ? Et, dans l'affirmative, pourquoi finalement cela ne marche-t-il pas significativement mieux qu'avant ?

Pour répondre à la question, le plus simple est de se pencher sur les socles de compétences en matière d'apprentissage scolaire des langues étrangères en Fédération Wallonie-Bruxelles tels qu'ils sont définis dans le « Référentiel de langues modernes »³ (2016) issu du « Pacte pour un Enseignement d'excellence »⁴ de 2015.

Dans la section relative à l'utilité des cours de langues modernes, outre les objectifs généraux de l'enseignement tels que définis par le décret « Missions »⁵ de 1997, deux objectifs spécifiques sont repris : (1) la prise de conscience de sa propre culture et la capacité de la situer par rapport aux autres et (2) l'utilisation des langues modernes comme un facteur d'intégration européenne et mondiale.

Pour atteindre ces objectifs, le référentiel de compétences fixe un cadre dans lequel l'enseignement des langues doit s'ancrer tout en précisant que ce dernier « s'inscrit tant dans la continuité des démarches de ces dernières décennies que dans la dynamique internationale actuelle en matière d'apprentissage des langues » (p. 9 du Référentiel de compétences).

Focus 8 : le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Qu'entend-on par « dynamique internationale » ? En fait, c'est très simple. Le Référentiel de compétences s'inspire du cadre Européen Commun de Référence pour les langues édité par le Conseil de l'Europe en 2001 (complété en 2018 et en 2020). Il reprend notamment les six niveaux de l'échelle de maîtrise des langues étrangères du CERC (niveaux internationalement reconnus pour évaluer la connaissance et la maîtrise d'une langue).

3. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>

4. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>

5. Brièvement, les objectifs généraux de l'enseignement sont : 1. promouvoir la confiance en soi et le développement personnel ; 2. amener l'élève à s'approprier les savoirs et acquérir des compétences lui permettant de prendre une place active dans la société ; 3. préparer les élèves à devenir des citoyens responsables ; 4. assurer l'émancipation sociale de tous et l'égalité des chances.

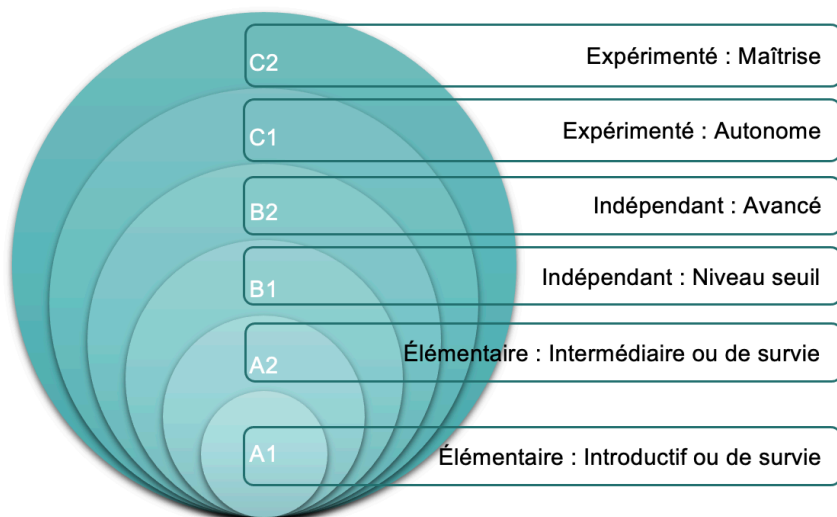


Figure 23 : Échelle de connaissance et de maîtrise des langues du CECR.

Le CECR offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes en Europe en permettant (1) de fixer des objectifs d'enseignement et d'apprentissage, (2) d'organiser les curriculums, (3) de concevoir des manuels pédagogiques et (4) de comparer des tests et des examens en différentes langues en fournissant une base pour la reconnaissance mutuelle des certifications en langues afin de favoriser la mobilité éducative et professionnelle. Il décrit de manière assez précise ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre, les compétences et les savoir-faire indispensables afin de pouvoir communiquer efficacement.

Le CECR rompt avec la philosophie des modèles antérieurs d'apprentissage des langues en se détachant des quatre compétences traditionnellement visées, à savoir : (1) écouter, (2) parler, (3) lire et (4) écrire. Il trouve ses fondements, et ce n'est pas purement cosmétique ou une question de terminologie, dans l'usage qui est fait de la langue dans la vie quotidienne. Les activités d'apprentissage ne doivent donc plus viser des savoir-faire académiques, mais la maîtrise de modes de communication variables selon les contextes d'utilisation et passant par : (1) la réception, (2) la production, (3) l'interaction et (4) la médiation.

La réception et la production s'envisagent à la fois dans la modalité orale (l'écoute et le monologue de type argumentatif, par exemple) qu'écrite (la lecture et l'écriture), mais aussi dans une modalité audio-visuelle dans le cas de supports télévisuels. Dans ces deux cas, il s'agit d'activités solitaires n'impliquant aucun partenaire contrairement à l'interaction qui implique au moins deux partenaires co-construisant un échange. La médiation, quant à elle, recouvre les actes impliquant une dimension sociale permettant de créer un espace d'échange, de communication et de transmission d'informations. Ainsi, pour chaque niveau de l'échelle de connaissance et de maîtrise (Figure 23), on peut décliner des objectifs à atteindre pour chacun des modes de communication attestant de la maîtrise du niveau.

Utilisateur Expérimenté	C2	Réception	Compréhension sans effort de pratiquement tout ce qui est lu et entendu.
		Production	Restitution de faits et arguments émanant de différentes sources en les résumant de façon cohérente.
		Interaction	Expression spontanée, fluide et précise.
		Médiation	Capacité de rendre distinctes de fines nuances en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Réception	Compréhension de textes longs et exigeants. Compréhension des significations implicites.
		Production	Expression spontanée, fluide et précise sans trop devoir chercher ses mots.
		Interaction	Utilisation efficace et souple de la langue dans la vie sociale, professionnelle ou académique.
		Médiation	Expression claire et structurée sur des sujets complexes. Contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur Indépendant	B2	Réception	Compréhension essentielle de sujets concrets ou abstraits d'un texte complexe y compris une discussion technique dans sa spécialité.
		Production	Expression claire et détaillée sur une grande gamme de sujets.
		Interaction	Expression avec un certain degré de spontanéité et d'aisance dans une conversation sans tension avec un natif.
		Médiation	Émission d'avis sur des sujets d'actualité, exposé des avantages et inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Réception	Compréhension des points essentiels lorsqu'un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières.
		Production	Expression claire et cohérente sur des sujets familiers et des domaines d'intérêt.
		Interaction	Possibilité de se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.
		Médiation	Relater un événement, une expérience. Décrire un but et exposer brièvement les raisons ou explications pour un projet ou une idée.
A2	Réception	Compréhension de phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées dans des domaines courants.	
	Production Interaction	Communication dans des tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers.	

Utilisateur Elémentaire		Médiation	Description avec des moyens simples de sa formation, son environnement immédiat. Évocation de sujets correspondant aux besoins immédiats.
	A1	Réception	Compréhension d'expressions familières et quotidiennes. Compréhension d'énoncés très simples.
		Production Interaction Médiation	Utilisation d'expressions familières et quotidiennes. Production d'énoncés très simples visant à satisfaire des besoins concrets. Capacité à se présenter et poser des questions simples à une personne. Capacité à répondre à des questions simples. Communication de façon simple si l'interlocuteur parle lentement, distinctement, et est coopératif.

Tableau 17 : Niveaux communs de compétences du CERC – Échelle globale (d'après le CERC, 2020).

Focus 9 : le Référentiel de compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles

La Belgique, comme bon nombre de pays européens, a repris les niveaux établis par le CERC pour les décliner en objectifs à atteindre en fonction du niveau scolaire et du nombre d'heures par semaine dévolu à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le tableau qui suit résume ces objectifs pour l'apprentissage de la 1^{ère} langue étrangère (pour une déclinaison complète de ces objectifs pour les 2^{ème} et 3^{ème} langues étrangères ainsi que pour l'enseignement de qualification et l'enseignement professionnel, le lecteur intéressé se référera aux documents officiels repris sur le site www.enseignement.be).

	Cycle 4 (5^{ème} et 6^{ème} primaire)	1^{er} degré (12-14 ans)	2^{ème} degré (14-16 ans)	3^{ème} degré (16-18 ans)
	2 heures	4 heures		
Compréhension à l'audition	A1(+)	A2(-)	B1(-)	B1(+)
Compréhension à la lecture	A1(+)	A2(-)	B1(-)	B2(-)
Expression écrite	A1(+)*	A2(-)	B1(-)	B1(+)
Expression orale en interaction	A1(+)	A2(-)	B1(-)	B1(+)
Expression orale sans interaction	A1(+)	A2(-)	B1(-)	B1(+)

* Apprentissage non certifiable

Tableau 18 : Niveaux attendus au terme de l'enseignement obligatoire ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le niveau attendu au terme de la scolarité obligatoire est donc celui d'un « utilisateur indépendant » capable de comprendre l'essentiel d'un texte complexe, concret ou abstrait ainsi qu'une discussion sur des sujets familiers, de s'exprimer de manière claire sur des sujets familiers, de se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage et d'exposer brièvement une idée ou un projet. Sans sur-interpréter ces objectifs, il est clair que la finalité des cours de langues modernes dans l'enseignement obligatoire vise la communication et la capacité d'échanger avec autrui. En ce sens, le référentiel de compétences ne constitue pas une innovation par rapport aux 50 dernières années puisque ses objectifs étaient déjà ceux affichés par la SGAV, la méthode active et l'approche communicationnelle. Ce en quoi le référentiel innove, c'est dans la proposition d'une sorte de guide au travers d'unités d'acquis d'apprentissage⁶ dont le contenu permet à l'élève d'exercer ses compétences en construction tout au long de son cursus de formation. Les notions-clés du processus d'apprentissage : connaissance, application et transfert.

6. Une unité d'acquis d'apprentissage (UAA) représente un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage (ce que l'élève sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage) susceptibles d'être évalués.

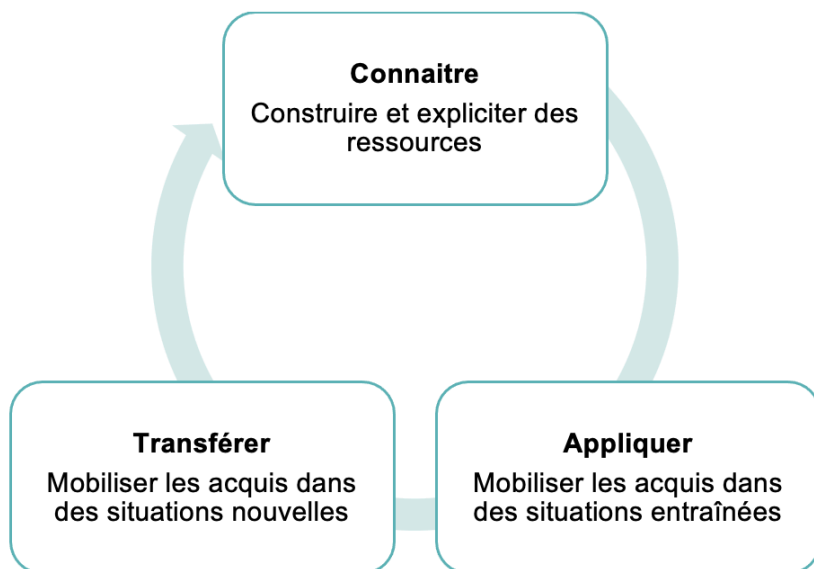


Figure 24 : Dimensions de la progression au sein d'une unité d'acquis d'apprentissage (d'après le Référentiel de compétences de la FWB, 2017).

Ces trois dimensions sont en interaction dans le processus d'apprentissage ; les connaissances n'étant pas ici un donné de base, mais se (re)construisant et se (re)configurant tout au long des activités par le biais de l'application et du transfert. Au final, le processus d'apprentissage vise un niveau « méta » de la connaissance défini comme la capacité à mobiliser et expliquer ses connaissances et à justifier les conditions dans lesquelles elles peuvent être utilisées. Concrètement : je sais quand je dois utiliser 'since' ou 'for' en anglais pour signifier 'depuis' et pourquoi je dois le faire. Comment y arriver ? Ni le Référentiel de compétences ni le CERC ne donnent de pistes méthodologiques précises à ce sujet. Le Référentiel de compétences compile des fiches au travers desquelles des activités et des supports sont proposés pour chacune des dimensions et chacun des niveaux de compétence. Quant au CERC, outil européen rappelons-le, il n'ambitionne pas de promouvoir une méthodologie plutôt qu'une autre. Il se veut « aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non

dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement » (CERC, p. 21).

Question 24 : l'enseignement scolaire des langues aujourd'hui... pari gagné ?

En 1998, un slogan accompagnait, le Décret portant sur « l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement » : « Tous bilingue en 2001 » (au terme de la scolarité obligatoire). Pari gagné ? Pas vraiment ! Alors pourquoi de réforme en réforme, le même constat d'échec ? Certes, depuis 1998, les choses ont changé, la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère est passée d'une vision formelle axée sur les connaissances à une vision fonctionnelle basée sur des objectifs de communication. Les objectifs sont clairement définis, les seuils de compétences à atteindre clairement établis, mais une question demeure : concrètement comment y arriver ? Car, au niveau des méthodes, rien n'est vraiment suggéré dans le Référentiel de compétences ou dans le CECR. Mais, en définitive, est-ce tant les méthodes qui posent problème que la manière dont on conçoit le cours de langue étrangère dans un cursus scolaire et le moment auquel il devient obligatoire dans ce même cursus ? Si, en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement des langues étrangères est maintenant obligatoire à dix ans au lieu de douze antérieurement, cela ne constitue pas une avancée majeure en termes de précocité de l'apprentissage. Le nombre d'heures passées à apprendre une langue reste anecdotique par rapport à ce qu'il devrait être pour espérer une certaine efficacité. Si on considère ces deux dimensions, précocité et intensité, en les mettant en rapport avec le nombre de semaines d'enseignement, le résultat est sans appel : notre enseignement des langues étrangères commence toujours trop tard et est toujours trop peu intensif !

	Enseignement primaire jusqu'en 2026-2027	Enseignement primaire à partir de 2027-2028	Enseignement secondaire
	26 semaines de cours (182 jours) ¹		
	2 heures/semaine pendant 2 ans 52 heures/an	2 heures/semaine pendant 4 ans 52 heures/an	4 périodes*/semaine pendant 6 ans 87 heures/an
Nombre d'heures/an Total	104 heures sur 2 ans	208 heures sur 4 ans	522 heures sur 6 ans
	soit ±4 jours	soit ±9 jours	soit ±22 jours

* une période = 50 minutes

Tableau 19 : Temps consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement obligatoire.¹ Sources : Circulaire n° 5331 du 30/06/2015 Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire année scolaire 2015-2016 et Circulaire n° 5352 du 23/07/2015 Circulaire générale relative à l'Organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la Sanction des études.

Le nombre moyen d'élèves par classe étant de 25⁷, si chaque élève doit s'exprimer au cours d'une période de cours, le temps passé à parler et échanger en classe est réduit à peau de chagrin. Deux minutes dans le meilleur des cas, huit minutes sur une semaine, trois heures sur un an... dix-huit heures sur six ans, soit moins d'une journée. Dans ces conditions, le meilleur enseignant du monde, armé de la meilleure volonté du monde, ne peut arriver à faire acquérir une langue étrangère à un enfant ! Enfin, si sur le papier, l'enseignement a perdu la dimension essentiellement réflexive et traductive qui a prévalu au XX^{ème} siècle, l'évaluation de la maîtrise des langues est quant à elle toujours bien axée sur la traduction et le savoir métalinguistique ; et la sanction de la « faute » de forme prévaut toujours sur l'évaluation de l'efficacité fonctionnelle de la communication. Que l'enseignement des langues étrangères s'inscrive dans la continuité des politiques éducatives ancestrales n'est peut-être pas une garantie de succès. Dans beaucoup de domaines, et on ne voit pas pourquoi l'apprentissage des langues ferait exception, reproduire les mêmes comportements en espérant que le résultat va changer n'a jamais été une stratégie payante !

7. Les minima et maxima varient selon les niveaux d'enseignement (de 24 à 32), on considérera par facilité que la moyenne se situe régulièrement autour de 25 élèves par classe.

5.3. Les alternatives à l'enseignement traditionnel des langues

L'enseignement bilingue se pose comme une alternative à l'enseignement traditionnel des langues. Il s'agit, au sens de Groux (1996) d'un système d'enseignement dans lequel l'instruction est donnée consécutivement ou simultanément dans deux langues. Si, en Belgique, l'immersion linguistique scolaire est la forme la plus connue d'enseignement bilingue, elle ne représente pas la seule forme d'enseignement bilingue.

En pratique, l'enseignement bilingue se présente comme :

- l'enseignement complet ou partiel ;
- d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques ;
- dans une langue seconde ou une langue étrangère.

À partir de ce principe général, plusieurs déclinaisons sont possibles ; la solution finale dépendant des réponses apportées à cinq questions ; réponses pouvant sensiblement différer selon que l'on met l'accent sur la méthode ou sur la nature de la langue (cf. Figure 25).

Les différents types d'enseignement bilingue sont répartis en plusieurs catégories selon que la structure d'apprentissage est monolingue ou bilingue, et vise des élèves monolingues ou bilingues (Baker, 2011, 2014).

Selon les objectifs, avoués ou non, d'une communauté en matière d'enseignement des langues, on privilégiera tel ou tel modèle de référence selon qu'on se situe dans une visée efficace, militante ou mixte.



Figure 25 : Questions de base permettant de modéliser l'éducation bilingue.

	Structure		
	Monolingue L ₁	Monolingue L ₂	Bilingue
Elèves monolingues	Enseignement traditionnel	Immersion totale	Immersion partielle
Elèves bilingues	Scolarisation des enfants migrants allophones	Écoles de minorités linguistiques	Immersion réciproque Écoles européennes/ internationales

Tableau 20 : Structures d'enseignement des langues en fonction du type d'élèves (monolingues vs bilingues).

	Modèles efficaces	Modèles militants	Modèles mixtes
Type	Structures monolingues L ₂ pour des élèves monolingues L ₁	Structures monolingues pour élèves bilingues	Structures bilingues pour élèves monolingues Structures bilingues pour élèves bilingues
Préoccupations	Développement de la compétence communicative dans les langues reconnues comme « utiles »	Maintien ou développement d'une langue « légitime », significative pour la compétence socio-identitaire	Développement / maintien de la compétence linguistique et d'une langue légitime ou significative
Choix de la méthode	Primordial	Subordonné au choix de la langue	Articulation entre les deux enjeux

Tableau 21 : Spécifications des modèles d'enseignement.

Si nous reprenons les deux tableaux ci-dessus, on peut illustrer les choses de la manière suivante :

1. le **modèle efficace** mettra la priorité sur le choix de la méthode d'enseignement bilingue, c'est-à-dire sur celle dont le rendement en matière de développement linguistique de L₂ sera maximalisé par le fait de l'intensité de l'enseignement (nombre d'heures consacrées à L₂) et de sa qualité (l'enseignant est un natif de la langue cible). L'**immersion totale** sera dès lors le maître-choix ;
2. le **modèle militant** fera prioritairement le choix d'une langue avant de penser à la méthode qui pourra permettre de développer cette langue de manière optimale. Ce modèle n'est pas répandu en Europe, mais on le trouve dans certaines grandes villes des États-Unis où les parents font le choix de scolariser leur enfant dans une **école de langue d'origine** (langue minoritaire) tels que le japonais ou encore l'hébreu ;
3. le **modèle mixte ou combiné** permet de concilier l'exigence du choix de la langue et du choix de la méthode. Deux types particuliers d'immersion se distinguant par le type d'élèves visés (monolingue ou bilingue) collent à ce modèle : (1) l'**immersion partielle** dans laquelle des enfants monolingues L₁ sont scolarisés dans une structure bilingue dispensant des cours en L₁ et en L₂ et (2) l'**immersion réciproque** dans laquelle des enfants parlant une langue A (la langue officielle de la communauté) et d'autres parlant

une langue B (une langue non officielle, mais largement représentée dans la communauté) sont scolarisés ensemble dans une structure bilingue qui dispense la moitié des cours en L_A et l'autre moitié en L_B. Cette seconde pratique est assez répandue dans les états du sud des États-Unis dans lesquels la communauté hispanique est relativement importante.

Le croisement entre les trois types de modèles repris dans le Tableau 20 et les structures d'enseignement reprises dans le Tableau 21 est évidemment purement indicatif, mais il permet de mieux comprendre les politiques éducatives développées autour de l'enseignement bilingue.

Dans son guide du bilinguisme destiné aux parents et aux enseignants, Colin Baker (2014) décrit les formes les plus courantes d'enseignement bilingue. Nous allons brièvement les passer en revue (pour plus de détails, le lecteur intéressé se réfèrera à Baker, 2014) avant de nous attarder dans la section suivante sur l'immersion linguistique scolaire qui représente la forme d'enseignement bilingue la plus connue et pratiquée en Belgique francophone.

Les écoles d'immersion réciproque¹

Comme nous l'avons brièvement évoqué ci-dessus, il s'agit d'écoles dans lesquelles l'enseignement se déroule en deux langues. Idéalement, 50 % du temps d'enseignement est consacré à L_A et 50 % à L_B. L'objectif étant, comme dans l'immersion simple, que les enfants soient bilingues et bilingues au sortir de l'enseignement obligatoire. Cependant, contrairement à l'immersion traditionnelle, dans l'immersion réciproque, les enfants sont issus de communautés de langues maternelles différentes. Ainsi, dans les états du sud des États-Unis dans lesquelles la communauté hispanique est importante, la moitié des

1. Pour plus de détails sur le principe de l'immersion réciproque, le lecteur intéressé peut se référer à Tankersley, 2001.

élèves est issue de la communauté anglophone (L_A) et l'autre moitié de communauté hispanophone (L_B). Le succès de ce type d'enseignement repose sur le respect d'une part, de la proportion de cours réservée à L_A et à L_B et d'autre part, de la proportion d'élèves issus de chacune des communautés.

Notons que le type de matière dispensée dans chacune des langues a également son importance. Sans tomber dans les clichés, mais en se référant au poids subjectif des matières telles que les mathématiques et les sciences dans nos sociétés occidentales (considérées comme plus indispensables pour la réussite future que des matières comme l'éducation physique et sportive ou encore l'éducation artistique), les dispenser uniquement dans la langue dominante en laissant les matières « moins essentielles » à la langue minoritaire, donne à ces dernières un caractère plus « accessoire » qui impactera sans nul doute l'investissement des élèves dans l'apprentissage de cette langue.

Les écoles internationales

Les écoles internationales sont principalement implantées dans les grandes villes. Elles proposent un enseignement essentiellement privé et indépendant des pouvoirs organisateurs officiels du pays dans lequel elles sont implantées. Leur politique d'admission est très sélective et les frais d'inscription relativement élevés. Elles sont répertoriées par le Council of International Schools (CIS). En 2021, le réseau compte 748 écoles réparties dans 117 pays. Cinq écoles sont localisées en Belgique.

Sur le plan linguistique, l'anglais est généralement la langue d'enseignement et la langue véhiculaire. Selon l'organisation des écoles et leur adossement à une école nationale ou à une autre école internationale, la seconde langue peut être, soit enseignée comme une langue (objet de l'enseignement) à partir de douze ans, soit être un outil d'enseignement grâce auquel on enseigne certaines parties du curriculum scolaire. Ces écoles accueillent des enfants de cadres de multinationales, de diplomates ou de personnes géographiquement

mobiles. L'intérêt de ces écoles est que les enfants peuvent avoir une continuité d'enseignement et de programme scolaire, quel que soit le pays dans lequel ils sont amenés à résider temporairement. Ces écoles n'ont pas pour objectif de développer un enseignement bilingue, mais la langue maternelle des élèves étant dans la majorité des cas différente de la langue d'enseignement (l'anglais), l'éducation de ces enfants est minimalement bilingue.

Les écoles européennes²

Les écoles européennes ont, contrairement aux écoles internationales, un objectif clair de promotion de multilinguisme et de multiculturalisme. L'ambition de ces écoles est de produire des enfants qui parlent, lisent et écrivent plusieurs langues de l'Union européenne, mais également de développer chez eux une identité européenne. Ces écoles sont réellement des écoles multilingues, différentes communautés linguistiques s'y côtoyant et échangeant entre elles. Les enseignants sont tous bilingues (ou multilingues) et natifs d'une langue de l'Union européenne.

Si au début de la scolarité, les enfants reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle de manière à l'enrichir et la développer, l'introduction d'une seconde langue dans le cursus scolaire se fait très tôt. Pendant les deux premières années de scolarité, L₂ est apprise comme une langue sans qu'aucune matière ne soit donnée dans cette langue. De la troisième à la cinquième année de scolarisation, les cours d'éducation physique sont donnés dans cette langue. Au terme de la scolarité primaire, environ 25 % du curriculum scolaire sont dispensés en L₂; ce pourcentage augmentant progressivement pendant la scolarité secondaire. L'organisation du temps scolaire est conçue de telle manière que les enfants de différentes langues maternelles puissent échanger entre eux et avoir des activités en commun.

2. Pour plus d'information sur les écoles européennes, le lecteur intéressé pourra se référer au site du Bureau du Secrétaire Général des Écoles Européennes (<https://www.eursec.eu/fr>).

Les écoles de langue d'origine ou de langue d'héritage

On parlera d'école de langue d'origine lorsqu'au sein d'une école, l'enseignement est donné dans la langue maternelle ou d'origine des élèves. L'objectif de ces écoles est de développer un bilinguisme total (langue dominante (du pays ou de la communauté)–langue d'origine (langue minoritaire)), mais surtout de protéger les langues ethniques à l'école et empêcher qu'elles ne soient étouffées et absorbées par la langue dominante.

Exemple : dans les états canadiens du Manitoba et d'Alberta, des programmes en ukrainien sont proposés aux enfants issus de l'immigration ukrainienne. L'ukrainien, parlé à la maison, est utilisé pendant 50 % du temps à l'école ; l'anglais étant utilisé dans les 50 % restants.

Les écoles de langue d'origine sont principalement des écoles élémentaires. Les programmes développés renvoient clairement à l'éducation d'enfants de langues minoritaires par le biais de leur langue minoritaire dans une société de langue dominante.

L'éducation bilingue transitoire

Ce type d'enseignement est également assez répandu aux États-Unis. Il consiste à offrir aux enfants non anglophones (principalement issus de l'immigration) un enseignement temporaire dans leur langue maternelle afin de ne pas les submerger d'emblée dans un enseignement anglophone. La transition par ces classes est d'un an ou deux avant une intégration complète dans une école « traditionnelle ». Le but est de permettre aux enfants de devenir rapidement compétents dans la langue dominante (l'anglais) tout en continuant à progresser dans les apprentissages scolaires. Sans entrer dans les détails du concept, il faut néanmoins admettre que l'objectif de bilinguisme affiché par les écoles

de transition n'est pas nécessairement atteint et que le risque n'est pas nul de voir un glissement progressif des enfants vers un monolinguisme anglais.

L'immersion linguistique scolaire

Parmi les différentes formes d'enseignement bilingue, l'immersion linguistique scolaire est la plus connue et la plus largement répandue en Belgique francophone. Elle trouve ses racines dans une expérience québécoise menée à St Lambert (Montréal) en 1965 sous l'impulsion d'un groupe de parents anglophones insatisfaits de l'enseignement des langues, et du français en particulier. Un triple objectif animait alors les parents des 26 élèves de cette première classe d'immersion : faire en sorte que les élèves anglophones (1) deviennent des locuteurs, des lecteurs et des scripteurs compétents en français, (2) atteignent le même niveau d'exigence scolaire dans toutes les matières, y compris en anglais langue maternelle que les élèves monolingues scolarisés en anglais et (3) puissent apprécier les traditions et la culture tant francophones qu'anglophones du Canada. En d'autres termes, l'objectif principal de cette expérience était qu'au sortir de la scolarité obligatoire, les élèves soient bilingues et biculturels.

Depuis cette première expérience, l'immersion linguistique scolaire s'est répandue et diversifiée. L'appellation est aujourd'hui un terme générique représentant plusieurs réalités selon :

1. l'âge d'introduction de la langue-cible (L_2) dans le cursus scolaire ;

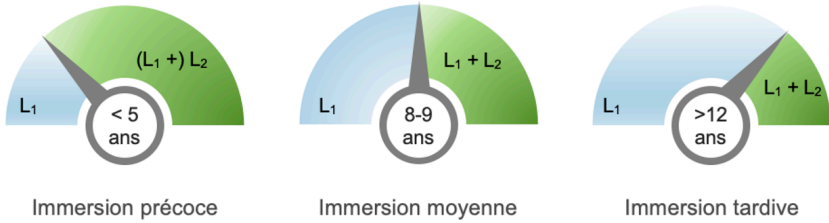


Figure 26 : Variantes de l'immersion linguistique selon l'âge d'introduction de la langue cible dans le cursus scolaire.

Dans le cadre de l'immersion précoce, l'enseignement peut être soit totalement soit partiellement donné en L_2 (cf. les concepts d'immersion totale et d'immersion partielle ci-dessous). Dans les immersions moyennes et tardives, l'enseignement est *de facto* donné partiellement en L_2 , une partie du cursus scolaire étant dispensé en L_1 .

Comme l'illustre la Figure 26, tout élève arrivant dans l'enseignement immersif possède un certain bagage en L_1 (sa langue maternelle) ; bagage variable en fonction du moment d'introduction de L_2 dans le cursus scolaire. En d'autres termes, certains enfants seront toujours dans le processus d'acquisition de leur langue maternelle lorsque L_2 sera introduite (c'est le cas de l'immersion précoce), d'autres seront déjà compétents en L_1 dont ils seront en train de maîtriser les structures complexes (c'est le cas de l'immersion moyenne) et enfin d'autres maîtriseront totalement les aspects oraux de leur langue maternelle (c'est le cas de l'immersion tardive).

2. le **temps** quotidien consacré aux apprentissages en L₂.

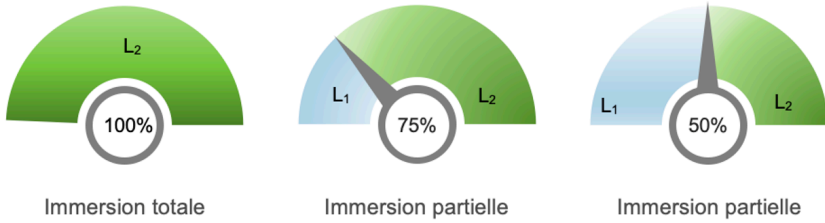


Figure 27 : Variantes de l'immersion linguistique selon le temps consacré à l'enseignement en langue cible dans le cursus scolaire.

Dans le cadre d'une immersion totale, les deux premières années de scolarisation sont totalement dispensées en L₂. À partir de la 3^{ème} année d'immersion, un petit pourcentage d'heures de scolarisation est consacré à de la stimulation orale en L₁.

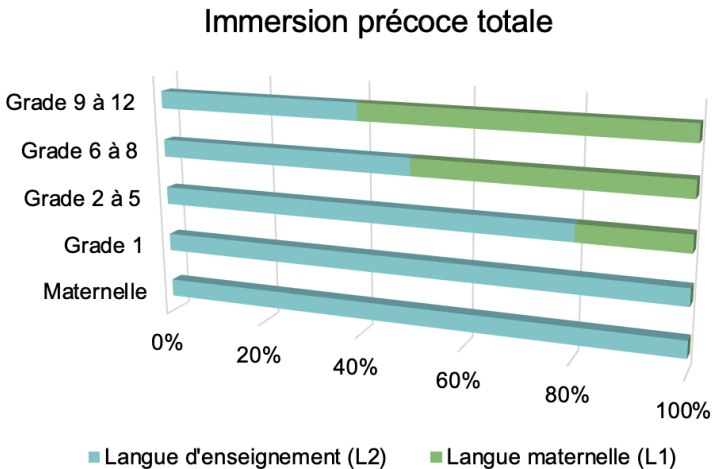


Figure 28 : Pourcentages d'heures consacrés à la langue d'enseignement (L₂) et à la langue maternelle (L₁) dans l'enseignement par immersion totale telle qu'historiquement pratiquée dans les écoles d'immersion au Québec.

Dans le cadre d'une immersion précoce, le rôle des parents dans la stimulation de la langue maternelle orale sera donc essentiel, et ce d'autant plus si l'enfant est scolarisé dans une immersion totale au cours de laquelle les deux premières années de scolarisation sont entièrement consacrées à L₂ (voir Figure 28 ci-dessus). Autrement dit, dans l'enseignement par immersion, les parents ne doivent pas être des enseignants de L₂, mais bien des soutiens de L₁.

En ce qui concerne l'immersion partielle, un soutien en L₁ orale est fourni via l'école par les enseignants de L₁. Cela ne dispense pas pour autant les parents d'une stimulation de l'enfant en L₁ dont ils restent le référent principal. Dans le cadre d'une immersion partielle, les pourcentages d'heures consacrés à l'enseignement en L₁ et en L₂ varient au cours du cursus scolaire. Ainsi, dans le cadre d'une immersion partielle '75 %-25 %', une inversion progressive de la proportion de L₁ et de L₂ sera d'application au cours de la scolarité.

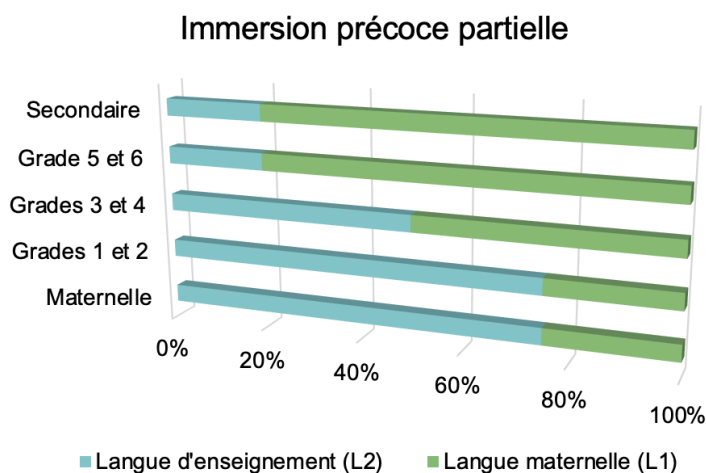


Figure 29 : Pourcentages d'heures consacrées à la langue d'enseignement (L₂) et à la langue maternelle (L₁) dans l'enseignement par immersion partielle de type 75 %-25 %.

L'immersion linguistique scolaire constitue donc une approche alternative à l'enseignement traditionnel des langues étrangères et répond aux critères de l'enseignement bilingue tels qu'énoncés par Groux (2006). Par ailleurs, elle permet de contourner les problèmes majeurs de l'enseignement traditionnel des langues, à savoir :

- le manque de précocité : l'immersion précoce commence dès la scolarité maternelle ;
- le manque d'intensité : pendant les premières années, l'immersion totale représente 100 % du temps scolaire passé en L₂ et l'immersion partielle entre 75 et 50 % (soit entre 27 et 19 heures par semaine) ;
- l'aspect traductif et l'excès de réflexivité : en immersion, l'enseignement se fait en L₂, l'accent est donc mis sur l'aspect fonctionnel de la langue qui est utilisée comme un moyen d'enseignement et non comme un objet d'enseignement.

En Belgique francophone, l'immersion linguistique scolaire est pratiquée depuis 1989, d'abord à titre expérimental, avant de devenir en 1998 une forme d'enseignement reconnue. En 2020-2021, elle était proposée dans 125 écoles (145 implantations) de la Fédération Wallonie-Bruxelles, tous réseaux confondus. L'immersion scolaire totale n'étant pas pratiquée en Belgique, les écoles offrent la possibilité de suivre un enseignement par immersion de type '50 %-50 %' ou de type '75 %-25 %' (comme illustré ci-dessus). La première école d'immersion linguistique créée en Belgique francophone a vu le jour en 1989 au Lycée L. de Waha à Liège et proposait, comme c'est toujours le cas actuellement, une immersion de type '75 %-25 %' en anglais. Quelques années plus tard, l'école communale de Frasnes-lez-Anvaing dans le Hainaut fut la première école à proposer, sur le même modèle, une immersion en néerlandais, suivie par l'Athénée de Seraing en Province de Liège pour une immersion en allemand.

5.4. L'enseignement bilingue est-il efficace ?

Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, le bilinguisme scolaire concerne en général deux catégories bien distinctes d'élèves : (1) les enfants dont la langue maternelle est la langue dominante de la communauté (par exemple : le cas des élèves apprenant une L₂ par immersion) et (2) les enfants dont la langue maternelle est minoritaire dans la communauté (par exemple : les enfants issus de l'immigration). Dès lors, quand on parle d'efficacité de l'enseignement bilingue, il est important de distinguer ces deux situations.

Une des différences fondamentales entre ces deux situations réside dans le fait que, dans le premier cas, les parents des enfants de L₁ dominante ont fait le choix délibéré de l'éducation bilingue et choisi la langue seconde à laquelle leur enfant allait être exposé, alors que dans le second cas, celui des enfants de L₁ minoritaire, le choix de la L₂ est *de facto* limité à celui de la langue de la communauté d'accueil, autrement dit, la langue dominante.

Le cas de l'immersion scolaire et des élèves de L₁ dominante

Avant d'aller plus loin, il est important de distinguer deux concepts souvent confondus quand on parle d'apprentissage scolaire des langues : l'**immersion** et la **submersion**. Comme nous l'avons longuement décrit dans la section précédente, l'immersion recouvre une série de pratiques pédagogiques consistant à utiliser une langue étrangère dans un contexte bien précis comme médium d'enseignement. Dans le cas de l'immersion, à l'entame du cursus scolaire, tous les élèves ont la même ignorance de L₂ et progressent donc ensemble dans celle-ci. Dans le cas de la submersion, un ou

plusieurs élèves intègrent un cursus en L₂, langue d'enseignement dont les autres élèves de la classe sont majoritairement natifs. C'est le cas notamment des enfants issus de l'immigration, mais également celui d'enfants francophones qui intègrent des écoles néerlandophones dans la région de Bruxelles ou dans les communes proches de la frontière linguistique.

Immersion contrôlée	Submersion
Expériences des élèves en L₁ et L₂	
L₁ est identique pour tous les élèves Même manque d'expérience en L₂	La L ₂ d'un élève = la L ₁ du reste de la classe.
Curriculum scolaire	
Identique à celui proposé dans les autres écoles de la communauté	Identique à celui proposé dans les autres écoles de la communauté.
Adaptation de la pédagogie à la situation d'immersion des élèves	Pas d'adaptation de la pédagogie à la situation de submersion
Les enseignants	
De préférence des natifs de L₂ pour les cours en L₂ et de L₁ pour les cours en L₁ Les enseignants en L₂ sont dans l'idéal bilingues	La langue de l'enseignant est celle de la communauté et de la majorité des enfants
Type de bilinguisme	
Bilinguisme additif	Bilinguisme additif
Investissement et soutien parental	
Aucune compétence en L₂ n'est requise chez les parents qui ont plutôt la charge du soutien en L₁ L'accompagnement en L₂ est du ressort exclusif de l'école	Une compétence des parents en L ₂ (langue d'enseignement) est souhaitable pour pouvoir accompagner l'enfant. À défaut un soutien extérieur sera sans doute nécessaire

Tableau 22 : Différences entre immersion contrôlée et submersion telles qu'elles sont pratiquées en Belgique francophone.

Depuis 1965 et les premières expériences d'immersion linguistique menées au Canada avec des élèves de L₁ anglaise, les études sur l'efficacité de la pédagogie immersive se sont multipliées, au Canada bien sûr, mais également au Japon, en Espagne, aux États-Unis ou encore en Belgique pour ne citer que ces pays (Paradis, Genesee &

Crago, 2021). Elles portent principalement sur le développement du langage oral et écrit en L₁ et en L₂, ainsi que sur les compétences développées dans les disciplines non linguistiques.

Focus 10 : les compétences orales en L₁

Les résultats des études menées dans différents pays montrent que l'introduction d'une L₂ via un cursus scolaire ne retarde ni n'impacte le développement de la compréhension et de la production de L₁ (on verra notamment Comblain, 1998, 2004 ; Nicolay *et al.*, 2006 ; Cunningham & Graham, 2000 ; Baker, 2014). Dans certains cas, les compétences en L₁ peuvent même être supérieures à celles d'élèves scolarisés de manière régulière et totale dans cette L₁. Ce constat n'est pas surprenant si on considère que les élèves, bien que totalement ou partiellement immergés dans une L₂ durant le temps scolaire, sont exposés à leur L₁ à l'extérieur de l'école (famille, amis, médias, etc.). En Belgique, il a cependant dû être également confirmé par des études scientifiques rigoureuses afin de rassurer parents, enseignants et politiques engagés dans la construction des programmes d'immersion. En effet, une des craintes des parents lorsque le projet d'inscrire leur enfant dans un programme immersif se concrétise est celle de l'impact que cela aura sur le développement de la langue maternelle, qui est, rappelons-le, la langue dominante et véhiculaire de la société. Nous nous centrerons, dans cette section, uniquement sur la langue orale. La question de la langue maternelle écrite sera abordée plus loin.

Lorsque le premier programme d'immersion linguistique a été développé à Liège en 1989, cette question a été posée tant par les parents que par les autorités scolaires et politiques. À l'époque, très peu de publications scientifiques portaient sur l'immersion linguistique, ses avantages et ses inconvénients potentiels. Le seul recul que nous avons était celui de Lambert et Tucker (1972), publication en langue anglaise portant sur des enfants anglophones immergés en français. Une question qui était sur toutes les lèvres alors : « et si ce n'était pas la même chose pour des enfants francophones immergés en anglais ? ». À priori, il n'y avait scientifiquement aucune raison de penser que ce serait le cas, mais il fallait le prouver ; ce qui a été fait par Comblain

et Rondal (1991). Une cohorte de 25 enfants francophones immergés en anglais a été suivie pendant deux ans et comparée à 25 enfants monolingues francophones. Les compétences phonologiques, lexicales et grammaticales des enfants ont été testées régulièrement. Au terme de deux ans d'immersion anglaise, les phonèmes français produits par les enfants sont restés parfaitement stables tant au point de vue réceptif que productif. Le stock lexical était également équivalent dans les deux groupes d'enfants. Au niveau grammatical, au terme des deux ans d'immersion, on a constaté que les enfants immergés avaient des résultats aux tests supérieurs à ceux des enfants non-immergés, et ce particulièrement pour la compréhension des énoncés complexes telles que les doubles négations particulièrement difficiles à comprendre pour un enfant francophone. Cela peut s'expliquer par un phénomène d'influence inter-langues (cf. Chapitre 3) ; la fréquence d'utilisation de la double négation en anglais ayant potentiellement un effet facilitateur sur la production et la compréhension de cette structure en français.

Enfin, pour clore ce point, on pourrait se demander si le fait de suivre une immersion totale ou partielle joue un rôle dans les performances langagières en L₁. Comme nous l'avons vu, les enfants inscrits dans un programme d'immersion précoce totale ne sont exposés à L₁ que par le biais de la famille et de l'environnement extrascolaire contrairement aux enfants en immersion partielle qui bénéficient d'un soutien linguistique en langue maternelle au sein de l'établissement scolaire. Aucune école d'immersion totale n'existant en Belgique, les données dont nous disposons à ce sujet sont indirectes et proviennent de recherches menées dans le cadre des expériences d'immersion au Canada (Cziko *et al.*, 1977 ; Genesee, 1978, 1981). Ces différentes études mettent en évidence que, quel que soit le programme d'immersion, les élèves ont des performances équivalentes aux tests de L₁ au terme de la scolarité élémentaire. De tels résultats sont confirmés par Bostowick (2001) avec des élèves japonais immergés en langue anglaise. En conclusion de ce point, il apparaît que, pour autant que les enfants soient natifs d'une langue dominante dans la communauté, aucun impact négatif de l'immersion sur leurs compétences langagières en L₁ n'est observé et ce quel que soit le type d'immersion pratiqué (Paradis *et al.*, 2021).

Focus 11 : les compétences orales en L₂

Concernant la maîtrise de L₂, les études vont également toutes dans le même sens (on verra notamment Lambert & Tucker, 1972 concernant les résultats de la première expérience canadienne, Comblain, 1998, 2004, pour les résultats de la première expérience belge ou encore Paradis *et al.* 2021 pour une revue d'études menées au Japon) en mettant en évidence l'efficacité des programmes d'immersion pour l'apprentissage d'une L₂. Cependant, si les performances des enfants en immersion sont largement supérieures à celles d'enfants ayant appris une L₂ par une méthode plus conventionnelle, il faut garder à l'esprit qu'elles n'égalent pas celles d'enfants natifs de L₂ du même âge, et ce même après 11 ou 12 ans de scolarité immersive (Genesee, 2004 ; Lyster, 2007). En effet, au terme de l'immersion, on constate certaines difficultés résiduelles dans la maîtrise des aspects formels de la langue de même que dans la maîtrise des différents registres de la langue (par exemple : variation en fonction du type d'interlocuteur, du degré de familiarité, etc.). Turnbull et collaborateurs (1998) ont analysé les résultats des programmes d'immersion dans la région de Calgary en se rapportant aux compétences communicatives définies par Hymes (1972, reprises et complétées par Canale et Swain, 1982) définissant quatre compétences de base nécessaires pour communiquer efficacement dans une communauté linguistique donnée, à savoir :

Compétences	Description	Au terme d'une immersion
Grammaticale aptitude à	Utiliser les règles syntaxiques (grammaticales) d'une langue. Reconnaître les composantes lexicales, morphologiques, syntaxiques et phonologiques de la langue. Utiliser ces composantes afin d'interpréter et de former des mots et des phrases.	Supérieures à celles d'enfants non immergés. Davantage d'erreurs grammaticales que des enfants natifs, mais les messages transmis sont parfaitement compréhensibles. Difficultés identiques aux enfants natifs de L2 au niveau : - <i>concordance des temps et utilisation des temps complexes ;</i> Difficultés spécifiques (selon les spécificités de la langue cible et l'âge de l'enfant) au niveau : - <i>utilisation adéquate de mots fonctionnels : prépositions et conjonctions de coordination ou de subordination ;</i> - <i>genre des pronoms et des articles (pour les enfants anglophones immergés en français).</i>
Discursive aptitude à	Comprendre et produire un discours ou un texte (narratif, descriptif, argumentatif, etc.). Relier des phrases, des mots dans un tout cohérent.	Bonne est suffisante pour les échanges effectués en classe ainsi que pour étudier des matières non linguistiques (sciences, histoire, mathématiques, etc.) de manière efficace en L2.
Socioculturelle aptitude à	Adapter son langage à l'interlocuteur ainsi qu'à la situation. Comprendre le contexte social dans lequel le langage est utilisé. Comprendre le rôle des participants à une conversation, les informations clés à partager .	Moins fine que chez les natifs de L2. Remarque : les contextes d'échanges sont moins diversifiés en immersion que dans la vie quotidienne d'un natif. Avec la diversification des échanges, cette lacune peut facilement se combler.
Stratégique aptitude à	Se débrouiller dans des contextes non familiers. Éviter que des connaissances imparfaites dans différents domaines ou de différentes règles linguistiques n'entraînent une rupture de la communication.	Bien développée chez les enfants immergés. Compensation des lacunes en contournant efficacement les difficultés qu'elles occasionnent. Par exemple : emploi d'un mot de L1, prononcé à la manière de L2, utilisation d'un terme plus général, construction de périphrases pour contourner un manque du mot.

Tableau 23 : Compétences communicationnelles des enfants ayant suivi un parcours immersif.

Question 25 : combien de temps faut-il fréquenter l'enseignement bilingue pour qu'il soit efficace ?

Au tout début de ce chapitre, nous avons exposé les problèmes majeurs de l'enseignement traditionnel des langues rendant celui-ci peu efficace. En décrivant les différents types d'éducation bilingue, nous avons montré qu'il est possible de concevoir un enseignement des langues moins traductif et réflexif que celui dispensé via des méthodes pédagogiques conventionnelles. Nous avons également montré qu'il existe des méthodes d'apprentissage plus précoces et plus intensives que celles qui ont cours dans l'enseignement traditionnel monolingue. Cependant, nous n'avons pas encore répondu à une question importante et que beaucoup de parents se posent lorsqu'ils inscrivent leur enfant dans un enseignement immersif : « combien de temps faut-il pour que cela soit efficace ? » ou encore « si j'inscris mon enfant dans un programme d'immersion tardive, cela aura-t-il la même efficacité qu'une immersion précoce ? ». Les questions du temps et de l'intensité sont en fait complexes, et aucune réponse simple ne peut y être apportée d'autant plus que les élèves fréquentant un enseignement

immersif précoce sont confrontés bien plus tôt et de manière plus intensive à une L₂ que les apprenants traditionnels de telle sorte que les effets de la précocité et ceux de l'intensité d'exposition sont difficilement distinguables.

La plupart des études menées au Canada dans les années 1970-1980 sur les premières expériences d'immersion montrent que plus l'enseignement immersif est précoce (débutant dès la maternelle), intensif (immersion totale) et long (s'étendant sur toute la durée de la scolarité obligatoire) et plus il est linguistiquement efficace (on verra Weschel *et al.*, 1996 pour une compilation de recherches à ce sujet). Cependant, dans une étude de 1981, Genesee précise et relativise cette affirmation en comparant les performances en français L₂ d'enfants anglophones ayant suivi : (1) un programme d'immersion totale précoce depuis la maternelle, (2) un programme d'immersion tardive depuis la 6^{ème} primaire, et (3) un programme d'immersion tardive depuis la 1^{ère} secondaire. Les deux groupes d'immersion tardive avaient été familiarisés au français L₂ depuis l'école maternelle à raison de 30 minutes par jour. Des épreuves de compréhension et de production orales et écrites ont été proposées aux trois groupes d'enfants ainsi qu'à des enfants anglophones suivant un enseignement traditionnel du français et à des enfants francophones natifs. Sans surprise, les trois groupes en immersion obtiennent de meilleures performances en français L₂ que le groupe anglophone ayant suivi un enseignement traditionnel du français. Ce qui est plus inattendu ce sont les performances des enfants du groupe 3 (immersion tardive en secondaire) qui lors des évaluations faites en 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} secondaires ont des performances en français très proches de celles du groupe d'enfants ayant suivi une scolarité en immersion totale précoce. Genesee interprète ces résultats comme étant l'illustration, d'une part, que la notion de période critique n'est pas nécessairement pertinente pour l'apprentissage d'une seconde langue et, d'autre part, que le fait que les enfants plus âgés abordent un enseignement en immersion avec davantage de compétences cognitives, d'expérience scolaire et de maturité n'est pas à négliger dans ce type de méthodologie. Cependant, et comme le soulignait Genesee lui-même, cette étude, ainsi que d'autres ayant mis en avant des résultats similaires, pèchent par la nature même des épreuves proposées aux enfants. Ces dernières visent

principalement les connaissances grammaticales et lexicales des enfants pour lesquelles on peut raisonnablement supposer que les élèves les plus âgés feront de rapides progrès. Il aurait été intéressant d'avoir davantage d'informations sur les compétences communicationnelles et sociolinguistiques de ces enfants afin de pouvoir affirmer ou infirmer la totale équivalence des performances. Sans ce type d'étude, il est impossible d'affirmer ou d'infirmer le fait qu'en fin de scolarité secondaire les résultats d'une immersion tardive équivalent à ceux d'une immersion précoce.

Question 26 : commencer à apprendre à lire en L₂ peut-il être un frein à l'apprentissage de la lecture en L₁ ?

Le principe même de l'immersion scolaire précoce telle qu'illustrée dans les Figures 26 et 27 suppose que l'apprentissage du langage écrit débute par la langue d'enseignement, c'est-à-dire L₂ ce qui n'est pas anodin et mérite qu'on s'y attarde.

Depuis la fin des années 1970, de nombreuses recherches ont été menées sur l'acquisition du langage écrit dans le cadre de l'enseignement par immersion. Elles sont principalement motivées par le souci de déterminer les effets potentiels de ce type d'enseignement sur les apprentissages scolaires des enfants.

La plupart des études menées au Québec sur des élèves anglophones fréquentant un enseignement immersif total en français L₂ sans soutien scolaire en anglais L₁ rapportent, qu'en début de la scolarisation, la connaissance des mots anglais ainsi que la compréhension à la lecture dans cette même langue sont inférieures à ce qui est attendu sur la base du niveau scolaire (Genesee, 1978b ; Swain & Lapkin, 1982). Cependant, dans l'année ou les deux ans qui suivent, les performances rejoignent celles d'enfants monolingues scolarisés en anglais. Ces résultats suggèrent, d'une part, que les habiletés acquises en français L₂ peuvent se transférer en anglais L₁ et inversement (Genesee & Jared, 2008) et, d'autre part, que les compétences de lecture en L₁ peuvent également être influencées par les expériences de lecture faites en dehors de l'école (Romney *et al.*, 1995).

En 2001, Turnbull et collaborateurs ont évalué les compétences en anglais (L₁) d'enfants immergés en français (L₂). Les épreuves de lecture et d'orthographe utilisées étaient construites sur la base des programmes scolaires et des attentes au terme de la 3^{ème} année primaire (Grade 3 dans le système canadien). Leurs résultats montrent clairement que les performances en anglais écrit (lecture et orthographe) des enfants immergés en français sont équivalentes, voire supérieures, à ce qui est attendu sur la base du niveau scolaire pour un enfant monolingue anglophone. Ces observations sont confirmées par Turnbull et collaborateurs (2003) avec des élèves de 6^{ème} primaire dont les performances en lecture en anglais sont supérieures à celles d'élèves scolarisés dans un enseignement monolingue anglophone traditionnel.

Plus près de nous, des études similaires ont été menées sur des élèves francophones de la région liégeoise fréquentant un enseignement immersif partiel en anglais ou en néerlandais. En 2009, Nicolay et collaborateurs ont réalisé une étude comparative sur 97 enfants fréquentant un enseignement primaire immersif en anglais de type '75 %-25 %' et 96 enfants fréquentant un enseignement monolingue traditionnel. De la 2^{ème} à la 6^{ème} primaire, les performances en lecture et en orthographe des enfants ont été testées avec des épreuves classiques de lecture/écriture de mots et de pseudomots¹ variant sur le degré de convergence de la correspondance 'graphème-phonème' dans les deux langues (des graphèmes se lisant de la même manière dans les deux langues, de manière différente ou étant propres à chaque langue). Si les performances en français des enfants de 2^{ème} primaire immergés apprenant à lire et à écrire en anglais sont initialement inférieures à celles des enfants scolarisés en français et apprenant à lire en français, on constate que dès la 3^{ème} primaire les performances en lecture sont équivalentes dans les deux groupes et qu'elles tendent à s'égaliser en orthographe. Les erreurs orthographiques encore présentes concernent principalement les mots dont les phonèmes s'écrivent différemment dans les deux langues (par exemple : 'bouche' écrit 'bush') et les mots contenant des correspondances 'phonèmes-graphèmes'

1. Un pseudomot est une stimulation orale ou écrite sans signification construite sur la base des règles de combinaisons des sons ou des lettres dans une langue donnée de telle manière qu'il ressemble à un mot existant.

propres au français (par exemple : -eau /o/ de 'oiseau'). À l'issue de la scolarité primaire, les performances des deux groupes sont équivalentes tant en lecture qu'en orthographe. Au terme de cette étude, Nicolay et collaborateurs concluent que l'apprentissage du langage écrit dans une langue opaque telle que l'anglais n'a pas d'impact négatif à long terme sur l'apprentissage ultérieur du code orthographique en français. Notons que les erreurs résultant de l'utilisation de la correspondance 'graphème-phonème' de L₂ pour lire en L₁ ou inversement disparaissent avec la pratique de la lecture et de l'écriture. Elles s'expliquent probablement par le fait qu'il faut un certain temps à l'enfant pour apprendre et comprendre que les mots qui s'écrivent de la même manière peuvent se prononcer de manière différente.

Exemple : le mot 'table' se prononce /tabl/ s'il est lu en français et /teɪbəl/ s'il est lu en anglais.

d'Otreppe de Bouvette (2019) et Stassen (2019) confirment ces conclusions sur des enfants francophones immergés en anglais ou en néerlandais dans un système immersif '50 %-50 %'.

Enfin, avant de clore cette question, il est important de noter que les comparaisons faites entre l'immersion précoce totale et l'immersion précoce partielle, d'une part, et l'immersion précoce (débutant en maternelle) et l'immersion décalée (débutant en primaire) d'autre part, ne mettent en évidence aucun avantage en reconnaissance de mots ou en compréhension à la lecture en L₁ dans les programmes proposant davantage de temps d'enseignement dans cette L₁ (Genesee, 2004). Précisons néanmoins que dans toutes ces études, les élèves étaient appariés sur la base du niveau socio-économique et avaient, selon le principe de l'immersion scolaire, une L₁ majoritaire (langue de la communauté de vie). La situation est donc totalement différente de celle des enfants issus de l'immigration de L₁ minoritaire scolarisés dans une L₂ majoritaire, c'est-à-dire la langue de la communauté de vie (cf. Section 5.4.2.). Cette distinction entre les deux situations permet de comprendre toute la différence qui existe entre des enfants suivant un enseignement par immersion contrôlé en L₂ et L₁ et les enfants submergés dans un enseignement monolingue uniquement dispensé en L₂. Dans le premier cas, l'apprentissage du langage écrit dans une

langue majoritaire autre que la langue maternelle, majoritaire elle aussi, ne constitue ni un frein ni un obstacle à celui-ci. Dans le second cas, l'apprentissage du langage écrit dans une langue majoritaire autre que la langue maternelle, elle minoritaire, doit être encadré et accompagné d'une stimulation du langage oral et du langage écrit en L₂.

Question 27 : que peut-on dire des performances en lecture dans la langue-cible des enfants scolarisés en immersion ?

Cette question se subdivise en réalité en deux parties :

1. quelles sont les performances en lecture des élèves immergés dans une L₂ comparativement à des élèves recevant un enseignement classique de cette L₂ en tant que langue étrangère ?
2. quelles sont les performances en lecture des élèves immergés en L₂ comparativement à des élèves monolingues natifs de cette langue ?

La réponse à la première question est assez claire : quelle que soit la forme d'immersion, totale ou partielle, précoce ou tardive, les élèves fréquentant ce type d'enseignement sont plus performants en reconnaissance de mots et en compréhension à la lecture dans la langue-cible que les élèves fréquentant un enseignement traditionnel des langues étrangères (Genesee & Jared, 2008).

La réponse à la seconde question est un peu plus complexe et nuancée. Un certain nombre de recherches pointent un décalage dans les premières années de l'apprentissage entre les performances en lecture en L₂ des enfants immergés et celles des enfants monolingues L₂, notamment une moindre indépendance dans le processus et les activités de lecture (Geva & Clifton, 1994) ou encore une difficulté à répondre à des questions de détails sur un texte alors que le sens général est compris (Cashion & Eagan, 1990). Interrogés sur ces difficultés, les élèves de fin de scolarité primaire les attribuent principalement au peu d'opportunités de pratiquer la lecture en L₂

en dehors de l'école, mais également à un lexique moins bien fourni dans cette langue (on verra notamment Romney *et al.*, 1995 ou encore Genesee, 1981).

Question 28 : quel est le niveau compétence dans les autres disciplines ?

Comme nous avons pu le constater dans les sections précédentes, les études sur l'efficacité linguistique de la pédagogie immersive sont nombreuses. A contrario, peu d'études portent sur les savoirs disciplinaires (comme les sciences, les mathématiques, la géographie, etc.). La raison, du moins en Belgique francophone, réside sans doute en partie dans le fait que ces savoirs sont sanctionnés par des examens de fin d'année ou de fin de cycle scolaire. En effet, un des principes de base de l'immersion dans notre pays est que les élèves doivent satisfaire aux exigences des évaluations externes certificatives². Ces épreuves sont présentées en français, langue officielle d'enseignement dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et ce quelle que soit la discipline évaluée. Il semble logique de considérer, sans autre forme de procédure, que la réussite des épreuves certificatives atteste de la maîtrise de la matière vue en L₂ et du transfert des concepts en L₁.

Ce raisonnement est sans doute un peu rapide et la question mérite qu'on s'y arrête. C'est ce qu'ont fait Babault et Markey (2011) en étudiant la compréhension d'un cours de sciences physiques portant sur les différents états de l'eau chez des élèves de 5^{ème} primaire inscrits dans un programme d'immersion '50 %-50 %' (français L₁ - néerlandais L₂) depuis la première primaire. Après un rappel lexical des termes liés aux états de l'eau (par exemple : glace, vapeur) et au passage d'un état à l'autre (par exemple : évaporer, condenser, geler), le cours donné en néerlandais reposait principalement sur des expériences physiques

2. Certificat d'Études de Base - CEB - destiné aux élèves de fin de scolarité primaire et portant sur le français, les mathématiques et l'éveil. Certificat d'Études du 1^{er} degré - CE1D - destiné aux élèves de fin de 2^{ème} secondaire et portant sur le français, les mathématiques, les langues modernes et les sciences. Le Certificat d'Enseignement secondaire Supérieur - CESS - destiné aux élèves de fin de 6^{ème} secondaire et portant sur la maîtrise d'une ou plusieurs compétences des disciplines de français et d'histoire. Source : <http://enseignement.be/index.php?page=26245&navi=2032>

illustrant le passage d'un état à l'autre. Au terme de la leçon, les élèves devaient remplir une fiche récapitulative des expériences et participer à deux entretiens (un en français et l'autre en néerlandais) sur ces mêmes expériences. Si les performances de rappel du contenu des expériences sont semblables chez les élèves immergés en néerlandais et chez les élèves monolingues francophones ayant suivi le cours en français, Babault et Markey relèvent que les scores des élèves immergés sont moins bons que ceux des élèves monolingues lorsqu'il s'agit d'expliquer des phénomènes physiques non directement observables³ et donc non directement expérimentés. Il semblerait donc que dès lors qu'une médiation linguistique est nécessaire pour comprendre un phénomène non directement visible, les élèves soient en difficulté et peinent à intérioriser les faits présentés en L₂ par l'enseignant. Il semblerait néanmoins que les performances des enfants en immersion soient meilleures dans les tâches conceptuelles et linguistiques lorsque celles-ci doivent être restituées en L₁. Les auteurs concluent que leurs résultats mettent en évidence qu'à ce stade de la scolarité (pour rappel 5^{ème} primaire soit, 10-11 ans), les élèves s'appuient « encore fortement sur leurs ressources en L₁ pour mettre leurs propres mots sur les phénomènes étudiés en classe à travers la L₂, les compétences bilingues consistant donc principalement à opérer des chevauchements entre les éléments nouveaux de la leçon en L₂ et les savoirs stockés en L₁ ». Ils ajoutent « on observe cependant chez un nombre important d'élèves les prémises de futures représentations sémantiques bilingues caractérisées par l'intégration mentale d'un concept dont le mode d'expression bilingue est clairement admis, mais pas encore acquis par les élèves. L'émergence de ces représentations sémantiques bilingues en puissance, qui pourrait à elle seule justifier l'existence de programmes immersifs, semble toutefois sous-exploitée au regard de son potentiel » (Babault & Markey, 2011, p. 108).

3. Phénomène observable : l'eau bout lorsqu'on la chauffe – Phénomène non observable : l'air est compressible.

Question 29 : l'immersion scolaire doit-elle être déconseillée dans certaines situations ?

Lorsqu'on pose cette question, on pense plus particulièrement aux élèves issus de l'immigration ou aux enfants potentiellement à risques, c'est-à-dire aux enfants dont on peut raisonnablement penser qu'ils seront confrontés à des échecs scolaires en raison notamment de difficultés généralisées ou de compétences langagières faibles dans la langue d'enseignement. Comme le soulignent Genesee et Jared (2008), il y a des enjeux éthiques majeurs à répondre à cette question. En effet, posée différemment, elle revient à se demander s'il existe des indications empiriques suffisamment solides pour décourager, voire empêcher, l'inscription de certains enfants dans l'enseignement immersif au motif qu'ils seront inévitablement en difficulté ou en échec scolaire. Répondre positivement à cette question reviendrait donc à exclure *a priori* toute une série d'enfants sans autre forme de procédure, ce qui est moralement inacceptable si on veut éviter une discrimination sur la simple base d'une appartenance sociale ou de compétences présumées inférieures.

Les premières études abordant la question de la pertinence d'inscrire (ou de maintenir) des élèves à besoins spécifiques ou présumés inaptes dans l'enseignement immersif étaient essentiellement basées sur la mesure assez discutable qu'est le quotient intellectuel. Concrètement, des groupes d'enfants immergés et non immergés étaient comparés entre eux sur la base des performances scolaires et du QI (on verra notamment Genesee, 1976a, 1976b). La première conclusion à retenir de ces études est que, quel que soit le programme d'enseignement fréquenté, les enfants dont le QI est le plus faible sont également ceux qui, dans un système scolaire basé sur la performance et le classement, performant le moins bien et sont le plus en difficulté. Au-delà de ce premier constat, les comparaisons les plus intéressantes sont évidemment celles qui confrontent les deux cohortes au niveau de la lecture. Elles montrent que les enfants immergés dont le QI est le plus bas performant au même niveau que leurs pairs non-immergés. En d'autres termes, il ne semble pas que le fait d'être dans un enseignement immersif soit un risque additionnel de difficultés d'apprentissage et de maîtrise de la lecture en L₁. Par ailleurs, concernant la lecture en langue

d'enseignement (L₂), on constate que les enfants immergés ont des performances supérieures à leurs pairs fréquentant un enseignement classique des langues étrangères (Lindholm-Leary & Howard, 2008). Il semble donc que le « simple » fait d'éprouver des difficultés ou une certaine lenteur dans les processus d'apprentissage ne soit pas un critère suffisant pour recommander le retrait ou la non-admission d'un élève dans l'enseignement immersif.

Même si la question des « compétences minimales requises » pour fréquenter un enseignement immersif est un sujet intéressant, peu d'études ont été menées sur ce sujet ; sans doute parce que peu de parents décident d'inscrire leur enfant dans ce type d'enseignement lorsqu'ils constatent des difficultés voire un certain retard dans l'acquisition du langage oral. Margaret Bruck (1978, 1982) est une des premières à s'être penchée sur la question. Après avoir constaté l'équivalence des performances en lecture d'enfants immergés et non immergés présentant tous un déficit de langage oral, elle conclut que présenter ce type de difficulté ne constitue pas un critère d'exclusion de l'enseignement immersif. Il faut cependant noter que dans cette étude, l'identification des difficultés de langage oral chez les élèves n'a pas été faite sur la base d'épreuves standardisées et normées prévues à cet effet, mais sur la base de rapports et d'interviews faits par les enseignants, ce qui ne constitue pas un critère diagnostique objectif et fiable. Quoi qu'il en soit, si nous nous référons à la section 3.6.1 de cet ouvrage, nous avons conclu sur la base d'une littérature plus récente rendant compte d'études méthodologiquement plus robustes que des difficultés de langage oral ne constituaient pas un frein à l'éducation bilingue. Il est néanmoins important de noter que, dans le cas de l'immersion, l'enfant présentant un trouble du langage oral ne se trouve pas, contrairement à ce qui est discuté dans la section 3.6.1, dans une classe homogène entouré d'enfants présentant des difficultés similaires mais qu'il sera en décalage par rapport au reste de la classe.

En 2009, Marjorie Myers a consacré sa thèse de doctorat à étudier les performances en anglais L₁ et en espagnol L₁ d'enfants diagnostiqués comme à besoins spécifiques fréquentant une immersion réciproque. Elle a évalué sur une période de trois ans les progrès en anglais des enfants tant dans les matières linguistiques (langage oral, lecture, orthographe) que dans les matières non linguistiques (mathématiques,

sciences et sciences sociales). Elle a ensuite comparé leurs performances à celles d'élèves à besoins spécifiques scolarisés uniquement en anglais. Ses résultats confirment ceux des études antérieures : les élèves à besoins spécifiques immergés performant de manière similaire à leurs pairs non immergés. En d'autres termes, si les élèves à besoins spécifiques ont des performances inférieures aux élèves tout-venant, l'immersion ne semble en être la cause.

Enfin, en 2014, Thomas et collaborateurs publient les résultats d'une étude longitudinale menée sur cinq ans portant sur le suivi d'enfants présentant un trouble de type dyslexique ou un trouble du langage oral scolarisés en classe immersive réciproque. De nouveau, les élèves à besoins spécifiques scolarisés en immersion ont des résultats supérieurs en lecture et en mathématiques à leurs homologues non immergés. Thomas et collaborateurs attirent cependant l'attention sur la petite taille de l'échantillon qui rend difficile la généralisation des résultats, mais également sur le fait que le développement et la progression scolaires des enfants, qu'ils soient bilingues ou monolingues, dépendent fortement de la qualité de l'environnement d'apprentissage tant scolaire qu'extrascolaire.

Si les recherches qui précèdent mettent majoritairement en évidence l'absence d'impact négatif d'une scolarité en immersion chez les élèves à besoins spécifiques, il n'est pas rare que les parents prennent la décision, par mesure de précaution et sur la base de conseils extérieurs, de réorienter leur enfant vers un enseignement monolingue classique. Il est donc sans doute utile de s'interroger sur l'impact de cette réorientation sur les élèves. La seule étude que nous avons pu trouver à ce sujet est celle de Bruck (1985). Elle suggère que les élèves retirés de l'immersion en raison de leurs difficultés scolaires manifestent davantage d'attitudes et de comportements négatifs vis-à-vis de l'école que les élèves pour lesquels on a pris la décision de les maintenir dans l'enseignement immersif malgré leurs difficultés.

Pour conclure cette section, nous souhaitons insister sur la question pratique et éthique qui se pose ici. Elle n'est pas réellement de savoir si l'enseignement bilingue sera dans l'absolu un poids supplémentaire pour l'enfant ou s'il faut, au terme de quelques années, le réorienter vers un enseignement classique, mais bien s'il est opportun, étant donné

des difficultés cliniquement objectivées, de l'inscrire dans ce type d'enseignement sans que des aménagements raisonnables et des moyens de soutien efficaces ne soient mis en place pour l'aider à pallier ses difficultés. Un élève à besoins spécifiques, qu'il soit scolarisé dans une école monolingue ou bilingue, a besoin d'un soutien actif et d'un accompagnement personnalisé et efficace qui lui permettra de surmonter les difficultés générées par les apprentissages scolaires. Notre système belge est peu performant en la matière. Les notions d'inclusion et d'aménagements raisonnables restent dans beaucoup de cas des vœux pieux. La réalité du terrain n'est que peu adaptée aux élèves en difficulté et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un enseignement bilingue. L'enseignement par immersion n'est donc pas une question d'intelligence, mais bien une question de moyens institutionnellement et politiquement mis en place pour en assurer l'accès à tous.

Le cas particulier des élèves de L_1 minoritaire ou issus de l'immigration scolarisés dans une L_2

La scolarisation des élèves issus de l'immigration par le biais unique de la langue du pays d'accueil est la forme d'éducation la plus pratiquée pour ces enfants (Genesee & Fortune, 2014). Elle représente une forme particulière d'enseignement bilingue puisque les activités scolaires auxquelles ils participent ne sont pas prévues pour être bilingues et ne le sont d'ailleurs pas. Seuls quelques élèves sont dans une situation de bilinguisme alors que la majorité de la classe est dans une situation de monolinguisme.

Le niveau de langage oral dans la langue d'enseignement (L_2) des enfants issus de l'immigration est crucial pour aborder les matières scolaires, il ne constitue cependant pas la seule variable pertinente pour assurer le succès scolaire. Au niveau de la famille, les spécificités culturelles de même que le niveau socio-économique doivent être pris en considération. Au niveau de la communauté d'accueil et de l'école, les

politiques publiques d'intégration, les pratiques éducatives, mais également les méthodes d'évaluation des acquis ou encore l'attitude des enseignants et des pairs sont autant de variables qui jouent un rôle dans le devenir scolaire des enfants issus de l'immigration.

Le rapport 2021 de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) souligne les inégalités en matière d'éducation et leurs répercussions sur le développement personnel tout au long de la vie. Plus précisément, on peut y lire « *Le genre ethnique et le statut au regard de l'immigration sont des aspects déterminants en ce qui concerne la réussite scolaire et les possibilités offertes tout au long de la vie* »⁴ (OCDE, 2021). Comme le souligne également le rapport, « *Les élèves issus de milieux sociaux défavorisés sont moins susceptibles de réussir à l'école ou d'avoir les outils pour accéder à l'apprentissage numérique et peuvent ne pas disposer d'un endroit calme pour travailler chez eux ou de l'aide de leurs parents pour les travaux scolaires. Ils sont moins susceptibles de suivre des études supérieures et des formations. Les élèves issus de l'immigration rencontrent souvent les mêmes difficultés* ». Faisant suite à cette affirmation, le rapport reprend, pays par pays, l'indice de réussite des élèves (plus précisément leur niveau de lecture) selon leur origine socio-économique. Sur les 33 pays référencés, la Belgique apparaît comme un des plus inégalitaires (en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE) après la Turquie, la Hongrie, le Luxembourg, la République Tchèque, la France, la République Slovaque, la Suisse et l'Allemagne. Le pays le plus égalitaire étant le Canada.

Se pencher sur la scolarisation des élèves issus de l'immigration, l'égalité des chances, et par conséquent les moyens mis en place pour l'intégration et le soutien scolaire de ces enfants, est d'autant plus crucial quand on considère l'importance des mouvements migratoires de ces dernières années, principalement dans les pays européens. La Belgique et la France comptent parmi les pays dans lesquels plus de 5 % des élèves âgés de plus de quinze ans sont issus de l'immigration

4. <https://www.ei-ie.org/fr/item/25340:le-rapport-de-locde-fonde-sur-les-donnees-souligne-que-les-inegalites-en-matiere-deducation-ont-des-repercussions-tout-au-long-de-la-vie>

(première et deuxième génération confondues)⁵. Si on reprend les statistiques de l'OCDE (2018) relatives aux pourcentages d'enfants scolarisés désavantagés par des facteurs d'ordre socio-économiques et culturels, on peut représenter la situation dans les pays auxquels nous avons fait le plus référence dans cet ouvrage de la manière suivante :

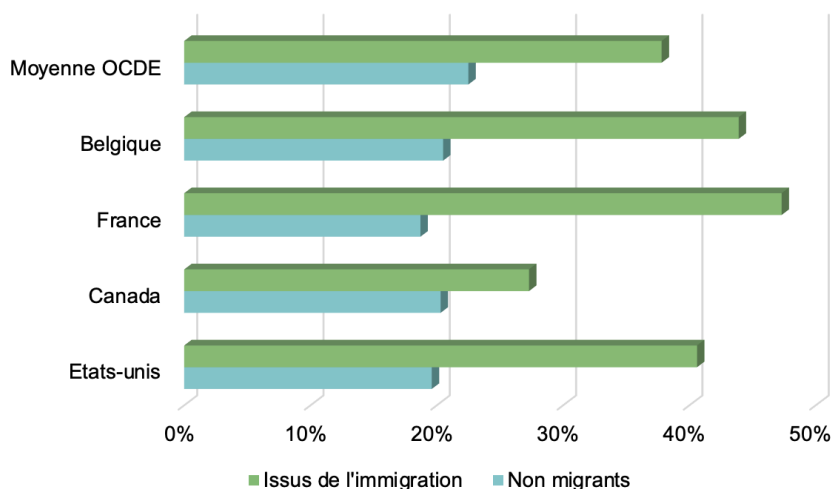


Figure 30 : Pourcentages d'élèves parmi ceux se situant dans les 25 % d'élèves les plus défavorisés socio-économiquement et culturellement selon les normes PISA étant issus ou non de l'immigration (d'après les chiffres de l'OCDE, Pisa 2018 Database, Table II.B1.9.1.).

Il est interpellant, bien que non surprenant, de constater que dans notre pays 44 % des enfants issus de l'immigration font partie des 25 % des élèves les plus défavorisés. En France, 48% des élèves issus de l'immigration sont dans cette situation, c'est-à-dire au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE qui est à 38 %. Comme nous le verrons dans les sections suivantes, ce désavantage socio-économique et

5. Un élève issu de l'immigration de première génération est un élève dont les parents ainsi que lui-même sont nés à l'étranger. Un élève issu de l'immigration de deuxième génération est né dans le pays d'accueil alors que ses parents sont nés à l'étranger.

culturel aura un impact considérable sur les performances scolaires des enfants, et notamment en lecture dont on sait qu'elle est un des médiums les plus importants de l'apprentissage.

Le phénomène d'immigration va de pair avec une grande diversité linguistique et la nécessité pour un grand nombre d'enfants d'apprendre et de maîtriser la langue du pays d'accueil afin de pouvoir progresser dans le système éducatif scolaire. Toujours selon les chiffres de l'OCDE le pourcentage d'élèves ne parlant pas la langue du pays d'accueil à la maison, c'est-à-dire la langue d'enseignement, est variable d'un pays à l'autre et selon que l'élève soit de la première ou de la seconde génération.

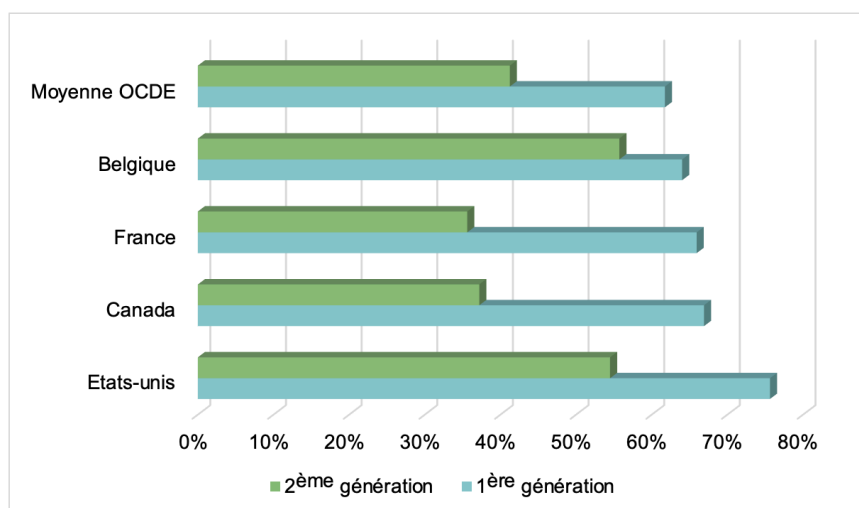


Figure 31 : Pourcentages d'élèves issus de l'immigration ne parlant pas la langue d'enseignement à la maison (d'après les chiffres de l'OCDE, PISA 2018 Database, table II.B1.9.2.).

Positionner correctement la situation des élèves issus de l'immigration dans le paysage éducatif global est d'autant plus important que les études internationales montrent sans ambiguïté que ces élèves sont généralement moins performants à l'école que les pairs dont la famille est historiquement native du pays d'accueil (Marks, 2005 ; Mostafa, 2010). Les raisons sont diverses. On notera le niveau d'éducation des parents, parfois plus faible que celui des autres parents, les moindres

opportunités d'emploi ou les emplois moins qualifiés des parents impactant les revenus familiaux et donc les moyens pouvant être alloués à des activités extrascolaires (notamment de soutien), ou tout simplement de moindres compétences dans la langue du pays d'accueil. À ces facteurs d'ordre socio-économiques et culturels, s'ajoutent des facteurs motivationnels propres à l'élève lui-même tels que ses aspirations futures ou l'attitude face à la scolarité (Kao & Thompson, 2003).

Question 30 : quelles sont les compétences langagières en L2 nécessaires pour réaliser des apprentissages scolaires ?

Il n'est pas rare que les enfants issus de l'immigration intègrent une école dans le pays d'accueil sans comprendre et/ou parler la langue d'enseignement. Pour certains d'entre eux, le premier contact avec la langue d'enseignement se fait dès qu'ils franchissent la porte de l'école. Cependant, on l'aura compris, la situation de ces élèves scolarisés dans une L2 n'est pas comparable avec celle des élèves inscrits dans un programme d'immersion scolaire. On est ici typiquement dans une situation de submersion dans laquelle l'élève est scolarisée d'emblée totalement dans une L2 sans qu'aucune réflexion pédagogique ne soit réellement menée sur la manière de le prendre en charge. Apprendre la langue d'enseignement tout en progressant efficacement dans les matières scolaires relève donc bien souvent du défi.

Afin de répondre à la question qui nous occupe « quelles sont les compétences langagières en L2 nécessaires pour réaliser des apprentissages scolaires ? », il est utile de revenir sur la distinction faite par Cummins (1979, 2008) entre « *basic interpersonal communicative skills* » (BICS – représentant les habiletés communicationnelles de base) et « *cognitive academic language proficiency* » (CALP – représentant les savoirs langagiers scolaires). Présentée la première fois en 1979 (sur la base de données empiriques, et argumentées théoriquement en 2008), elle a pour objectif d'attirer l'attention des enseignants sur le timing d'acquisition et les défis rencontrés par les jeunes apprenants d'une L2 lorsqu'ils doivent atteindre le niveau scolaire d'enfants dont la langue d'enseignement est également la langue maternelle. Les BICS

représentent les compétences langagières pouvant être acquises en un à trois ans (voire un peu plus pour les compétences langagières complexes) grâce à l'exposition régulière et constante au langage oral. Les CALP, quant à elles, représentent les compétences langagières scolaires, telles que la lecture et l'orthographe, nécessitant dans la plupart des cas cinq à sept ans de scolarisation avant que l'apprenant de langue maternelle étrangère ne puisse atteindre le niveau des pairs monolingues. Cette distinction n'est pas totalement acceptée par tout le monde (on verra Scarcella, 2003 qui la considère comme trop simpliste ou encore Macswan, 2000 qui voit dans cette distinction une « théorie du déficit » attribuant les difficultés scolaires des enfants de L₁ minoritaire à des compétences de type CALP insuffisamment développées). Elle est cependant utile pour notre propos, car elle a l'avantage de poser clairement les choses.

Si la maîtrise de la langue d'enseignement est importante, elle se distingue, d'une certaine manière, de la « langue scolaire » c'est-à-dire « *la langue utilisée par les enseignants et les élèves dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire... transmettre de nouvelles informations, décrire des idées abstraites et développer la compréhension conceptuelle des élèves* » (traduit de Chamot & O'malley, 1987, p. 40). En d'autres termes, le langage scolaire fait référence à un certain type de vocabulaire (spécialisé selon les domaines), de grammaire ou encore de discours associés aux activités d'apprentissage (Paradis *et al.*, 2021). Prenons l'exemple d'un texte en « sciences de la vie » qui pourrait être travaillé en classe :

« **Information générale sur l'eau potable** » reprise du Manuel Kit scolaire UNICEF (page 82)⁶

Chaque être vivant a besoin d'eau pour vivre. L'eau est notre meilleure amie. Sans eau, il n'y a pas de vie. L'eau est toujours précieuse et nous devons l'utiliser avec précaution et la garder pure. Nous devons à tout moment être attentifs à garder l'eau pure et salubre. L'eau contaminée cause des maladies telles que la diarrhée, la dysenterie, le choléra, la typhoïde, la jaunisse, les vers et dans certains pays, la bilharziose. Ces

6. <https://www.unicef.org/supply/media/711/file/manuel-du-kit-scolaire.pdf>

maladies sont transmises par l'eau. De mauvaises bactéries peuvent contaminer l'eau à son point d'origine ou au moment où nous la prenons, où nous la transportons, où nous la stockons et où nous l'utilisons. Si de mauvaises bactéries ont contaminé l'eau, elle n'est plus salubre.

Dans ce texte, l'enseignant va aborder plusieurs questions en utilisant du vocabulaire technique et spécifique (par exemple : 'salubre', 'typhoïde', 'bactérie', 'point d'origine'), des tournures de phrases plus ou moins complexes (par exemple : une condition introduite par 'si', une phrase complexe reprenant une coordination introduite par 'ou' suivie d'une proposition subordonnée introduite par 'où'). Par ailleurs, comme nous le rappellent Paradis et collaborateurs (2021), chaque matière scolaire a son vocabulaire propre, son mode d'expression et ses exigences linguistiques : les sciences feront davantage appel à un discours basé sur l'expression de conditions, de probabilités ou d'hypothèses ; les mathématiques poseront des problèmes sous forme de questions. La compréhension d'un texte tel que celui repris ci-dessus nécessite la maîtrise de savoir-faire langagiers avancés dans la langue d'enseignement et constitue un défi majeur pour les élèves issus de l'immigration. Contrairement à leurs pairs monolingues fréquentant la même classe, ces enfants sont toujours dans un processus d'acquisition de la langue d'enseignement en même temps qu'ils doivent apprendre à maîtriser le langage scolaire. On estime que cinq à huit ans sont nécessaires pour que les élèves issus de l'immigration puissent atteindre le même niveau d'aisance en langage scolaire que les enfants monolingues (on verra notamment Cummins, 2000 ou Umansky & Reardon, 2014 pour des études menées aux États-Unis). Cependant, comme le souligne the National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM – citée par Paradis *et al.*, 2021, p. 270), la valeur de ces statistiques ne peut se mesurer que par rapport au contexte d'éducation général des élèves. Toujours selon ces académies, 10 à 45 % des élèves issus de l'immigration en cours d'apprentissage d'une L₂ ne possèdent pas une compétence suffisante dans cette langue, même en fin de scolarité primaire, pour gérer des apprentissages scolaires complexes ou abstraits reposant sur des savoir-faire linguistiques sophistiqués (NASEM, 2017).

Il est donc crucial de distinguer la maîtrise sociale et communicationnelle quotidienne de la langue de son usage scolaire. Les exigences des deux situations ne sont pas identiques. Un enfant qui a acquis un niveau conversationnel élémentaire lui permettant de se débrouiller au quotidien oralement en L₂ peut ne pas encore avoir atteint un niveau langagier suffisant lui permettant de gérer des tâches scolaires. Ces considérations sont d'autant plus importantes quand on sait que, dans la majorité des pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration, tant de première que de deuxième génération, ont des performances scolaires inférieures à celles de leurs pairs dont la famille est issue de longue date du pays d'accueil.

Question 31 : les élèves issus de l'immigration sont-ils davantage susceptibles que les autres de rencontrer des difficultés d'apprentissage du langage écrit en L₂ ?

Il est fréquent que les élèves de L₁ minoritaire présentent un certain décalage dans la maîtrise écrite de la langue d'enseignement (L₂) au cours des premières années de scolarisation comparativement à des élèves dont cette langue est également la langue maternelle (Kieffer, 2008). Plusieurs variables peuvent, comme nous l'avons déjà souligné, favoriser l'acquisition du langage oral et du langage écrit chez les enfants issus de l'immigration parmi lesquelles on notera : le niveau de langage et de lecture en L₁ (Cárdenas-Hagan *et al.*, 2007), la durée de scolarisation (Lesaux *et al.*, 2007), la fréquentation d'un enseignement bilingue (Rolstad *et al.*, 2005).

En partant de la distinction CALP – BICS de Cummins, Bonifacci et collaborateurs (2020) ont mené une étude incluant la variable « milieu socio-économique d'origine » comme élément potentiellement explicateur du décalage scolaire observé entre les enfants de L₁ minoritaire scolarisés dans une L₂ majoritaire et leurs pairs monolingues natifs de cette L₂. Pour ce faire, l'équipe de Bonifacci a travaillé avec 58 enfants de 2^{ème} année primaire (CE1) scolarisés en

italien. Les performances des enfants de L₁ minoritaire (autre que l'italien) à des épreuves de langage écrit étaient comparées à celles de deux groupes d'enfants de langue maternelle italienne. Le premier groupe italophone natif était apparié avec les enfants de L₁ minoritaire sur la base du niveau socio-économique, soit un niveau socio-économique bas (la langue native étant dans ce cas la seule différence entre les groupes). Le second groupe était constitué d'enfants italophones de milieu socio-économique élevé (différant donc par la langue et le niveau socio-économique du groupe bilingue). L'hypothèse de travail de Bonifacci et collaborateurs était que si le fait d'être natif d'une L₁ minoritaire constitue le déterminant essentiel de l'acquisition du langage écrit alors, les enfants bilingues auraient des performances inférieures à celles des enfants monolingues, et ce indépendamment du niveau socio-économique. Les résultats mettent en évidence une précision et une vitesse de lecture équivalente dans les trois groupes, plaidant en faveur d'une automatisation et d'une maîtrise de la correspondance 'graphème-phonème' nécessaires au décodage de l'italien. Par contre, les performances en compréhension à la lecture et en orthographe des enfants issus de l'immigration sont inférieures à celles des deux groupes d'enfants monolingues.

Ces difficultés ne sont cependant pas insurmontables, et avec des activités adaptées de réels progrès sont possibles en un temps raisonnable. C'est ce que Boscarino (2020) a montré en proposant à des enfants issus de l'immigration scolarisés en Belgique francophone une procédure de stimulation de la lecture et du langage oral. Ses résultats soulignent l'efficacité de ces activités spécifiques et ciblées sur les particularités des élèves de L₁ minoritaire, et par conséquent son utilité dans le cadre de leur scolarisation dans une L₂ majoritaire.

Ce qui crée le décalage avec les enfants natifs de la langue d'enseignement, ce n'est donc pas le processus de lecture en lui-même, mais bien la compréhension orale, et par extension la compréhension écrite. Ces compétences font partie des BICS identifiés par Cummins et prendraient donc davantage de temps à atteindre un niveau comparable à celui d'un enfant monolingue, mais surtout, elles seraient largement dépendantes du niveau socio-économique des enfants bien plus que de la langue parlée à la maison. Les chiffres repris dans le rapport OCDE de 2018 tendent à confirmer cette conclusion.

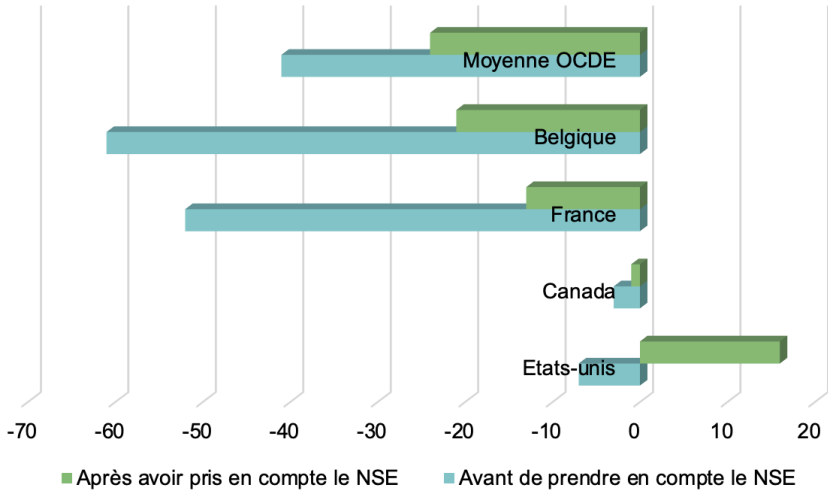


Figure 32 : Différentiel en lecture entre les élèves issus de l'immigration et les autres élèves selon que le niveau socio-économique est pris ou non en considération. Le niveau « 0 » représente le point d'équivalence (d'après les chiffres de l'OCDE, PISA 2018 Database, Table II.B1.9.3.).

Ces chiffres, et les études scientifiques que nous venons de résumer mettent en avant que réduire les inégalités sociales et donner aux populations précarisées et/ou issues de l'immigration les moyens d'accéder rapidement à des compétences langagières suffisantes est primordial. Atteindre un niveau de compréhension orale suffisant dans la langue d'enseignement est un élément essentiel pour permettre aux enfants issus de l'immigration d'avoir une lecture suffisamment efficace pour entreprendre les apprentissages scolaires. Or, comme nous l'avons souligné précédemment, 10 à 45 % de ces élèves ne possèdent pas une compétence suffisante en L₂ pour gérer des apprentissages scolaires complexes ou abstraits. La solution pour les aider à devenir rapidement performants et s'en sortir dans notre système scolaire n'est en aucun cas de restreindre l'utilisation de la langue maternelle à la maison sous prétexte qu'elle constitue un frein à l'acquisition de la langue d'enseignement. Cette manière de procéder est non seulement violente et discriminatoire pour les familles concernées, mais elle n'a aucun impact sur le développement des savoir-faire sophistiqués de L₂ impliqués dans les apprentissages scolaires. Il serait bien plus opportun

de mettre en place des dispositifs de soutiens scolaires et extrascolaires qui permettraient d'atteindre plus rapidement les exigences de compréhension du langage oral nécessaires à l'efficacité complète (en ce compris la compréhension) du processus de lecture dont la maîtrise est essentielle pour naviguer dans notre système scolaire et progresser dans les apprentissages.

Question 32 : est-il recommandé pour élèves de langue maternelle minoritaire ou issus de l'immigration de suivre un programme d'immersion scolaire ?

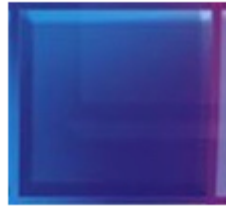
Si nous nous rapportons au Tableau 3 de cet ouvrage relatif aux différentes configurations bilingues illustrées par Suzanne Romaine (1999), nous nous trouvons dans la situation où l'enfant parle à la maison une langue non-dominante sans support de la communauté (la société et l'école).

Exemple : Nurten est de langue maternelle turque (L_1) et la parle quotidiennement à la maison. Elle habite la région de Liège et parle le français (L_2) en dehors de la maison. Elle est scolarisée en anglais (L_3) dans une école d'immersion.

Dans ce cas, la question majeure qui se pose est de savoir si les enfants dans cette situation vont pouvoir bénéficier, comme ceux de langue maternelle dominante, d'une scolarisation par immersion ou s'ils vont, au contraire, présenter un développement incomplet dans chacune des langues. Les études à ce sujet ont principalement été menées au Canada par Merrill Swain et son équipe avec des enfants vivant dans une communauté anglophone et scolarisés dans en immersion française (on verra notamment Bild & Swain, 1989 ; Swain & Lapkin, 1991). Elles concernent des programmes d'immersion débutant en cours de scolarité primaire. La conclusion principale de ces études est que les enfants issus de l'immigration qui possèdent déjà un certain savoir-faire dans leur L_1 écrite ont de meilleures performances en lecture dans la langue d'immersion, le français (à savoir leur L_3), que les élèves anglophones immergés en français ou des enfants issus de l'immigration ne possédant aucune compétence écrite dans leur L_1 .

Il est clair que les élèves issus de l'immigration inscrits dans un programme d'immersion scolaire n'y arrivent pas par hasard. Loin d'être des enfants présentant des compétences ou des dons spécifiques, ils sont généralement issus de familles bien informées sur la philosophie de cette pédagogie et ayant les moyens (non pas financiers, l'immersion scolaire précoce en Belgique étant soumise, comme toute autre pédagogie particulière mise en œuvre dans l'enseignement obligatoire, au principe de la gratuité de l'enseignement) d'accompagner leur enfant dans ce projet éducatif. Comme nous l'avons déjà précisé plus haut dans ce chapitre, le développement et la progression scolaires des enfants, qu'ils soient bilingues ou monolingues, dépendent fortement de la qualité de l'environnement d'apprentissage tant scolaire qu'extrascolaire.

6. Conclusion



Ceci est un carré bleu, mais, si je prends un peu de distance et que je m'éloigne de l'objet que je vois devant moi,...

je vois ceci et cela offre une toute autre perspective !



La boule à facette apparaît comme une métaphore intéressante de ce qu'est le bilinguisme. En décrire un des aspects est insatisfaisant et incomplet.

Cet ouvrage n'avait donc pas l'ambition de parler **DU BILINGUISME**, mais d'en décrire quelques facettes. Tout autre scientifique aurait pu l'aborder sous un autre angle et cela aurait donné un résultat tout à fait différent. Nous aurions pu choisir de parler du bilinguisme à l'âge adulte, de la mémoire bilingue, du cerveau bilingue, du développement et des particularités cognitives du bilingue, etc. Nous avons choisi quelques facettes, mais pas celles-là. Nous avons choisi de parler du bilinguisme précoce, familial ou non, du bilinguisme scolaire, volontaire ou non, et nous avons principalement axé cet ouvrage sur le développement langagier de l'enfant élevé dans un milieu bilingue. Pourquoi cette approche ? Parce qu'elle permet de répondre à toute une série de questions que se posent les parents, les enseignants, les professionnels du langage. Et puis, lorsqu'on parle de développement, il est logique de commencer par l'enfant.

Le bilinguisme n'est donc pas « un », il est multiple : il peut être simultané ou successif, il peut être équilibré ou non-équilibré, il met en présence des langues qui ont le même statut ou pas aux yeux des gens, il concerne l'oral ou l'écrit, ou les deux,... bref, il est comme une boule à facette !

Cette réalité nous a amenée lors du premier chapitre à proposer plusieurs définitions et conceptions du bilinguisme. Dans cet ouvrage, nous avons choisi de considérer que le bilinguisme se définit par l'**utilisation** des langues plutôt que par leur connaissance. Concevoir différents types d'utilisation des langues permet d'accepter que ce qui n'est pas la copie conforme d'un usage monolingue d'une langue n'est pas nécessairement le signe d'une non-maîtrise des langues, mais seulement la manifestation d'un « **parler bilingue** » qui a ses propres caractéristiques.

Dans ce qui suit, nous allons aborder chacune des idées reçues énumérées dans l'introduction. Là aussi, nous aurions pu en choisir d'autres. Cet ouvrage aborde dix idées reçues et pose 32 questions qui,

si on y regarde bien, déconstruisent également d'autres idées reçues. Ces idées reçues ne sont donc qu'un prétexte pour aborder bien d'autres points d'intérêt en matière de bilinguisme.

Idée reçue 1 : « Seuls les bilingues simultanés sont de vrais bilingues »

Le bilinguisme simultané selon Grosjean (2015, 2018) est caractéristique d'une utilisation régulière des langues ou, plus précisément, d'une exposition de l'enfant à deux langues dès la naissance à laquelle s'ajoute une utilisation régulière de ces langues pendant la petite enfance. Nulle part dans cette définition il n'est fait mention du fait que l'enfant maîtrise de manière équivalente ses deux langues et de surcroît de la même manière qu'un monolingue.

Plusieurs arguments majeurs peuvent nous amener à déconstruire le mythe du bilingue simultané synonyme de vrai bilingue :

1. celui du « **paradoxe bilingue** » énoncé par Petitto et Koverman (2004) : alors qu'exposer un jeune enfant à une seule langue dans un contexte monolingue garantit une compétence monolingue, exposer un enfant à deux langues dès la naissance ne garantit pas le bilinguisme, et encore moins un bilinguisme équilibré qui, en définitive, n'est qu'un idéal que peu de personnes atteignent. Dans la majorité des cas, une langue prend l'ascendant sur l'autre. Par ailleurs, la vitesse de développement des deux langues peut différer sans que ne soit pour autant remise en cause la qualité de bilingue de l'enfant. Bien évidemment, cela impactera, dans un premier temps, le vocabulaire développé dans chacune des langues ; certains mots pouvant être présents en L_A uniquement, d'autres en L_B et d'autres encore dans les deux langues ;
2. celui de la **complémentarité des langues** : les bilingues utilisent leurs langues à des fins et dans des contextes de vies différents. La langue dominante d'un bilingue n'est pas constante, mais peut varier en fonction du contexte de vie. La capacité du jeune enfant

bilingue à choisir la langue à utiliser dans un contexte particulier est tout à fait remarquable. Ce choix n'est pas aussi intuitif qu'il y paraît, il dépend d'un grand nombre de facteurs externes que l'enfant doit considérer avant de sélectionner « la » bonne langue. Les enfants élevés dans un milieu bilingue développent très précocement une sensibilité à ces facteurs (Sinka & Schelletter, 1998) ;

3. les estimations de Pearson et Fernández (1994) qui suggèrent que la majorité des enfants bilingues (environ 80%) sont des bilingues dits séquentiels. Ces statistiques impliquent que le nombre de bilingues séquentiels reste supérieur à celui des bilingues simultanés ;
4. les données de De Houwer (2009) sur la fréquence d'utilisation des langues chez l'enfant en fonction du mode d'interaction parental (voir section 2.1.1). Elle constate que le pourcentage d'exposition à chacune des langues et, principalement à la langue minoritaire, va jouer sur le devenir bilingue de l'enfant. Et, comme le souligne Carroll (2017), le choix de l'enfant de s'exprimer dans une ou deux langues résultera également de sa perception de l'importance relative que les parents accordent à chacune de ces langues ; ce qui influencera ses pratiques langagières.

En conclusion :

- Il n'est pas nécessaire d'être bilingue simultané pour être un « vrai bilingue » !
- Le bilingue parfait, tout comme le monolingue parfait, est un mythe.

Idée reçue 2 : « Un bilingue, c'est deux monolingues en une seule et même personne, il maîtrise ses deux langues exactement comme le ferait un monolingue »

Les arguments développés ci-dessus permettent également de déconstruire la seconde idée reçue en y ajoutant d'autres arguments issus des études sur les influences inter-langues développées lorsque nous avons abordé l'hypothèse de la construction par l'enfant de **systèmes linguistiques séparés interdépendants**. Dans ces conditions, la langue dominante peut influencer l'autre en accélérant ou en retardant le développement de certaines structures. Il se peut également que les deux langues s'influencent mutuellement. Les études développementales décrites dans la section 3.5 mettent en évidence que chez un enfant bilingue simultané, les langues ne se développent ni de manière fusionnée ni de manière totalement compartimentée. Si elles sont en fait bien séparées dès le départ, elles sont en connexion et en interaction. C'est ce que montrent les phénomènes d'influence inter-langues ; phénomènes par nature non présents chez le monolingue. L'influence entre les langues pouvant être bidirectionnelle, l'interdépendance des langues peut être un élément facilitateur considérable dans le développement langagier.

La maîtrise d'une langue, et *a fortiori* de deux langues, n'est donc pas dichotomique. Elle ne se résume pas à la maîtrise de L_A et à celle de L_B . C'est d'ailleurs ce que Grosjean voulait dire par sa métaphore du coureur de 400 mètres haies. Le bilingue est un être de communication à part entière chez qui les deux langues interagissent et s'influencent l'une l'autre. La maîtrise des deux langues se situe naturellement sur un continuum et se traduit par différents profils. Si le bilinguisme est multiple, c'est qu'il est également influencé par plusieurs variables extérieures qui déterminent la nature même du bilinguisme.

En conclusion :

Un bilingue n'est pas et ne sera jamais deux monolingues dans la même personne.

Idée reçue 3 : « Seule la stratégie ‘un parent – une langue’ est efficace pour que l'enfant devienne un bilingue compétent »

Cette question a été longuement débattue dans le Chapitre 2. Les études que nous avons passées en revue pour analyser cette affirmation mettent clairement en évidence que si la stratégie ‘un parent – une langue’ semble être efficace, elle ne constitue pas la seule manière de devenir un bilingue compétent. Rappelons l'étude de De Houwer (2007) menée sur un échantillon de 2.000 familles belges flamandes dans lesquelles un des parents au moins s'adressait en néerlandais à l'enfant (langue dominante de la société) et l'autre parent dans une autre langue (langue minoritaire dans la société). Au terme de cette étude, elle constate que 25 % des familles observées n'atteignent pas l'objectif de bilinguisme qu'elles s'étaient fixé, et ce principalement en raison d'une exposition insuffisante de l'enfant à la langue minoritaire. Résultats confirmés sur d'autres populations par Montanari (2009), Quay (2012), Kennedy et Romo (2013) ou encore Nakamura et Quay (2012).

Ces résultats suggèrent que, dans le contexte ‘L₁ minoritaire-L₂ majoritaire’, la stratégie ‘un parent – une langue’ n'est pas la condition nécessaire ni même suffisante pour garantir le développement bilingue d'un enfant, et que d'autres facteurs vont naturellement peser sur le devenir linguistique de l'enfant. Dans ces situations, c'est l'application

stricte du principe 'un parent – une langue' allant jusqu'à feindre de ne pas comprendre la langue dominante lorsqu'elle est employée par l'enfant, qui stimule le plus efficacement l'utilisation de la langue minoritaire à la maison et favorise le développement d'un bilinguisme actif chez l'enfant. En revanche, l'utilisation de stratégies d'alternance des langues dans lesquelles les parents passent de la langue dominante à la langue minoritaire dans les interactions familiales et acceptent que l'enfant s'exprime principalement dans la langue dominante à la maison est moins propice au développement bilingue de l'enfant. L'utilisation de cette dernière stratégie communicationnelle ne favorise pas l'utilisation de la langue minoritaire et en réduit quantitativement l'exposition.

En conclusion :

Les dernières données plaident en faveur de l'utilisation du principe 'un parent – une langue', non parce que l'alternance des langues chez les parents serait de nature à embrouiller l'enfant, mais bien parce qu'il permet, du moins théoriquement, d'avoir une quantité d'exposition langagière suffisante dans les deux langues pour permettre leur développement harmonieux.

Par ailleurs, il faut être particulièrement vigilant lorsqu'une des langues, la langue maternelle de l'enfant, est une langue minoritaire dans une société où une autre langue (qui sera la L₂ de l'enfant) est dominante. Dans ce cas, plus que dans tout autre, il faut être attentif à la quantité de stimulations fournies à l'enfant en L₁. Il est d'ailleurs souhaitable, dans ces cas particuliers, que seule L₁ soit pratiquée à la maison ; L₂ étant suffisamment représentée dans la société et la communauté.

Idée reçue 4 : « Les enfants bilingues commencent à parler plus tard que les enfants monolingues »

Dans le Chapitre 3 consacré à la comparaison du développement langagier monolingue et bilingue, nous avons abordé plusieurs points qui nous permettent de déconstruire nombre d'idées reçues avec davantage de recul. Une manière de procéder pourrait-être de reprendre les conclusions de chacune des treize questions posées à propos du développement langagier « normal » de l'enfant bilingue et de l'enfant monolingue. Une autre manière est de renvoyer au Focus 1 et au graphique qui l'accompagne. Il résume une vingtaine d'études. Comme nous pouvons le constater, au cours des vingt premiers mois de vie marqués par de nombreuses acquisitions langagières, la trajectoire développementale de l'enfant bilingue se calque de manière stupéfiante sur celle de l'enfant monolingue. Seules quelques différences qualitatives mineures peuvent être mises en évidence, mais à aucun moment elles ne mettent en péril le développement langagier de l'enfant bilingue ou sont génératrices de retard.

Au niveau du développement lexical, on peut balayer d'un revers de la main les affirmations selon lesquelles les enfants bilingues ont un vocabulaire moins étendu et moins varié que les enfants monolingues. En effet, si à deux ans un enfant monolingue a en moyenne 200 mots à son vocabulaire (pour reprendre l'exemple développé à la Question 15), nous pouvons considérer qu'il en va de même pour l'enfant bilingue : il a en moyenne 200 mots à son vocabulaire, mais... répartis sur deux langues. Comparer un enfant bilingue à un enfant monolingue et dire du premier qu'il a moins de vocabulaire dans l'absolu sans tenir compte du contexte éducatif bilingue et de ses particularités est un non-sens.

Au niveau grammatical, comme nous l'avons vu, les choses sont un peu plus complexes, mais elles vont également dans le sens d'un développement comparable chez l'enfant bilingue et chez l'enfant monolingue. À ce niveau, les influences inter-langues sont importantes et déterminent l'allure du développement langagier. Elles peuvent,

comme nous l'avons déjà souligné, avoir un effet facilitateur considérable sur le développement langagier bilingue et expliquent pourquoi avec moins d'exposition langagière qu'un monolingue dans chacune des langues, l'enfant bilingue peut acquérir ses deux langues dans le même laps de temps sans décalage substantiel.

En conclusion :

Les enfants élevés de manière bilingue ne commencent pas à parler plus tard que les enfants monolingues. Comme à tous les niveaux et dans tous les domaines, il y a une grande variabilité inter-individuelle tant dans un groupe que dans l'autre. Au terme des cinq premières années de vie nécessaires à l'acquisition des bases du langage oral, l'enfant bilingue et l'enfant monolingue arrivent au même point excepté qu'un des deux est bilingue et l'autre pas. La manière dont ils y arrivent peut qualitativement varier d'un domaine linguistique à l'autre (on verra la discrimination des phonèmes proches – Questions 6 et 9 – l'acquisition des traits sémantiques permettant de construire le lexique et de généraliser les mots acquis à de nouveaux exemplaires d'une même catégorie – Question 14 – mais également la manière de maîtriser certaines structures grammaticales – Question 16 –), dès lors se focaliser sur un seul aspect du développement langagier à un moment donné n'a pas de sens. C'est l'allure globale du développement dans les deux langues qu'il faut regarder.

Idée reçue 5 : « Un enfant qui apprend trop tôt deux langues n'en maîtrise finalement aucune des deux et les mélange »

Nous ne nous appesantirons pas longuement sur cette question. Nous l'avons déjà en partie abordée plus haut lorsque nous avons parlé des influences inter-langues et de l'interdépendance. Nous compléterons cependant notre propos en rappelant que l'alternance et le mélange des codes linguistiques chez le bilingue constituent bien plus une stratégie communicationnelle qu'un indice de confusion des langues. Elles seraient d'ailleurs le signe que l'enfant possède les connaissances sur la manière d'utiliser deux langues dans une même phrase ou dans un même échange, et ce même s'il est toujours dans un processus d'acquisition du langage. L'alternance et le mélange des langues font partie intégrante du « parler bilingue » décrit par Grosjean (2015). Comme il le précisait, d'ailleurs, le bilingue communique aussi bien que le monolingue, mais il le fait différemment ; « *il a sa propre identité linguistique qui doit être analysée et décrite en tant que telle* ».

En conclusion :

Sans une évaluation précise et fouillée dans les deux langues, menée par des professionnels reconnus du développement langagier monolingue et bilingue, on ne peut conclure à une non-maîtrise des langues. C'est seulement à ce prix et dans ces conditions qu'on peut déterminer avec une quasi-certitude que les comportements d'alternance et/ou de mélange des langues constituent l'indice d'un retard ou d'un trouble dans le développement langagier de l'enfant et non une stratégie communicationnelle intentionnelle. En la matière, l'avis d'un non professionnel n'a pas de droit surtout s'il mène à conseiller l'abandon d'une langue. Dans une grande majorité des cas

les épisodes de mélange et/ou d'alternance des langues ne doivent donc pas être réprimés ou sanctionnés. Ils représentent chez l'enfant, comme chez l'adulte, une adaptation à la situation de communication.

Idée reçue 6 : « Le bilinguisme peut être la cause de troubles du développement du langage chez l'enfant ou minimalement d'une maîtrise imparfaite des deux langues »

Pour analyser le bien-fondé de cette idée reçue, nous renverrons le lecteur à la section 3.6 de cet ouvrage et plus spécifiquement à la Figure 16 qui représente l'arbre décisionnel du processus d'identification d'un trouble du langage oral tel qu'il est conceptualisé par Dorothy Bishop et collaborateurs (2017). La logique diagnostique illustrée met bien en évidence que le fait d'être non familier avec la langue de l'environnement et compétent dans une autre langue ne constitue pas un critère diagnostique de trouble du langage. Comme le précise également clairement Bishop en faisant référence aux enfants issus de l'immigration, « certains enfants peuvent avoir des besoins linguistiques en classe parce que leur langue maternelle n'est pas la langue utilisée en classe et qu'ils ont été insuffisamment exposés à la langue d'enseignement pour la maîtriser parfaitement. Cela ne doit cependant pas être considéré comme un trouble du langage, sauf s'il est prouvé que l'enfant a également des difficultés dans la langue parlée à la maison ».

En conclusion :

Comparer le développement bilingue et le développement monolingue conduit inévitablement à mettre en évidence des différences qui, si on ne les replace pas dans leur contexte, peuvent facilement être interprétées comme des déficits. Si les trajectoires et les étapes développementales sont globalement identiques entre enfant bilingue et monolingue, des différences qualitatives ne sont pas rares. Le développement langagier d'un enfant bilingue doit être considéré en référence à celui d'autres enfants bilingues confrontés au même type d'éducation plutôt qu'en référence à celui d'un enfant monolingue.

Idée reçue 7 : « Quand un enfant bilingue présente des difficultés ou une lenteur dans l'acquisition du langage, il est recommandé de supprimer une langue de son environnement »

Comme nous le soulignons dans la Question 20, ce dilemme est particulièrement important quand un enfant élevé dans un milieu bilingue présente un trouble du langage oral. La question brûle les lèvres de tous les parents : « Faut-il sacrifier une langue ? Et, dans l'affirmative, cette démarche aura-t-elle un impact positif sur le développement du langage de l'enfant ? ». La décision est d'autant plus difficile à prendre qu'elle aura, selon la langue sacrifiée, un impact sur la dynamique et les échanges familiaux. Comme le soulignent Paradis et collaborateurs (2021), cette décision est radicale et a un caractère irrévocable. Par ailleurs, elle peut avoir un coût émotionnel, familial, ethnique ou encore scolaire important pour l'enfant.

En matière de troubles du langage, les conclusions des études actuelles s'éloignent des recommandations faites dans les années 1980-1990 de « supprimer le temps nécessaire une langue de l'environnement de l'enfant ». On est aujourd'hui bien loin de l'hypothèse des effets cumulatifs qui considérait que l'apprentissage simultané de deux langues était propice à l'encombrement cognitif et que les enfants en difficulté étaient doublement désavantagés par rapport à leurs pairs monolingues ne devant gérer qu'une seule langue. Actuellement, il y a peu de données qui confortent cette hypothèse. Les résultats des recherches contemporaines tendent plutôt à montrer que les enfants présentant des difficultés d'acquisition ou de développement du langage oral peuvent devenir bilingues sans coût additionnel et que le bilinguisme n'aggrave ni les déficits langagiers ni les difficultés perceptuelles et cognitives potentiellement associées. La question qui se pose ici n'est donc pas celle de la compétence de l'enfant, mais bien celle de la capacité de notre système éducatif en particulier, et de la société en général, à mettre en place les soutiens nécessaires pour permettre aux enfants en difficulté d'évoluer dans un milieu naturellement bilingue.

En ce qui concerne les cas plus particuliers de difficultés langagières attribuées à la pratique d'une langue minoritaire à la maison, on constate classiquement que chez ces enfants, le décalage linguistique avec les enfants monolingues ne découle pas d'un trouble du développement du langage. Même si la tendance est souvent de recommander de limiter l'usage de la langue minoritaire à la maison (la langue familiale donc !), les données actuelles indiquent plutôt l'importance de maintenir la pratique de cette L₁, même dans les cas de troubles du langage et de la communication ; l'objectif étant que l'enfant puisse garder un lien avec la langue d'origine par laquelle passent la majorité des interactions familiales propices au bien-être socio-émotionnel.

En conclusion :

Le bilinguisme ne modifie pas le profil langagier généralement observé dans le cadre d'un trouble du langage et de la communication. Les forces et les faiblesses sont identiques chez les enfants monolingues et bilingues.

Avant de prendre toute décision qui hypothèquerait l'avenir de l'enfant, il est utile de se poser les bonnes questions sur, d'une part, les motivations d'inscrire l'enfant dans un enseignement bilingue et, d'autre part, l'impact que l'abandon forcé d'une langue aura sur l'enfant.

Être natif d'une langue étrangère ou présenter des difficultés de langage ne sont pas des raisons en soi de priver l'enfant d'une éducation bilingue. La décision est à prendre au terme d'une évaluation minutieuse dans les deux langues, en termes de coût-bénéfice pour l'enfant. La question n'étant pas « est-ce qu'il peut le faire ? » mais plutôt : « avons-nous les moyens de l'accompagner ? ».

Comme nous l'avons déjà souligné, le bilinguisme est multi-facettes, pourquoi n'y aurait-il pas une facette pour les enfants « différents » ?

Idée reçue 8 : « Les enfants bilingues présentent plus souvent des troubles du langage écrit et sont plus souvent dyslexiques que les enfants monolingues »

Pour répondre à la question du lien entre dyslexie et bilinguisme, il est utile de relire la définition qu'en donne l'International Dyslexia Association (Section 4.4.1) en insistant sur la cause : **une origine neurobiologique**. C'est également ce que propose le groupe d'expertise de l'Inserm (2007) lorsqu'il souligne, d'une part, que les troubles mis en évidence ne doivent pas être causés par un retard global de développement, une déficience sensorielle ou un environnement défavorable et que, d'autre part, les facteurs causaux sont exclusivement intrinsèques à l'enfant. La dyslexie ne peut donc être attribuée à une cause externe comme le type d'enseignement ou la langue maternelle de l'enfant. Par ailleurs, comme nous l'avons précisé dans la réponse à la Question 22, il n'y a aucune raison objective ni aucune donnée probante dans la littérature scientifique autorisant à conclure que le bilinguisme est un facteur de risque pour les troubles d'acquisition de la lecture ; de la même manière qu'aucune donnée ne permet d'affirmer que les élèves scolarisés dans un système bilingue sont plus à risques ou plus souvent dyslexiques que les élèves scolarisés dans un système monolingue.

Enfin, comme nous l'avons souligné dans la Question 21, il n'existe aucune langue qui génère plus ou moins de dyslexiques qu'une autre. En revanche, il existe des langues dont la structure écrite et le niveau de transparence/opacité complexifient plus ou moins la tâche de l'enfant.

En conclusion :

Dans un contexte de bilinguisme, il faut garder à l'esprit que les langues écrites peuvent fonctionner de manière différente. Si les étapes de l'acquisition de la lecture et les facteurs de risques de dyslexie sont universels et identiques, le niveau de complexité structurelle et d'opacité/transparence des langues joue un rôle important dans le processus d'apprentissage. L'enjeu, dans un enseignement bilingue, sera de repérer les élèves réellement à risques afin de pouvoir mettre en place rapidement une prise en charge adaptée.

Idée reçue 9 : « Commencer à lire en L₂ avant de lire en L₁ peut constituer un problème pour les enfants en immersion scolaire ; ils ne liront jamais correctement et auront une mauvaise orthographe »

Si on compare les performances de lecture/orthographe en langue maternelle des enfants immergés à celles d'enfants monolingues natifs de la langue d'enseignement, on constate généralement un décalage dans les premières années de l'apprentissage ; décalage rapidement comblé durant la scolarité. Les erreurs de lecture/orthographe observées en L₁ sont principalement imputables au fait que, dans un premier temps, les enfants immergés utilisent les règles de conversion grapho-phonémiques de L₂ ; langue dans laquelle ils ont généralement

appris à lire/écrire. La pratique fait que l'enfant va rapidement se référer aux règles de L₁ pour lire/écrire dans cette langue et aux règles de L₂ pour lire et écrire dans cette autre langue.

Concernant la lecture en L₂, les recherches menées depuis les années 1980-1990 au Canada sur des immersions en français et celles menées depuis le début des années 2000 en Belgique sur des immersions en anglais et en néerlandais montrent que, quelle que soit la forme d'immersion, les élèves fréquentant ce type d'enseignement sont plus performants, en reconnaissance de mots et en compréhension à la lecture dans la langue-cible que les élèves fréquentant un enseignement traditionnel des langues étrangères. Cependant, on observe moins d'indépendance dans le processus et les activités de lecture ou encore une difficulté à répondre à des questions de détails sur un texte alors que le sens général est compris. Ces difficultés sont sans doute le résultat d'un manque d'opportunités de pratiquer la lecture en L₂ en dehors de l'école et d'un lexique moins bien fourni dans cette langue.

En conclusion :

Tout comme nous l'avons déjà mis en évidence lorsque nous avons abordé le développement du langage oral chez l'enfant bilingue, comparer des enfants immergés et non-immergés à un temps "T" de la scolarité sans contextualiser les apprentissages peut mener à de fausses conclusions. Comme dans tout domaine, dans l'apprentissage du langage écrit, il est désastreux d'étiqueter erronément un enfant comme porteur d'un trouble alors que les différences observées ne sont que le fait des particularités de la méthode pédagogique utilisée. Une fois encore, la prudence est de mise. La contextualisation des erreurs et l'évaluation dans les deux langues restent une fois encore le maître-mot de la démarche diagnostique.

Idée reçue 10 : « Le fait de parler une autre langue à la maison que la langue d'enseignement est source d'échec scolaire chez les élèves issus de l'immigration »

Concernant les élèves issus de l'immigration, ce qui crée le décalage avec les enfants natifs de la langue d'enseignement n'est pas le processus de lecture en lui-même (la mise en correspondance de l'oral avec l'écrit) mais bien la compréhension orale, et par extension la compréhension écrite, toutes deux largement dépendantes du niveau socio-économique des enfants bien plus que de la langue parlée à la maison. Comprendre un texte implique : de connaître les mots clés, connaître la version écrite de ces mots afin de pouvoir en retrouver la signification en mémoire, comprendre les structures grammaticales des phrases qui composent le texte, identifier le style de texte et son organisation narrative. Les connaissances lexicales et conceptuelles jouent donc un rôle fondamental dans la compréhension des textes. Posséder un lexique mental organisé et étendu permet au lecteur d'être plus disponible pour organiser son activité de compréhension. Dans le cas de l'immigration, l'influence du milieu socio-culturel et des expériences de vie a un impact considérable sur les performances en lecture.

En conclusion :

Il faut pouvoir faire la part des choses chez les élèves de L₁ minoritaire scolarisés dans une L₂ majoritaire entre l'influence de pratiques culturelles différentes des nôtres, les difficultés de lecture passagères dues à la non-familiarité avec la langue d'enseignement et de réels troubles d'apprentissage. Ce processus décisionnel complexe exige une bonne connaissance de l'environnement éducationnel de l'enfant et des particularités du développement langagier bilingue.

Le phénomène d'immigration va de pair avec une grande diversité linguistique et la nécessité pour un grand nombre d'enfants d'apprendre et de maîtriser la langue du pays d'accueil afin de pouvoir progresser dans le système éducatif scolaire. Positionner correctement la situation des élèves issus de l'immigration dans le paysage éducatif global est d'autant plus important que les études internationales montrent sans ambiguïté que ces élèves sont généralement moins performants à l'école que les pairs dont la famille est historiquement native du pays d'accueil.

Le problème, on l'aura compris, n'est pas la langue maternelle des enfants, mais bien les moyens que nous mettons en place pour les accompagner efficacement au début de leur scolarité. Organiser une transition douce entre la langue maternelle (tout en préconisant l'utilisation de celle-ci à la maison pour les raisons que nous avons déjà évoquées plus haut) et la langue d'enseignement est bien plus pertinent en matière d'enseignement que de pratiquer une submersion linguistique dont on sait qu'elle n'est pas toujours payante. Ce n'est pas aux familles et aux enfants à choisir entre les langues c'est aux pouvoirs politiques à poser un acte d'inclusion fort.

En conclusion de la conclusion

Dans cet ouvrage, nous avons essayé de déconstruire toute une série d'idées reçues, mais pas que cela. Nous avons essayé au travers des 'Focus' et des 'Questions', de faire prendre conscience au lecteur de la complexité du développement bilingue. Pour en mesurer toutes les dimensions, nous avons effectué des allers-retours entre le développement monolingue et le développement bilingue. Nous espérons qu'au terme de cet ouvrage, le lecteur aura compris que **seul le point d'arrivée compte**, comparer les étapes individuelles du développement sans les mettre en perspective dans le cadre du développement général et du contexte du bilinguisme est un non-sens :

- comparer la taille du vocabulaire en français d'un enfant de trois ans éduqué de manière bilingue à celle d'un enfant monolingue francophone et en conclure qu'il connaît moins de mots en général est un non-sens ;
- comparer les performances en lecture et en orthographe d'un enfant de 3^{ème} primaire immergé dans une L₂ et dire qu'il lit moins bien et fait plus de fautes d'orthographe qu'un enfant monolingue francophone et que cela impactera toute sa scolarité est un non-sens ;
- comparer un enfant issu de l'immigration à un enfant natif de la langue d'enseignement en disant qu'il ne « sait pas lire » sans s'intéresser à son système d'écriture d'origine, à son niveau de langage oral et à son contexte socio-culturel en général est un non-sens.

Nous pourrions ainsi continuer l'énumération des non-sens pendant encore plusieurs pages !

Ce qui a du sens, en revanche, c'est de replacer l'enfant bilingue dans son contexte de vie global, de le comparer à d'autres bilingues dans la même situation et de l'évaluer dans ses deux langues. C'est de cette manière qu'on pourra identifier ce qui relève du développement

« normal » de l'enfant et du développement « pathologique ». C'est un défi en soi, mais c'est en connaissant mieux les spécificités du développement bilingue que nous pourrons y arriver.

Bibliographie

Albareda-Castellot B., Pons F. & Sebastián-Gallés N., « The acquisition of phonetic categories in bilingual infants: New data from an anticipatory eye movement paradigm », *Developmental Science*, 2011, 14(2), pp. 395-401, <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.00989.x>

Andruski J.E., Casielles E. & Nathan G., « Is bilingual babbling language-specific? Some evidence from a case study of Spanish-English dual acquisition », *Bilingualism: Language and Cognition*, 2014, 17(3), pp. 660-672, <https://doi.org/10.1017/S1366728913000655>

Babault S. & Markey M., « Des savoirs disciplinaires bilingues chez les élèves en immersion? » in Beheydt L. & Hiligsmann P. (Éds.), *Met immersie aan de slag / Au travail, en immersion*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2011, pp. 93-109.

Baker C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Bristol/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, 2011.

Baker C. , *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (4th ed.), Bristol/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, 2014.

Baker C. & Wright W.E., *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.), Bristol/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, 2017.

Baptista L.F. & Petrinovich L., « Song development in the white-crowned sparrow: Social factors and sex differences », *Animal Behaviour*, 1986, 34(5), pp. 1359-1371.

Barron-Hauwaert S., *Bilingual Siblings*, Bristol/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, 2011, <https://doi.org/doi:10.21832/9781847693280>

Bassano D., « L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français: Structure et variabilité », *Enfance*, 51(4), 1998, pp. 123-153, <https://doi.org/10.3406/enfan.1998.3120>

Bassano D., « La constitution du lexique: Le développement lexical précoce », *L'acquisition du langage*, 2000, 1, pp. 137-168.

Bassano D., Eme E. & Maillochon I., « Développement et variabilité dans l'élaboration du lexique en français », *International Journal of Psycholinguistics*, 1998.

Ben-Zeev S., « The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development », *Child Development*, 1977, 48(3), pp. 1009-1018, <https://doi.org/10.2307/1128353>

Berken J.A., Gracco V. L. & Klein D., « Early bilingualism, language attainment, and brain development », *Neuropsychologia*, 2017, 98, pp. 220-227, <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.08.031>

Bialystok E., Luk G., Peets K.F. & Yang S., « Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children », *Bilingualism: Language and Cognition*, 2010, 13(4), pp. 525-531, <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>

Bijleveld H.-A. & Estienne F., « Le bégaiement de l'enfant bilingue », in Bijleveld H., Estienne F. & Vander Linden F., *Multilinguisme et orthophonie, Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*, Elsevier Masson, 2014, pp. 199-211.

Bild E. & Swain M., « Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1989, 10(3), pp. 255-274, <https://doi.org/10.1080/01434632.1989.9994377>

Birnholz J.C. & Benacerraf B.R., « The Development of Human Fetal Hearing », *Science*, 1983, <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.6623091>

Bishop D.V.M. & Norbury C.F., « Executive functions in children with communication impairments, in relation to autistic symptomatology: I: Generativity », *Autism*, 2005, 9(1), pp. 7-27, <https://doi.org/10.1177/1362361305049027>

Bishop D.V.M., Snowling M.J., Greenhalgh T. & Catalise-consortium, « Correction: CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children », *PLOS ONE*, 2016, 11(12), pp. 1-1, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066>

Bishop D.V.M., Snowling M.J., Thompson P.A. & Greenhalgh T., « Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2017, 58(10), pp. 1068-1080, <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

Bloodstein O. & Bernstein-Ratner N., *A Handbook on Stuttering* (6th ed.), New York, Thomson-Delmar, 2008.

Bloom L., Lifter K. & Hafitz J., « Semantics of Verbs and the Development of Verb Inflection in Child Language », *Language*, 1980, 56(2), pp. 386-412, <https://doi.org/10.2307/413762>

Bloomfield L., *Language*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1983.

Bohman T.M., Bedore L.M., Peña E.D., Mendez-Perez A. & Gillam R.B., « What you hear and what you say: Language performance in Spanish-English bilinguals », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2010, 13(3), pp. 325-344, <https://doi.org/10.1080/13670050903342019>

Bonifacci P., Lombardo G., Pedrinazzi J., Terracina F. & Palladino P., « Literacy Skills in Bilinguals and Monolinguals with Different SES », *Reading & Writing Quarterly*, 2020, 36(3), pp. 243-259, <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1635057>

Boscarino D., *Effets d'un programme d'entraînement à la lecture sur tablette sur l'apprentissage de la lecture chez des enfants de 2^e année primaire issus de l'immigration et se trouvant en difficultés de lecture*, Mémoire de Master en Logopédie, Université de Liège, 2020, <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/10299>

Bosch L. & Sebastián-Gallés N., « Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments », *Cognition*, 1997, 65(1), pp. 33-69, [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(97\)00040-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(97)00040-1)

Bosch L. & Sebastián-Gallés N., « Simultaneous Bilingualism and the Perception of a Language-Specific Vowel Contrast in the First Year of Life », *Language and Speech*, 2003, 46(2-3), pp. 217-243, <https://doi.org/10.1177/00238309030460020801>

Bostwick M., « Bilingual education of children in japan: Year four of partial immersion program », in Noguchi M.G. & Fotos S. (Éds.), *Studies in Japanese Bilingualism*, Bristol/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, 2001, p. 272-311.

Bowers E.P. & Vasilyeva M., « The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers », *Applied Psycholinguistics*, 2011, 32(1), pp. 221-241, <https://doi.org/10.1017/S0142716410000354>

Branum-Martin L., Tao S., Garnaat S., Bunta F. & Francis D.J., « Meta-analysis of bilingual phonological awareness: Language, age, and psycholinguistic grain size », *Journal of Educational Psychology*, 2012, 104(4), pp. 932-944, <https://doi.org/10.1037/a0027755>

Breault C., Béliveau M.-J., Labelle F., Valade F. & Trudeau N., « Le trouble développemental du langage (TDL) : Mise à jour interdisciplinaire », *Neuropsychologie clinique et appliquée*, 3(Fall 2019), pp. 64-81, <https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20190717>

Bridges K. & Hoff E., « Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes », *Applied Psycholinguistics*, 2014, 35(2), pp. 225-241, <https://doi.org/10.1017/S0142716412000379>

Brown R., « Development of the first language in the human species », *American Psychologist*, 1973, 28(2), pp. 97-106, <https://doi.org/10.1037/h0034209>

Bruck M., « Switching out of French immersion », *Interchange*, 1978, 9(4), pp. 86-94.

Bruck M., « Language impaired children's performance in an additive bilingual education program », *Applied Psycholinguistics*, 1982, 3(1), pp. 45-60.

Bruck M., « Consequences of transfer out of early French immersion programs », *Applied Psycholinguistics*, 1985, 6(2), pp. 101-120.

Burns T.C., Yoshida K.A., Hill K. & Werker J.F., « The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants », *Applied Psycholinguistics*, 2007, 28(3), pp. 455-474, <https://doi.org/10.1017/S0142716407070257>

Byers-Heinlein K., Burns T. & Werker J. F., « The Roots of Bilingualism in Newborns », *Psychological Science*, 2010, <https://doi.org/10.1177/0956797609360758>

Byers-Heinlein K. & Fennell C.T., « Perceptual narrowing in the context of increased variation: Insights from bilingual infants », *Developmental Psychobiology*, 2014, 56(2), pp. 274-291, <https://doi.org/10.1002/dev.21167>

Cabrera J.C., *Las lenguas y sus escrituras: Tipología, evolución e ideología*, Madrid, Síntesis, 2005.

Canault M., *La phonétique articulatoire du français*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2017.

Cárdenas-Hagan E., Carlson C.D. & Pollard-Durodola S.D., « The Cross-Linguistic Transfer of Early Literacy Skills: The Role of Initial L₁ and L₂ Skills and Language of Instruction », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2007, 38(3), pp. 249-259, [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/026\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/026))

Carey S., « The origin and evolution of everyday concepts », *Cognitive models of science*, 1992, 15, pp. 89-128.

Carias S. & Ingram D., « Language and disfluency: Four case studies on Spanish-English bilingual children », *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 2006, 4(2), pp. 149-157, <https://doi.org/10.1080/14769670601092663>

Carroll S.E., « Exposure and input in bilingual development », *Bilingualism: Language and Cognition*, 2017, 20(1), pp. 3-16, <https://doi.org/10.1017/S1366728915000863>

Cashion M. & Eagan R., « Spontaneous Reading and Writing in English by Students in Total French Immersion: Summary of Final Report », *English Quarterly*, 1990, 22, pp. 30-44.

Catts H.W., Adlof S.M., Hogan T.P. & Weismer S.E., « Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders? », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2005, 48(6), pp. 1378-1396, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/096\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/096))

Chamot A.U. & O'malley J.M., « The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream », *TESOL Quarterly*, 1987, 21(2), pp. 227-249, <https://doi.org/10.2307/3586733>

Changeux J.-P., « Concluding Remarks: On the 'Singularity' of Nerve Cells and its Ontogenesis », in Changeux J.-P., Glowinski J., Imbert M. & Bloom F.E. (Éds.), *Progress in Brain Research*, Vol. 58, Elsevier, 1983, pp. 465-478, [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(08\)60049-7](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(08)60049-7)

Chipman H.H. & de Dardel C., « Developmental study of the comprehension and production of the pronoun 'it' », *Journal of Psycholinguistic Research*, 1974, 3(2), pp. 91-99.

Choo A.L. & Smith S.A., « Bilingual children who stutter: Convergence, gaps and directions for research », *Journal of Fluency Disorders*, 2020, 63, 105741, <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2019.105741>

Coltheart M., Curtis B., Atkins P. & Haller M., « Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches », *Psychological Review*, 1993, 100(4), pp. 589-608, <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.589>

Coltheart M., Rastle K., Perry C., Langdon R. & Ziegler J., « DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud », *Psychological Review*, 2001, 108(1), pp. 204-256, <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>

Comblain A., *Mémoire de travail et langage dans le syndrome de Down*, Thèse de doctorat, Université de Liège, 1996.

Comblain A., *L'immersion linguistique en milieu scolaire: De l'utilité de l'apprentissage précoce des langues étrangères*. Proceedings des Entretiens de Bichat partim Orthophonie, 1998.

Comblain A., *Le bilinguisme précoce: Implications sur l'acquisition de la langue maternelle orale et écrite*, 2004.

Comblain A., « Le développement de la syntaxe et de la métasyntaxe et leur évaluation », in Piérart B. (éd.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2005, pp. 83-98.

Comblain A. & Rondal J.-A., *Evaluation psycholinguistique d'enfants en maternelle et de 1^{ère} année primaire recevant un enseignement de type immersif en anglais*. Université de Liège, 1991.

Comblain A. & Rondal J.-A., *Apprendre les langues: où, quand, comment?* (Vol. 234), Bruxelles, Editions Mardaga, 2001.

Conboy B.T. & Thal D.J., « Ties Between the Lexicon and Grammar: Cross-Sectional and Longitudinal Studies of Bilingual Toddlers », *Child Development*, 2006, 77(3), pp. 712-735, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00899.x>

Cook V. (Éd.), *Effects of the Second Language on the First*. Bristol/ Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, 2003, <https://doi.org/doi:10.21832/9781853596346>

Coplan J. & Gleason J.R., « Unclear Speech: Recognition and Significance of Unintelligible Speech in Preschool Children », *Pediatrics*, 1988, 82(3), pp. 447-452, <https://pediatrics.aappublications.org/content/82/3/447>

Cornaire C., *La compréhension orale*, Clé international, Coll. DLE, Paris, 1998.

Cornips L. & Hulk A., « Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch », *Second Language Research*, 2008, 24(3), pp. 267-295, <https://doi.org/10.1177/0267658308090182>

Cummins J., *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*, Working Papers on Bilingualism, No. 19, Bilingual Education Project, The Ontario Institute for Studies in Education, 1979, <https://eric.ed.gov/?id=ED184334>

Cummins J., « Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire », in *Language, Power and Pedagogy*, Bristol/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, 2000, <https://doi.org/10.21832/9781853596773>

Cummins J., « BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction », in Street B. & Hornberger N. (Éds.), *Encyclopedia of language and education*, Vol. 2 : Literacy (2nd ed.), Springer Science + Business Media LLC, 2008, p. 14.

Cunningham T.H. & Graham C.R., « Increasing native English vocabulary recognition through Spanish immersion: Cognate transfer from foreign to first language », *Journal of Educational Psychology*, 2000, 92(1), pp. 37-49, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.37>

Curdt-Christiansen X.L., « Negotiating Family Language Policy: Doing Homework » in Schwartz M. & Verschik A. (Éds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*, Springer Netherlands, 2013, pp. 277-295, https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8_12

Cziko G., Holobow N., Lambert W. & Tucker G., *A comparison of three elementary school alternatives for learning French: Children at grades 5 and 6*, [Unpublished research report], Montréal, McGill University, 1977.

De Houwer A., « Early bilingual acquisition », in Kroll J. & de Groot A. (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, Oxford University Press, 2005, 30-48.

De Houwer A., « Parental language input patterns and children's bilingual use », *Applied Psycholinguistics*, 2007, 28(3), pp. 411-424, <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>

De Houwer A., « Bilingual First Language Acquisition », in Kroll J. & de Groot A. (Eds.), *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, 2009, <https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781847691507/html>

De Houwer A., *Bilingual Development in Childhood* (1st ed.), Cambridge University Press, 2021, <https://doi.org/10.1017/9781108866002>

Deacon S.H. & Kirby J.R., « Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development », *Applied Psycholinguistics*, 2004, 25(2), pp. 223-238, <https://doi.org/10.1017/S0142716404001110>

de Boysson-Bardies B., « Ontogeny of Language-Specific Syllabic Productions », in de Boysson-Bardies B., de Schonen S., Jusczyk P., McNeilage P. & Morton J. (Éds.), *Developmental Neurocognition: Speech and Face Processing in the First Year of Life*, Springer Netherlands, 1993, pp. 353-363, https://doi.org/10.1007/978-94-015-8234-6_29

Dehaene S., *Face à Face avec son cerveau*, Paris, Editions Odile Jacob, 2021.

Deuchar M. & Quay S., *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*, Oxford University Press, 2000.

de Valenzuela J.S., Bird E.K.-R., Parkington K., Miranda P., Cain K., MacLeod A.A.N. & Segers E., « Access to opportunities for bilingualism for individuals with developmental disabilities:

Key informant interviews », *Journal of Communication Disorders*, 2016, 63, pp. 32-46, <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.005>

Diebold Jr A.R., « Incipient bilingualism », in Hymes D. (Ed.), *Language in culture and society*, New York, Harper & Row, 1964.

Dockrell J.E., Lindsay G. & Palikara O., « Explaining the academic achievement at school leaving for pupils with a history of language impairment: Previous academic achievement and literacy skills », *Child Language Teaching and Therapy*, 2011, 27(2), pp. 223-237, <https://doi.org/10.1177/0265659011398671>

Döpke S., *One Parent One Language: An interactional approach*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 1992.

Döpke S., « The interplay between language-specific development and crosslinguistic influence », in Döpke S. (Ed.), *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2000, pp. 79-103.

d'Otreppe de Bouvette N., *Impact de l'apprentissage immersif sur les connaissances langagières dans la langue d'immersion et sur l'orthographe dans la langue maternelle, en fin de cycle primaire*, Mémoire de Master en Sciences de l'Education, Université de Liège, 2019, <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/8277>

Dunn L., Dunn L. & Theriault-Whalen C., *Echelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP)*, Londres, Pearson, 1993.

Durgunoğlu A.Y., « Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners », *Annals of Dyslexia*, 2002, 52(1), pp. 189-204, <https://doi.org/10.1007/s11881-002-0012-y>

Ehri L.C., « Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching », *BJEP Monograph Series II*, 2002, 1, pp. 7-28.

Ehrich J.F. & Meuter R.F.I., « Acquiring an Artificial Logographic Orthography: The Beneficial Effects of a Logographic L₁ Background and Bilinguality », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2009, 40(5), pp. 711-745, <https://doi.org/10.1177/0022022109338624>

Eimas P.D., « Auditory and phonetic coding of the cues for speech: Discrimination of the [r-l] distinction by young infants », *Perception & Psychophysics*, 1975, 18(5), pp. 341-347, <https://doi.org/10.3758/BF03211210>

Erdoş C., Genesee F., Savage R. & Haigh C., « Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students educated in a second language », *Applied Psycholinguistics*, 2014, 35(2), pp. 371-398, <https://doi.org/10.1017/S0142716412000422>

Faglioni P., Gatti B., Paganoni A.M. & Robutti A., « A psychometric evaluation of developmental dyslexia in Italian children », *Cortex*, 1969, 5(1), pp. 15-26, [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(69\)80003-1](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(69)80003-1)

Fennell C.T., Tsui A.S.-M. & Hudon T.M., « Speech Perception in Simultaneously Bilingual Infants », in *Bilingualism Across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*, Washington, De Gruyter Mouton, 2016, pp. 43-62, <https://doi.org/10.1515/9783110341249-005>

Fernald A., « Chapter 2. When Infants Hear Two Languages: Interpreting Research on Early Speech Perception by Bilingual Children », in *Childhood Bilingualism*, Bristol/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, 2006, pp. 19-29, <https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781853598715-003/html>

Fernald A. & Simon T., « Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns », *Developmental Psychology*, 1984, 20(1), pp. 104-113, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.1.104>

Flege J.E., « Origins and development of the Speech Learning Model », in Wayland R. (Ed.), *Second language. Speech learning*, Cambridge University Press, 2021, p. 154.

Friederici A.D. & Wessels J.M.I., « Phonotactic knowledge of word boundaries and its use in infant speech perception », *Perception & Psychophysics*, 1983, 54(3), pp. 287-295, <https://doi.org/10.3758/BF03205263>

Frith U., « Beneath the surface of developmental dyslexia », in Patterson K., Marshall J. & Coltheart M. (Éds.), *Surface dyslexia*, University Park Press, 1985, pp. 287-295.

Gahl S., « Bilingualism as a Purported Risk Factor for Stuttering: A Close Look at a Seminal Study (Travis et al., 1937) », *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 2020, 63(11), pp. 3680-3684, https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00364

Gámez P.B. & Levine S.C., « Oral language skills of Spanish-speaking English language learners: The impact of high-quality native language exposure », *Applied Psycholinguistics*, 2013, 34(4), pp. 673-696, <https://doi.org/10.1017/S0142716411000919>

Gathercole V.C.M. & Hoff E., *Input and the acquisition of language: Three questions*, Blackwell handbook of language development, 2007, pp. 107-127.

Genesee F., « The role of intelligence in second language learning », *Language learning*, 1976a, 26(2), pp. 267-280.

Genesee F., « The suitability of immersion programs for all children », *Canadian Modern Language Review*, 1976b, 32(5), pp. 494-515.

Genesee F., « A Longitudinal Evaluation of an Early Immersion School Program », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 1978a, 3(4), pp. 31-50, <https://doi.org/10.2307/1494684>

Genesee F., « Scholastic effects of French immersion: An overview after ten years », *Interchange*, 1978b, 9(4), pp. 20-29, <https://doi.org/10.1007/BF01189544>

Genesee F., « A comparison of early and late second language learning », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 1981, 13(2), pp. 115-128, <https://doi.org/10.1037/h0081168>

Genesee F., « Early bilingual development: One language or two? », *Journal of Child Language*, 1989, 16(1), pp. 161-179, <https://doi.org/10.1017/S0305000900013490>

Genesee F., « 7. Portrait of the Bilingual Child », in *Portraits of the L2 user*, Bristol/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, 2002, pp. 167-196.

Genesee F., « What do we know about bilingual education for majority language students », in Bhatia T.K. & Ritchie W. (Eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*, Malden, MA, USA, Blackwell, 2004, pp. 547-576.

Genesee F. & Fortune T.W., « Bilingual education and at-risk students », *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2014, 2(2), pp. 196-209, <https://doi.org/10.1075/jicb.2.2.03gen>

Genesee F. & Jared D., « Literacy development in early French immersion programs », *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 2008, 49(2), pp. 140-147, <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.140>

Genesee F., Paradis J. & Crago M.B., *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*, Paul H. Brookes Pub., 2004.

Gervain J. & Werker J.F., « How Infant Speech Perception Contributes to Language Acquisition », *Language and Linguistics Compass*, 2008, 2(6), pp. 1149-1170, <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00089.x>

Geva E. & Clifton S., « The development of first and second language reading skills in early French immersion », *Canadian modern language review*, 1994, 50(4), pp. 646-667.

Geva E., Xi Y., Massey-Garrison A. & Mak J.Y., « Assessing Reading in Second Language Learners: Development, Validity, and Educational Considerations », in Kilpatrick D.A., Joshi R.M. & Wagner R.K. (Éds.), *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap Between Research and Practice*, Springer International Publishing, 2019, pp. 117-155, https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_6

Gilger J.W., Pennington B.F. & DeFRIES J.C., « A Twin Study of the Etiology of Comorbidity: Attention-deficit Hyperactivity Disorder and Dyslexia », *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 1992, 31(2), pp. 343-348, <https://doi.org/10.1097/00004583-199203000-00024>

Goldstein M.H., King A.P. & West M.J., « Social interaction shapes babbling: Testing parallels between birdsong and speech », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2003, 100(13), pp. 8030-8035, <https://doi.org/10.1073/pnas.1332441100>

Gonzalez N., Moll L.C. & Amanti C., *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*, Routledge, 2006.

Gough P.B. & Tunmer W.E., « Decoding, Reading, and Reading Disability. Remedial and Special Education », 1986, 7(1), pp. 6-10, <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Gregory E., Ruby M. & Kenner C., « Modelling and close observation: Ways of teaching and learning between third-generation Bangladeshi British children and their grandparents in London », *Early Years*, 2010, 30(2), pp. 161-173, <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.484799>

Grigorenko E.L., Compton D.L., Fuchs L.S., Wagner R.K., Willcutt E.G. & Fletcher J.M., « Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice », *American Psychologist*, 2020, 75(1), pp. 37-51, <https://doi.org/10.1037/amp0000452>

Grosjean F., « Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues », *Bilingualism: Language and Cognition*, 1998, 1(2), pp. 131-149, <https://doi.org/10.1017/S136672899800025X>

Grosjean F., *Studying Bilinguals*, University Press, 2008, <https://vdocuments.net/grosjean-2008-studying-bilinguals.html>

Grosjean F., *Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues*, Albin Michel, 2015.

Grosjean F. & Li P., *The Psycholinguistics of Bilingualism*, Wiley-Blackwell, 2013, <https://www.wiley.com/en-us/The+Psycholinguistics+of+Bilingualism-p-9781444332797>

Groux D., « L'apprentissage Précoce des Langues: Des Pratiques Sociologiquement et Politiquement Marquées », in Zajda J., Majhanovich S. & Rust V. (Éds.), *Education and Social Justice*, Springer Netherlands, 2006, pp. 97-113, https://doi.org/10.1007/1-4020-4722-3_6

Guiberson M.M., Barrett K.C., Jancosek E.G. & Yoshinaga Itano C., « Language Maintenance and Loss in Preschool-Age Children of Mexican Immigrants: Longitudinal Study », *Communication Disorders Quarterly*, 2006, 28(1), 4-17, <https://doi.org/10.1177/15257401060280010601>

Gutiérrez-Clellen V.F. & Simon-Cerejido G., « The Discriminant Accuracy of a Grammatical Measure With Latino English-Speaking Children », *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 2007, 50(4), pp. 968-981, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/068\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/068))

Gutiérrez-Clellen V.F. & Simon-Cerejido G., « Using Nonword Repetition Tasks for the Identification of Language Impairment in Spanish-English-Speaking Children: Does the Language of Assessment Matter? », *Learning Disabilities Research & Practice*, 2010, 25(1), pp. 48-58, <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00300.x>

Guttentag R.E. & Haith M.M., « Automatic Processing as a Function of Age and Reading Ability », *Child Development*, 1978, 49(3), pp. 707-716, <https://doi.org/10.2307/1128239>

Habib M., *La constellation des dys: Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2018.

Halberda J., « The development of a word-learning strategy », *Cognition*, 2003, 87(1), B23-B34, [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(02\)00186-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00186-5)

Haugen E.I., *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*, University of Pennsylvania Press, 1953.

Hoffmann C., *An Introduction to Bilingualism*, Longman, 1991.

Holst M., Eswaran H., Lowery C., Murphy P., Norton J. & Preissl H., « Development of auditory evoked fields in human fetuses and newborns: A longitudinal MEG study », *Clinical Neurophysiology*, 2005, 116(8), pp. 1949-1955, <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2005.04.008>

Howell P., Davis S. & Williams R., « The effects of bilingualism on stuttering during late childhood », *Archives of Disease in Childhood*, 2009, 94(1), pp. 42-46, <https://doi.org/10.1136/adc.2007.134114>

Hulk A. & Müller N., « Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics », *Bilingualism: Language and Cognition*, 2000, 3(3), pp. 227-244, <https://doi.org/10.1017/S1366728900000353>

Immelmann K., « Environmental factors controlling reproduction in African and Australian birds—A comparison », *Ostrich*, 1969, 40(S1), pp. 193-204.

Inserm, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques*, (Les éditions de l'Inserm) [Expertise collective], Inserm, 2007, <http://hdl.handle.net/10608/110>

International Dyslexia Association, *Definition of Dyslexia*, 2020, <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Jia G. & Fuse A., « Acquisition of English Grammatical Morphology by Native Mandarin-Speaking Children and Adolescents: Age-Related Differences », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2007, 50(5), pp. 1280-1299, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/090\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/090))

Jusczyk P.W., Friederici A.D., Wessels J.M.I., Svenkerud V.Y. & Jusczyk A.M., « Infants' Sensitivity to the Sound Patterns of Native Language Words », *Journal of Memory and Language*, 1993, 32(3), pp. 402-420, <https://doi.org/10.1006/jmla.1993.1022>

Kao G. & Thompson J.S., « Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment », *Annual Review of Sociology*, 2003, 29(1), pp. 417-442, <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100019>

Karmiloff-Smith A., « From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data », *Cognition*, 1986, 23(2), pp. 95-147, [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90040-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90040-5)

Kaufman D. & Aronoff M., "Morphological disintegration and reconstruction in first language attrition", in Seliger H.W. & Vago R.M. (Eds.), *First Language Attrition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, pp. 175-188.

Kennedy K.D. & Romo H.D., « 'All Colors and Hues': An Autoethnography of a Multiethnic Family's Strategies for Bilingualism and Multiculturalism », *Family Relations*, 2013, 62(1), pp. 109-124, <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00742.x>

Kieffer M.J., « Catching up or falling behind? Initial English proficiency, concentrated poverty, and the reading growth of language minority learners in the United States », *Journal of Educational Psychology*, 2008, 100(4), pp. 851-868, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.851>

Kielhöfer B. & Jonkeit S., *Zweisprachige Kinderziehung*, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 1983.

King K.A., Fogle L. & Logan-Terry A., « Family Language Policy », *Language and Linguistics Compass*, 2008, 2(5), pp. 907-922, <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>

Kisilevsky B.S., Muir D.W. & Low J.A., « Maturation of Human Fetal Responses to Vibroacoustic Stimulation », *Child Development*, 1992, 63(6), pp. 1497-1508, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01710.x>

Kuhl P.K., « Early language acquisition: Cracking the speech code », *Nature Reviews Neuroscience*, 2004, 5(11), pp. 831-843, <https://doi.org/10.1038/nrn1533>

Kuhl P.K., Tsao F.-M. & Liu H.-M., « Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2003, 100(15), pp. 9096-9101, <https://doi.org/10.1073/pnas.1532872100>

Kupisch T., « Determiners in bilingual German-Italian children: What they tell us about the relation between language influence and language dominance », *Bilingualism: Language and Cognition*, 2007, 10(1), pp. 57-78, <https://doi.org/10.1017/S1366728906002823>

Labov W., « Some principles of linguistic methodology », *Language in society*, 1972, 1(1), pp. 97-120.

Ladefoged P., « Phonetics and phonology in the last 50 years », *UCLA Working Papers in Phonetics*, 2004, 103, pp. 1-11.

Lambert W.E., *Culture and Language as Factors in Learning and Education*, 1973, <https://eric.ed.gov/?id=ED096820>

Lambert W.E., *Cultural and language as factors in learning and education*, *Cultural factors in learning and education*, 1974, pp. 91-122.

Lambert W.E. & Tucker G.R., *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*, Newbury House Publishers, Inc., 1972.

Landau B., « Object shape, object name, and object kind: Representation and development », *Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, 1994, 31, pp. 253-304.

Larrañaga M.P. & Guijarro-Fuente P., « Collecting data and measuring competence », in *Pronouns and Clitics in Early Language*, Washington, De Gruyter Mouton, 2012, pp. 11-44, <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110238815.11/html>

Lemish D. & Rice M.L., « Television as a talking picture book: A prop for language acquisition », *Journal of Child Language*, 1986, 13(2), pp. 251-274, <https://doi.org/10.1017/S0305000900008047>

Lenneberg E.H., « The Biological Foundations of Language », *Hospital Practice*, 1967, 2(12), pp. 59-67, <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>

Leonard L., *Children with specific language impairment*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1998, p. 339, <https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/children-with-specific-language-impairment-laurence-b-leonard-cambridge-ma-mit-press-1998-pp-339/1DD0D62EAD925C39F93755E286C2BB97#>

Leopold W., *Speech development of a bilingual child: A Linguist's record: Vol. I. Vocabulary growth in the first two years*, North Western University Press, 1939.

Leopold W., *Speech development of a bilingual child: A Linguist's record: Vol. II. Sound learning in the first two years*, North Western University Press, 1947.

Leopold W., *Speech development of a bilingual child: A Linguist's record: Vol. III. Grammar and general problems*, North Western University Press, 1949a.

Leopold W., *Speech development of a bilingual child: A Linguist's record: Vol. IV. Diary from age 2*, North Western University Press, 1949b.

Lesaux N.K., Rupp A.A. & Siegel L.S., « Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study », *Journal of Educational Psychology*, 2007, 99(4), pp. 821-834, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.821>

Li P., « Successive language acquisition », *The psycholinguistics of bilingualism*, 2013, pp. 145-167.

Linck J.A., Kroll J.F. & Sunderman G., « Losing Access to the Native Language While Immersed in a Second Language: Evidence for the Role of Inhibition in Second-Language Learning », *Psychological Science*, 2009, 20(12), pp. 1507-1515, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02480.x>

Lincoln M., Onslow M., Lewis C. & Wilson L., « A Clinical Trial of an Operant Treatment for School-Age Children Who Stutter », *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1996, 5(2), pp. 73-85, <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0502.73>

Lindgren S.D., de Renzi E. & Richman L.C., « Cross-National Comparisons of Developmental Dyslexia in Italy and the United States », *Child Development*, 1985, 56(6), pp. 1404-1417, <https://doi.org/10.2307/1130460>

Lindholm-Leary K. & Howard E.R., « Chapter 9: Language Development and Academic Achievement in Two-Way Immersion Programs », in *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*, Bristol/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, 2008, pp. 177-200, <https://doi.org/10.21832/9781847690371-012>

Liu H.-M., Kuhl P.K. & Tsao F.-M., « An association between mothers' speech clarity and infants' speech discrimination skills », *Developmental Science*, 2003, 6(3), F1-F10, <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00275>

Lust B. & Clifford T., « The 3D Study: Effects of Depth, Distance and Directionality on Children's Acquisition of Anaphora », in Lust B. (Éd.), *Studies in the Acquisition of Anaphora: Defining the Constraints*, Springer Netherlands, 1986, pp. 203-243, https://doi.org/10.1007/978-94-009-4548-7_6

Lyster R., *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*, John Benjamins Publishing, 2007.

Macnamara J., *Bilingualism and Primary Education: A Study of Irish Experience*, Edinburgh University Press, 1966.

MacSwan J., « The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities », *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 2000, 22(1), pp. 3-45, <https://doi.org/10.1177/0739986300221001>

MacSwan J., « 13 code-switching and grammatical theory », in Bhatia T.K. & Ritchie W.C. (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism*, Blackwell Publishing, 2012.

Maillart C., *Le projet CATALISE, phase 2 « Terminologie ». Impacts sur la nomenclature des prestations de logopédie en Belgique*, UPLF-Info, 2018, XXXV(2), <https://orbi.uliege.be/handle/2268/221974>

Majerus S., Jambaqué I., Mottron L., Van der Linden M. & Poncelet M., *Traité de Neuropsychologie de l'Enfant* (2^e éd.), 2020, <https://orbi.uliege.be/handle/2268/254850>

Malt B.C. & Sloman S.A., « Linguistic diversity and object naming by non-native speakers of English », *Bilingualism: Language and Cognition*, 2003, 6(1), pp. 47-67, <https://doi.org/10.1017/S1366728903001020>

Mancilla-Martinez J., Pan B.A. & Vagh S.B., « Assessing the productive vocabulary of Spanish-English bilingual toddlers from low-income families », *Applied Psycholinguistics*, 2011, 32(2), pp. 333-357, <https://doi.org/10.1017/S0142716410000433>

Marchman V.A., Martínez-Sussmann C. & Dale P.S., « The language-specific nature of grammatical development: Evidence from bilingual language learners », *Developmental Science*, 2004, 7(2), pp. 212-224, <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00340.x>

Marinova-Todd S.H., Colozzo P., Mirenda P., Stahl H., Kay-Raining Bird E., Parkington K., Cain K., Scherba de Valenzuela J., Segers E., MacLeod A.A.N. & Genesee F., « Professional practices and opinions about services available to bilingual children with developmental disabilities: An international study », *Journal of Communication Disorders*, 2016, 63, pp. 47-62, <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.004>

Markman E.M., *Categorization and naming in children: Problems of induction*, Mit Press, 1989.

Markman E.M. & Hutchinson J.E., « Children's sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic versus thematic relations », *Cognitive Psychology*, 1984, 16(1), pp. 1-27, [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(84\)90002-1](https://doi.org/10.1016/0010-0285(84)90002-1)

Marks G.N., « Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries », *Ethnic and Racial Studies*, 2005, 28(5), pp. 925-946, <https://doi.org/10.1080/01419870500158943>

Masonheimer P.E., Drum P.A. & Ehri L.C., « Does Environmental Print Identification Lead Children into Word Reading? », *Journal of Reading Behavior*, 1984, 16(4), pp. 257-271, <https://doi.org/10.1080/10862968409547520>

Mattock K., Polka L., Rvachew S. & Krehm M., « The first steps in word learning are easier when the shoes fit: Comparing monolingual and bilingual infants », *Developmental science*, 2010, 13(1), pp. 229-243.

Mayr R. & Montanari S., *Differentiation and interaction in the vowel productions of trilingual children*, 2015, <https://repository.cardiffmet.ac.uk/handle/10369/7334>

McLaughlin B., *Second-language Acquisition in Childhood*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

McLeod S., Verdon S. & Bennetts Kneebone L., « Celebrating young Indigenous Australian children's speech and language competence », *Early Childhood Research Quarterly*, 2014, 29(2), pp. 118-131, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.003>

Mehler J., Jusczyk P., Lambertz G., Halsted N., Bertoni J. & Amiel-Tison C., « A precursor of language acquisition in young infants », *Cognition*, 1988, 29(2), pp. 143-178, [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90035-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90035-2)

Miller J.F., Heilmann J., Nockerts A., Iglesias A., Fabiano L. & Francis D.J., « Oral Language and Reading in Bilingual Children », *Learning Disabilities Research & Practice*, 2006, 21(1), pp. 30-43, <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00205.x>

Miyawaki K., Jenkins J.J., Strange W., Liberman A.M., Verbrugge R. & Fujimura O., « An effect of linguistic experience: The discrimination of [r] and [l] by native speakers of Japanese and English », *Perception & Psychophysics*, 1975, 18(5), pp. 331-340.

Mohammadi H., Khazaie H., Rezaei M. & Joghataei M.T., « Late Recovery from Stuttering: The Role of Hand Dominancy, Fine Motor and Inhibition Control », *Iranian Journal of Psychiatry*, 2016, 11(1), pp. 51-58, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4888141/>

Montanari S., « Pragmatic differentiation in early trilingual development », *Journal of Child Language*, 2009, 36(3), pp. 597-627, <https://doi.org/10.1017/S0305000908009112>

Montrul S.A., *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*, John Benjamins Publishing, 2008.

Moore R.J., Vadeyar S., Fulford J., Tyler D.J., Gribben C., Baker P.N., James D. & Gowland P.A., « Antenatal determination of fetal brain activity in response to an acoustic stimulus using functional magnetic resonance imaging », *Human Brain Mapping*, 2001, 12(2), pp. 94-99, [https://doi.org/10.1002/1097-0193\(200102\)12:23.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/1097-0193(200102)12:23.0.CO;2-E)

Mostafa T., « Decomposing inequalities in performance scores: The role of student background, peer effects and school characteristics », *International Review of Education*, 2010, 56(5-6), pp. 567-589, <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9184-6>

Mundy P. & Gomes A., « Individual differences in joint attention skill development in the second year », *Infant Behavior and Development*, 1998, 21(3), pp. 469-482, [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90020-0](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90020-0)

Myers M.L., *Achievement of children identified with special needs in two -way Spanish immersion programs*, The George Washington University ProQuest Dissertations Publishing, 2009, <https://www.proquest.com/docview/304879973/abstract/AE83D203AF9F4194PQ/1>

Naigles L.R. & Mayeux L., « Television as incidental language teacher », in Singer D. & Singer J., *Handbook of children and the media*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, 2001, pp. 135-152.

Nakamura J. & Quay S., « The impact of caregivers' interrogative styles in English and Japanese on early bilingual development », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2012, 15(4), pp. 417-434, <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.665827>

National Academies of Sciences & Medicine, *Promoting the educational success of children and youth learning English: Promising futures*, National Academies Press, 2017.

Nicoladis E., « Cross-linguistic transfer in adjective–noun strings by preschool bilingual children », *Bilingualism: Language and Cognition*, 2006, 9(1), pp. 15-32, <https://doi.org/10.1017/S136672890500235X>

Nicolay A.-C., Fantauzzi A., Comblain A. & Poncelet M., *Impact de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en anglais sur l'acquisition ultérieure de la lecture et de l'orthographe en français chez les enfants francophones immergés en anglais*, papier présenté au Colloque « Approche cognitive de l'apprentissage de la langue écrite », Rennes, France, 2006, <https://hdl.handle.net/2268/14614>

Nicolay A.-C., Fantauzzi A., Comblain A. & Poncelet M., « Impact de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en anglais sur l'acquisition ultérieure de la lecture et de l'orthographe en français chez des enfants francophones immergés en anglais », in Marec-Breton N., Besse A.S., de la Haye F., Bonneton-Botté N. & Bonjour E. (Éds.), *Apprentissage de la langue écrite. Approche cognitive*, Presses Universitaires de Rennes, 2009, pp. 49-66.

Oakhill J.V., Cain K. & Bryant P.E., « The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills », *Language and cognitive processes*, 2003, 18(4), pp. 443-468.

OCDE, *Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration*, OECD, 2018, <https://doi.org/10.1787/9789264307216-en>

OCDE, *Regards sur l'éducation 2021: Les indicateurs de l'OCDE*, OECD, 2021, <https://doi.org/10.1787/5077a968-fr>

Ockleford E.M., Vince M.A., Layton C. & Reader M.R., « Responses of neonates to parents' and others' voices », *Early Human Development*, 1988, 18(1), pp. 27-36, [https://doi.org/10.1016/0378-3782\(88\)90040-0](https://doi.org/10.1016/0378-3782(88)90040-0)

Okita T., *Invisible Work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*, John Benjamins Publishing, 2002.

Oller D.K. & Eilers R.E., « The Role of Audition in Infant Babbling », *Child Development*, 1988, 59(2), pp. 441-449, <https://doi.org/10.2307/1130323>

Oller D.K., Pearson B.Z. & Cobo-Lewis A.B., « Profile effects in early bilingual language and literacy », *Applied Psycholinguistics*, 2007, 28(2), pp. 191-230, <https://doi.org/10.1017/S0142716407070117>

Olmedo I.M., « Languages strategies for bilingual families: The one-parents-one-language approach », *Studies in Second Language Acquisition*, 2005, 27(4), pp. 624-626, <https://doi.org/10.1017/S0272263105250283>

Ouellette G. & Beers A., « A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story », *Reading and Writing*, 2010, 23(2), pp. 189-208, <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1>

Palermo F., Mikulski A.M., Fabes R.A., Hanish L.D., Martin C.L. & Stargel L.E., « English exposure in the home and classroom: Predictions to Spanish-speaking preschoolers' English vocabulary skills », *Applied Psycholinguistics*, 2014, 35(6), pp. 1163-1187, <https://doi.org/10.1017/S0142716412000732>

Paradis J., « Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems? », *International Journal of Bilingualism*, 2001, 5(1), pp. 19-38, <https://doi.org/10.1177/13670069010050010201>

Paradis J., « The interface between bilingual development and specific language impairment », *Applied Psycholinguistics*, 2010, 31(2), pp. 227-252, <https://doi.org/10.1017/S0142716409990373>

Paradis J., « Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors », *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2011, 1(3), pp. 213-237, <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>

Paradis J., Crago M., Genesee F. & Rice M., « French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 2003, 46(1), pp. 113-127, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/009\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/009))

Paradis J. & Genesee F., « Syntactic Acquisition in Bilingual Children: Autonomous or Interdependent? », *Studies in Second Language Acquisition*, 1996a, 18(1), pp. 1-25, <https://doi.org/10.1017/S0272263100014662>

Paradis J. & Genesee F., « Syntactic Acquisition in Bilingual Children: Autonomous or Interdependent? », *Studies in Second Language Acquisition*, 1996b, 18(1), pp. 1-25, <https://doi.org/10.1017/S0272263100014662>

Paradis J., Nicoladis E. & Genesee F., « Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French-English bilingual children », *Bilingualism: Language and Cognition*, 2000, 3(3), pp. 245-261, <https://doi.org/10.1017/S1366728900000365>

Paradis J., Schneider P., Duncan T.S., Oetting J. & Bedore L., « Discriminating Children With Language Impairment Among English-Language Learners From Diverse First-Language Backgrounds », *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 2013, 56(3), pp. 971-981, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/12-0050\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0050))

Pavlenko A. & Malt B.C., « Kitchen Russian: Cross-linguistic differences and first-language object naming by Russian-English bilinguals », *Bilingualism: Language and Cognition*, 2011, 14(1), pp. 19-45, <https://doi.org/10.1017/S136672891000026X>

Pearson B.Z. & Fernández S.C., « Patterns of Interaction in the Lexical Growth in Two Languages of Bilingual Infants and Toddlers », *Language Learning*, 1994, 44(4), pp. 617-653, <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb00633.x>

Pères L., *L'évolution des pratiques dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est-elle en phase avec l'évolution des approches de cet enseignement ?*, Master EFE-ESE, Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées, 2013.

Petitto L.A. & Koverman I., « Le paradoxe du bilinguisme », *Imaginaire Inconscient*, 2004, 14(2), pp. 205-222, <https://www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2004-2-page-205.htm>

Piérart B., « Les bégaiements de l'enfant », *Enfance*, 2013, 3(3), pp. 201-205, <https://www.cairn.info/journal-enfance2-2013-3-page-201.htm>

Pisoni D.B., Lively S.E. & Logan J.S., « Perceptual learning of nonnative speech contrasts: Implications for theories of speech perception », in *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words*, The MIT Press, 1994, pp. 121-166.

Place S. & Hoff E., « Properties of Dual Language Exposure That Influence 2-Year-Olds' Bilingual Proficiency », *Child Development*, 2011, 82(6), pp. 1834-1849, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x>

Puren C., « La méthodologie active dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France », in *Actes de la Section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle, Aachen (Allemagne), 27-29 septembre 1989*.

Puren C. & Galisson R., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE international, 1988.

Quay S., « Discourse practices of trilingual mothers: Effects on minority home language development in Japan », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2012, 15(4), pp. 435-453, <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.665828>

Quay S. & Montanari S., « 2. Early Bilingualism: From Differentiation to the Impact of Family Language Practices », in *Bilingualism Across the Lifespan*, Washington, De Gruyter Mouton, 2016, pp. 23-42, <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110341249-004/html>

Ramirez-Esparza N., Garcia-Sierra A. & Kuhl P.K. « Naturalistic social communication and speech development in monolingual and bilingual infants », *The Journal of the Acoustical Society of America*, 2010, 128(4), pp. 2459-2459, <https://doi.org/10.1121/1.3508809>

Regroupement Langage Québec, *Le trouble développemental du langage oral. Portrait du TDL*, 2020, www.langagequebec.ca

Reilly S., Onslow M., Packman A., Cini E., Conway L., Ukoumunne O.C., Bavin E.L., Prior M., Eadie P., Bloc S. & Wake M., « Natural History of Stuttering to 4 Years of Age: A Prospective Community-Based Study », *Pediatrics*, 2013, 132(3), pp. 460-467, <https://doi.org/10.1542/peds.2012-3067>

Rice M.L. & Haight P.L., « 'Motherese' of Mr. Rogers », *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1986, 51(3), pp. 282-287, <https://doi.org/10.1044/jshd.5103.282>

Rice M.L. & Wexler K., « Toward Tense as a Clinical Marker of Specific Language Impairment in English-Speaking Children », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1996, 39(6), pp. 1239-1257, <https://doi.org/10.1044/jshr.3906.1239>

Rideout V. & Hamel E., *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents*, Henry J. Kaiser Family Foundation, 2006.

Rolstad K., Mahoney K. & Glass G.V., « The Big Picture: A Meta-Analysis of Program Effectiveness Research on English Language Learners », *Educational Policy*, 2005, 19(4), pp. 572-594, <https://doi.org/10.1177/0895904805278067>

Romaine S., « Bilingual language development », in Barrett M., *The development of language*, Psychology Press, 1999, pp. 251-275.

Romney J.C., Romney D.M. & Menzies H.M., « Reading for Pleasure in French: A Study of the Reading Habits and Interests of French Immersion Children », *The Canadian Modern Language Review*, 1995, 51(3), pp. 474-511, <https://doi.org/10.3138/cmlr.51.3.474>

Rondal J.-A. & Brédart S., « Langage oral : Aspects développementaux », in Rondal J.-A., *Troubles du langage : Diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Editions Mardaga, 1982, pp. 21-61.

Rondal J.-A., Esperet E., Gombert J.-E., Thibaut J.-P. & Comblain A., *Développement du langage. Introduction à la psychologie de l'enfant*, 1999, pp. 477-564.

Rondal J.-A. & Seron X., *Troubles du langage: Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Editions Mardaga, 2000.

Ronjat J., *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Librairie ancienne H. Champion, éditeur, 1913.

Sachdev I. & Bourhis R., « Multilingual Communication » in Robinson W.P. & Giles H. (Eds.), *The New Handbook of Language and Social Psychology*, Wiley-Blackwell, 2001, pp. 407-428.

Sachs J., Bard B. & Johnson M.L., « Language learning with restricted input: Case studies of two hearing children of deaf parents », *Applied Psycholinguistics*, 1981, 2(1), pp. 33-54, <https://doi.org/10.1017/S0142716400000643>

Scarcella R., *Academic English: A Conceptual Framework* [Technical Reports], University of California, Linguistic Minority Research Institute, 2003, <https://escholarship.org/uc/item/6pd082d4>

Scheele A.F., Leseman P.P.M. & Mayo A.Y., « The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency », *Applied Psycholinguistics*, 2010, 31(1), pp. 117-140, <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>

Schwartz M., « Family language policy: Core issues of an emerging field », *Applied Linguistics Review*, 2010, 1, pp. 171-192, <https://doi.org/10.1515/9783110222654.171>

Sebastián-Gallés N., Albareda-Castellot B., Weikum W.M. & Werker J.F., « A Bilingual Advantage in Visual Language Discrimination in Infancy », *Psychological Science*, 2012, 23(9), pp. 994-999, <https://doi.org/10.1177/0956797612436817>

Sebastián-Gallés N. & Bosch L., « Building phonotactic knowledge in bilinguals: Role of early exposure », *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2002, 28(4), pp. 974-989, <https://doi.org/10.1037/0096-1523.28.4.974>

Sebastián-Gallés N. & Bosch L., « Developmental shift in the discrimination of vowel contrasts in bilingual infants: Is the distributional account all there is to it? », *Developmental Science*, 2009, 12(6), pp. 874-887, <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00829.x>

Serratrice L., Sorace A., Filiaci F. & Baldo M., « Bilingual children's sensitivity to specificity and genericity: Evidence from metalinguistic awareness », *Bilingualism: Language and Cognition*, 2009, 12(2), pp. 239-257.

Seymour P.H.K., Aro M., Erskine J.M. & Network, collaboration with C.A.A., « Foundation literacy acquisition in European orthographies », *British Journal of Psychology*, 2003, 94(2), pp. 143-174, <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>

Sinka I. & Schelletter C., « Morphosyntactic Development in Bilingual Children », *International Journal of Bilingualism*, 1998, 2(3), pp. 301-326, <https://doi.org/10.1177/136700699800200303>

Snowling M.J. & Melby-Lervåg M., « Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review », *Psychological Bulletin*, 2016, 142(5), p. 498, <https://doi.org/10.1037/bul0000037>

Sprenger-Charolles L. & Colé P., *Lecture et dyslexie : Approche cognitive* (2^e éd.), Dunod, 2013.

Stassen E., *Étude des différents aspects de l'orthographe au moyen de l'Ortho3 chez des enfants fréquentant l'enseignement immersif*, Mémoire de Master en Logopédie, Université de Liège, 2019, <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/6493>

Sundara M., Polka L. & Molnar M., « Development of coronal stop perception: Bilingual infants keep pace with their monolingual peers », *Cognition*, 2008, 108(1), pp. 232-242, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.12.013>

Sundara M. & Scutellaro A., « Rhythmic distance between languages affects the development of speech perception in bilingual infants », *Journal of Phonetics*, 2011, 39(4), pp. 505-513, <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2010.08.006>

Sundara M., Ward N., Conboy B. & Kuhl P.K., « Exposure to a second language in infancy alters speech production », *Bilingualism: Language and Cognition*, 2020, 23(5), pp. 978-991, <https://doi.org/10.1017/S1366728919000853>

Swain M., *Bilingualis as a first language*, University of California, 1972, <https://www.proquest.com/openview/4dcbb8df2b1baf48601e5c7dda7caebb/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>

Swain M. & Lapkin S., *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters 2, Multilingual Matters Ltd., 1982.

Swain M. & Lapkin S., « Heritage Language Children in an English-French Bilingual Program », *The Canadian Modern Language Review*, 1991, 47(4), pp. 635-641, <https://doi.org/10.3138/cmlr.47.4.635>

Szmalc A., « Bilinguisme et bégaiement chez l'enfant », *Enfance*, 2013, 3(3), pp. 287-298, <https://www.cairn.info/revue-enfance-2013-3-page-287.htm>

Tankersley D., « Bombs or Bilingual Programmes?: Dual-language Immersion, Transformative Education and Community Building in Macedonia », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2001, 4(2), pp. 107-124, <https://doi.org/10.1080/13670050108667722>

Travis L.E., Johnson W. & Shover J., « The Relation of Bilingualism to Stuttering », *Journal of Speech Disorders*, 1937, 2(3), pp. 185-189, <https://doi.org/10.1044/jshd.0203.185>

Turnbull M., Hart D. & Lapkin S., « Grade 6 French Immersion Students' Performance on Large-Scale Reading, Writing, and Mathematics Tests: Building Explanations », *Alberta Journal of Educational Research*, 2003, 49(1), Article 1, <https://doi.org/10.11575/ajer.v49i1.54956>

Turnbull M., Lapkin S. & Hart D., « Grade 3 Immersion Students' Performance in Literacy and Mathematics: Province-wide Results from Ontario (1998-99) », *The Canadian Modern Language Review*, 2001, 58(1), pp. 9-26, <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.1.9>

Turnbull M., Lapkin S., Hart D. & Swain M., « Time on Task and Immersion », in S. Lapkin (Éd.), *French second language education in Canada: Empirical studies*, University of Toronto Press, 1998, pp. 31-55.

Umansky I.M. & Reardon S.F., « Reclassification patterns among Latino English learner students in bilingual, dual immersion, and English immersion classrooms », *American Educational Research Journal*, 2014, 51(5), pp. 879-912.

Umbel V.M. & Oller D., « Developmental Changes in Receptive Vocabulary in Hispanic Bilingual School Children », *Language Learning*, 1994, 44(2), pp. 221-242, <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01101.x>

Umbel V.M., Pearson B.Z., Fernández M.C. & Oller D.K., « Measuring Bilingual Children's Receptive Vocabularies », *Child Development*, 1992, 63(4), pp. 1012-1020, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01678.x>

Unsworth S., « Current Issues in Multilingual First Language Acquisition », *Annual Review of Applied Linguistics*, 2013, 33, pp. 21-50, <https://doi.org/10.1017/S0267190513000044>

Unsworth S., « 6. Quantity and Quality of Language Input in Bilingual Language Development », in *Bilingualism Across the Lifespan*, Washington, De Gruyter Mouton, 2016, pp. 103-122, <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110341249-008/html>

Van Borsel J., *Troubles de la fluence. Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*, 1999, pp. 505-528.

Volterra V. & Taeschner T., « The acquisition and development of language by bilingual children », *Journal of Child Language*, 1978, 5(2), pp. 311-326, <https://doi.org/10.1017/S0305000900007492>

Wagner R.K., Joyner R., Koh P.W., Malkowski A., Shenoy S., Wood S.G., Zhang C. & Zirps F., « Reading-Related Phonological Processing in English and Other Written Languages », in Kilpatrick D.A., Joshi R.M. & Wagner R.K. (Éds.), *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap Between Research and Practice*, Springer International Publishing, 2019, pp. 19-37, https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_2

Wei L., Miller N. & Dodd B., « Distinguishing communicative difference from language disorder in bilingual children », *Bilingual Family Newsletter*, 1997, 14(1), pp. 3-4.

Weikum W.M., Vouloumanos A., Navarra J., Soto-Faraco S., Sebastián-Gallés N. & Werker J.F., « Visual Language Discrimination in Infancy », *Science*, 2007, <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.1137686>

Werker J.F., Byers-Heinlein K. & Fennell C.T., « Bilingual beginnings to learning words », *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2009, 364(1536), pp. 3649-3663, <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0105>

Wesche M., Toews-Janzen M. & MacFarlane A., *Comparative outcomes and impacts of early, middle and late entry French immersion options: Review of recent research and annotated bibliography*, Ottawa Board of Education, Report No. 96, 1996, p. 190.

Yairi E. & Ambrose N., *Early Childhood stuttering*, Pro-Ed, Inc., 2005.

Yairi E. & Ambrose N., « Epidemiology of stuttering: 21st century advances », *Journal of Fluency Disorders*, 2013, 38(2), pp. 66-87, <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.11.002>

Yip V. & Matthews S., *The bilingual child*. Ernst Klett Sprachen, 2007.

Yow W.Q., Patrycia F. & Flynn S., *Code-switching in childhood*, in Nicoladis E. & Montanari S.(Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*, Washington, American Psychological Association, 2016, pp. 81-100.

Ziegler A., König I.R., Deimel W., Plume E., Nöthen M.M., Propping P., Kleensang A., Müller-Myhsok B., Warnke A., Remschmidt H. & Schulte-Körne G., « Developmental Dyslexia – Recurrence Risk Estimates from a German Bi-Center Study Using the Single Proband Sib Pair Design », *Human Heredity*, 2005, 59(3), pp. 136-143, <https://doi.org/10.1159/000085572>

Ziegler J.C. & Goswami U., « Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory », *Psychological Bulletin*, 2005, 131(1), pp. 3-29, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

Zimmerman F.J., Christakis D.A. & Meltzoff A.N., « Associations between Media Viewing and Language Development in Children Under Age 2 Years », *The Journal of Pediatrics*, 2007, 151(4), pp. 364-368, <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.04.071>