

## L'apprentissage (précoce) d'une deuxième langue

# L'apprentissage (précoce) d'une deuxième langue

Elisabeth Demont, Anne-Sophie Besse, Eva Commissaire

Laboratoire de Psychologie des Cognitions - Université de Strasbourg

- [Apprentissage \(précoce\) d'une 2<sup>e</sup> langue : un enjeu pour l'école d'aujourd'hui et l'adulte de demain](#)
- [Apprentissage \(précoce\) d'une 2<sup>e</sup> langue : A quel âge ?](#)
- [Apprentissage \(précoce\) d'une 2<sup>e</sup> langue : quels dispositifs scolaires ?](#)
- [Apprentissage \(précoce\) d'une 2<sup>e</sup> langue : des craintes toujours fondées ?](#)
- [Apprentissage \(précoce\) d'une 2<sup>e</sup> langue : quelles conséquences pour le développement de l'enfant ?](#)
- [Apprentissage \(précoce\) d'une 2<sup>e</sup> langue : quels transferts entre les langues ?](#)

## Apprentissage (précoce) d'une 2<sup>e</sup> langue : un enjeu pour l'école d'aujourd'hui et l'adulte de demain

L'École vise à la fois à assurer une totale maîtrise des apprentissages fondamentaux et à mieux armer les enfants pour affronter le futur. Ainsi, si la maîtrise du français demeure une des priorités premières de l'école, la maîtrise des langues vivantes étrangères devient une autre priorité du système éducatif dans le contexte actuel de mondialisation.

Même si rares sont ceux qui contestent la nécessité et l'intérêt d'apprendre des langues, l'apprentissage précoce d'une 2<sup>e</sup> langue fait l'objet d'un certain nombre d'idées reçues et fait naître un certain nombre d'appréhensions. Il est ainsi évoqué les risques ou les effets délétères encourus par les enfants apprenant trop précocement une 2<sup>e</sup> langue : crainte de demander aux enfants un effort intellectuel important trop tôt, crainte que l'acquisition se fasse au détriment de la maîtrise de la langue maternelle, crainte d'alourdir un programme déjà très chargé,.... S'ajoute à cela, une suspicion d'élitisme de l'apprentissage précoce qui ne bénéficierait qu'aux meilleurs élèves et risquerait de mettre les autres en situation de difficultés plus importantes.

Notre objectif est de proposer ici un aperçu objectif -et souvent complexe- des effets de l'apprentissage (précoce) d'une 2<sup>e</sup> langue, notamment les effets observés sur le développement de l'enfant d'une part et sur les apprentissages scolaires d'autre part (en nous intéressant plus particulièrement à l'apprentissage de la lecture). Nous avons essayé d'apporter des réponses nuancées aux différentes questions fréquemment posées en lien avec l'apprentissage d'une 2<sup>e</sup> langue.

## Apprentissage (précoce) d'une 2e langue : A quel âge ?

En fonction de l'âge auquel l'enfant est confronté à deux langues, on distingue le bilinguisme simultané, précoce (i.e. avant l'âge de trois ans) d'une part et le bilinguisme consécutif ou tardif (i.e. au-delà de trois ans) d'autre part. Le cas le plus fréquent de bilinguisme simultané concerne les familles dans lesquelles les parents parlent chacun une langue différente à l'enfant dès son plus jeune âge. Ce bain linguistique précoce rendra possible le développement parallèle des deux codes linguistiques auxquels l'enfant est confronté. Le bilinguisme consécutif est quant à lui évoqué lorsque l'enfant, après avoir été exposé à une première langue, se trouve exposé à un âge variable (mais après 3 ans) à une deuxième langue (L2), le plus souvent en contexte scolaire. Dans ce contexte, des différences d'efficacité en langue seconde s'observent chez les bilingues consécutifs, liées entre autres à la variabilité des programmes scolaires d'enseignement de la L2 que ce soit en termes de durée d'exposition et/ou en termes de manière d'enseigner la L2.

## Apprentissage (précoce) d'une 2e langue : quels dispositifs scolaires ?

La politique du système éducatif français est d'instaurer très tôt dans la scolarité l'apprentissage d'une 2e langue, le plus souvent l'anglais (cf. circulaire n° 200693, rapport du comité stratégique des langues, 2012). Dorénavant, les enfants doivent recevoir, dès le CP, un enseignement d'une 2e langue (enseignement « extensif » à raison d'1 h 30 hebdomadaire). Les activités orales de compréhension et d'expression en constituent la priorité en référence à l'objectif, défini par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), centré sur la communication et les interactions langagières.

A côté de l'enseignement extensif, l'enseignement bilingue (également appelé programme d'immersion) se caractérise par l'enseignement dans la 2e langue d'une ou plusieurs disciplines scolaires dont les contenus et les niveaux à atteindre demeurent identiques à ceux des filières classiques. La 2e langue devient langue de communication et outil d'apprentissage. L'objectif visé est d'utiliser la langue pour sa fonction première : la communication et plus particulièrement la transmission de savoirs, avec l'avantage d'une durée accrue d'exposition à la 2e langue. Les écoles peuvent ainsi offrir soit un programme d'immersion totale, soit un programme d'immersion paritaire ou partielle. Dans le premier cas, les enfants parlent et apprennent une 2e langue à l'école, utilisée pour toutes les matières scolaires et donc pendant la totalité du temps scolaire. Dans le 2e cas, les deux langues sont présentes à l'école et se partagent le temps ainsi que les matières d'enseignement soit de façon équivalente (enseignement bilingue paritaire), soit de façon non équilibrée avec une langue plus présente que l'autre (immersion partielle).

## Apprentissage (précoce) d'une 2e langue : des craintes toujours fondées ?

A quel âge est-il possible -voire idéal- de confronter l'enfant à une 2e langue ? La première hypothèse postule que l'acquisition des deux langues doit se faire le plus précocement possible et de la même façon. Une seconde hypothèse pose que l'acquisition de la 2e langue ne peut se faire qu'en s'appuyant sur les acquis en première langue et en conséquence ne peut se faire qu'après la maîtrise de la langue maternelle.

Une inquiétude est que l'acquisition (trop) précoce de la 2e langue se ferait en concurrence, voire au détriment, de la maîtrise de la langue première. Cette crainte de dysfonctionnements linguistiques est confortée par l'observation d'interférences entre les deux langues ou encore de juxtapositions des deux langues par les enfants pendant la période d'acquisition. En fait, si ces phénomènes d'interférence peuvent être observés, ils ne nuisent cependant pas à l'acquisition de la langue maternelle (ou de l'autre langue) et permettent à l'enfant de mieux comprendre le système linguistique des langues en présence. Les auteurs évoquent actuellement des confusions momentanées, voire un retard mais indiquent que les enfants exposés précocement à plusieurs langues rattrapent le niveau de leurs pairs monolingues (cf. infra).

Une autre crainte évoque le risque d'une surcharge cognitive imposée à l'enfant, i.e. un effort cognitif trop important qui dépasserait ses capacités de traitement. Allant à l'encontre d'une telle crainte, il convient au contraire de souligner que le jeune enfant a des dispositions particulières à acquérir le langage. Ces dispositions, sous dépendance d'une pré-programmation biologique, sont utilisables non seulement pour l'acquisition de sa langue maternelle mais également pour l'acquisition des différentes langues auxquelles l'enfant peut être confronté simultanément et/ou de manière précoce. Elles rendent possible le développement d'une seule et même compétence linguistique, à plusieurs facettes en cas de confrontation à plusieurs langues.

Une autre interrogation -plus particulièrement adressée à l'enseignement bilingue- consiste à se demander si le fait d'exposer précocement et intensément l'enfant à une deuxième langue sera suffisant pour qu'il développe de bonnes compétences dans cette 2e langue. La plupart des auteurs souligne des effets positifs réels sur l'apprentissage de la deuxième langue en contexte d'enseignement bilingue. La deuxième langue serait mieux apprise en contexte bilingue car elle devient similaire à la langue première, i.e. à la fois langue de communication et d'apprentissage. Cependant, le fait que la 2e langue soit utilisée pour l'enseignement de certaines disciplines scolaires (par ex., les mathématiques ou les sciences) engendre des inquiétudes quant au niveau scolaire atteint dans les disciplines enseignées en L2. Certains redoutent que les enfants n'ayant encore qu'une maîtrise relative de la L2 ne puissent pas bénéficier pleinement des explications fournies par l'enseignant et que cela conduise, à plus ou moins longue échéance, à un retard dans l'acquisition de contenus disciplinaires. Cela ne semble pas fondé comme le montrent les études scientifiques (cf. Gaonac'h, 2006 pour une synthèse).

## Apprentissage (précoce) d'une 2e langue : quelles conséquences pour le développement de l'enfant ?

Si les premiers travaux sur les conséquences du bilinguisme sur le développement cognitif évoquaient des effets délétères, les études scientifiques actuelles amènent à des conclusions plus contrastées soulignant des effets parfois négatifs et le plus souvent positifs.

### • Apprentissage (précoce) d'une 2e langue et lexique mental

Les travaux de Bialystok et collaborateurs de l'université de Toronto montrent que les enfants exposés précocement et de façon intensive à deux langues durant la petite enfance présenteraient un certain retard dans l'acquisition du vocabulaire des deux langues auxquelles ils sont confrontés que ce soit en vocabulaire productif (i.e. produire des mots) ou en vocabulaire réceptif (i.e. connaître la signification des mots). S'il semble persister à l'âge adulte une différence de la taille du vocabulaire dans une langue cible, l'étendue du vocabulaire des bilingues est comparable, voire supérieure, à celle des monolingues lorsque les lexiques des deux langues sont combinés. Les différences de taille de vocabulaire dans l'une ou l'autre langue peuvent s'expliquer par la moindre exposition de l'enfant à chacune des deux langues comparativement à un monolingue exposé 100 % du temps à une seule et même langue. Une autre explication renvoie au fait que certains mots peuvent être utilisés seulement dans

certains contextes (e.g. en contexte scolaire), entraînant alors un manque d'exposition à ces mots dans la langue non utilisée dans ces contextes. Ce serait par exemple le cas d'enfants se trouvant en situation d'immersion totale et parlant à la maison une langue différente de celle utilisée à l'école.

Les bilingues peuvent aussi se montrer moins habiles dans l'accès aux informations linguistiques d'une langue donnée. Ils apparaissent ainsi être plus lents et/ou faire plus d'erreurs lorsqu'ils doivent, dans une langue donnée, dénommer des images, énoncer en une minute le plus de mots commençant par un son particulier (e.g. par le son /p/) ou encore énoncer le plus de mots appartenant à une catégorie sémantique donnée (e.g. la catégorie des animaux). Ces résultats refléteraient une fréquence d'utilisation variable des mots de chaque langue en présence (puisque susceptibles d'être moins utilisés comparativement aux monolingues). Ils pourraient également résulter de l'activation simultanée d'informations linguistiques relatives aux mots de l'autre langue . Par exemple, le mot français trop peut activer les mots anglais proches du point de vue de la phonologie (draw) ou encore de la sémantique (too). Ces informations viendraient interférer et obligerait l'enfant à les inhiber afin de produire la réponse attendue dans la langue cible.

#### • Apprentissage (précoce) d'une 2e langue et capacité à analyser le langage

En confrontant l'enfant précocement à un double système langagier, l'apprentissage d'une 2e langue lui permet une meilleure compréhension de son fonctionnement et une prise de conscience plus précoce de son caractère abstrait et arbitraire. Il va en effet comprendre très tôt qu'un même concept peut être désigné par des mots distincts en fonction des langues (e.g. l'animal chat sera désigné par le mot chat en français, par Katze en allemand, cat en anglais ou encore par gato en espagnol) mais qu'il s'agit bien à chaque fois du même objet !

L'exposition à plusieurs systèmes langagiers amène l'enfant à analyser plus précocement et plus efficacement les propriétés formelles du langage. De fait, l'expérience simultanée de plusieurs langues l'amène à effectuer des comparaisons entre les langues en présence et à intégrer progressivement les règles spécifiques à chacune des langues. En d'autres termes, l'enfant exposé à l'apprentissage (précoce) d'une 2e langue va réaliser et comprendre, par le biais des comparaisons analytiques qu'il effectue, les similitudes et les différences qui existent entre les deux codes linguistiques auxquels il est confronté (que ce soit au niveau phonologique, morphologique ou encore syntaxique). L'enfant développe en retour une représentation de la structure formelle du langage plus abstraite. Allant dans ce sens, il a été ainsi mis en évidence un développement plus précoce de la conscience phonologique , de la conscience morphologique ou encore de la conscience syntaxique . Un tel effet positif a été objectivé par l'observation d'une supériorité des performances de bilingues (comparativement à des monolingues) à des épreuves exigeant la manipulation de la structure phonologique (e.g. épreuve de segmentation syllabique), de la structure morphologique (e.g. épreuve de production de néologismes du style « comment dirait-on une petite clupuche ? ») ou encore de la structure syntaxique (e.g. détecter des erreurs syntaxiques dans des phrases agrammaticales, et éventuellement asémantiques, du style « Thomas voulait des pierres boire »).

Cependant, cet effet positif de l'apprentissage (précoce) d'une 2e langue sur le développement de la conscience linguistique n'est pas toujours mis en évidence. Ces divergences de résultats incitent à tenir compte de l'influence des caractéristiques intrinsèques des langues en présence. Ainsi, des avantages (notamment au niveau de la conscience phonologique et morphologique) semblent plus importants lorsque les langues en présence ont un même système d'écriture (par exemple, de nature alphabétique, que l'alphabet soit ou non le même) mais s'avèrent moindres lorsque les deux langues ne partagent pas le même système d'écriture (e.g. chinois vs. anglais) (cf. à ce sujet les travaux de Bialystok et collaborateurs). L'observation d'un avantage de l'apprentissage d'une 2e langue semble également dépendre de la distance entre les langues et du degré de complexité de chacune. Allant dans ce sens, un effet positif a été observé sur les aspects formels différenciant le plus les deux langues (e.g. sur les aspects syntaxiques différenciant le français et l'allemand dans nos recherches réalisées à l'université de Strasbourg). Autrement dit, lorsque les caractéristiques des langues sont contrastées et saillantes, l'enfant pourrait d'autant plus y porter attention et ainsi favoriser le développement de ses capacités d'analyse.

Par ailleurs, les recherches de l'équipe de Bialystok ont souligné que l'effet positif de l'apprentissage (précoce) d'une 2e langue s'observerait surtout chez des enfants présentant un haut niveau de compétence dans les deux langues. Il serait en revanche absent chez des enfants qui « ne sont que » partiellement bilingues. Des études plus récentes amènent de nouveau à nuancer ces résultats. Par exemple, nos recherches réalisées auprès d'enfants évalués au début de leur scolarisation dans des sites bilingues ont mis en évidence un effet positif de l'apprentissage (précoce) d'une 2e langue, alors même que les enfants ne pouvaient pas encore être considérés comme véritablement bilingues.

#### • Apprentissage (précoce) d'une 2e langue et contrôle attentionnel et cognitif

Un bénéfice de l'apprentissage (précoce) d'une 2e langue a été observé dans le développement d'autres capacités cognitives dont le rôle déterminant pour les apprentissages scolaires est largement attesté. C'est notamment le cas pour les fonctions exécutives, tels le contrôle attentionnel, la flexibilité cognitive et l'inhibition. Les enfants exposés précocement à deux langues réussissent mieux que des monolingues à des tâches et activités leur demandant un certain contrôle cognitif (par ex., alterner entre plusieurs tâches, gérer des informations conflictuelles ou encore inhiber des réponses automatiques). Ils apparaissent ainsi avoir plus de facilité à alterner entre différentes règles dans des épreuves exigeant une flexibilité cognitive, ou encore à gérer des représentations et situations conflictuelles grâce à des capacités d'inhibition accrues. Cette plus grande flexibilité cognitive peut être mise en relation avec la nécessité de contrôler les éventuelles interférences entre les langues. De telles interférences seraient liées à la co-activation des mots (proches par exemple phonologiquement) dans les deux langues.

Ce bénéfice du bilinguisme est observé très précocement dès 2 ans. Si les études de Martine Poncelet et collaborateurs de l'université de Liège reportent également un effet positif de l'apprentissage (précoce) d'une 2e langue sur les capacités de contrôle cognitif, leur suivi sur plusieurs années des mêmes enfants en situation d'immersion paritaire montre que le bénéfice apparaît cependant diminuer quelques années après (les monolingues apparaissant rattraper les bilingues).

Néanmoins, la majorité des études indique que le bénéfice du bilinguisme persisterait jusqu'à l'âge adulte avancé puisqu'il est observé chez les bilingues un déclin moindre de leurs fonctions exécutives comparativement aux monolingues ainsi qu'à une manifestation plus tardive de démences de type Alzheimer (cf. travaux de Bialystok et collaborateurs à ce sujet). En d'autres termes, le bilinguisme aurait un effet de type 'retardateur' sur l'apparition de démence de type Alzheimer. Cet effet serait à mettre en relation avec une plus grande réserve cognitive leur permettant de mieux faire face à cette démence (malgré une dégénérescence cérébrale qui peut être néanmoins comparable).

#### • Apprentissage (précoce) d'une 2e langue et apprentissage du langage écrit

Comme souligner précédemment, certains pré-requis de la lecture et compétences associées à la lecture apparaissent stimulés lors de l'exposition précoce à un double système langagier. Ce qui expliquerait -en partie tout du moins (cf. infra)- l'incidence positive de l'apprentissage (précoce) d'une 2e langue sur l'apprentissage du langage écrit.

La plupart des études cherche à comprendre les mécanismes susceptibles de rendre compte des effets positifs de l'apprentissage (précoce) d'une 2e langue sur l'apprentissage de l'écrit. Ceci a amené les auteurs à s'intéresser à la question de ce qui pouvait être transféré d'une langue à une autre.

## Apprentissage (précoce) d'une 2e langue : quels transferts entre les langues ?

S'intéresser à la question du transfert revient à s'interroger sur la manière dont les acquisitions effectuées dans l'une des deux langues influencent les acquisitions dans l'autre. Il s'agit en d'autres termes de déterminer ce qui est transféré d'une langue à l'autre. S'agit-il du transfert de compétences similaires (i.e. transfert d'une compétence à la même compétence évaluée dans l'autre langue) ? S'agit-il du transfert du rôle de capacités développées dans une langue vers une compétence nouvellement développée dans l'autre langue (e.g. l'apprentissage de la lecture en L2) ? De nombreuses études s'étant intéressées à la question du transfert dans le champ de l'apprentissage de la lecture, nous illustrerons notre propos avec les études qui visent à expliquer comment et pourquoi les bons lecteurs en L1 se révèlent également les meilleurs lecteurs en L2.

#### • Apprentissage (précoce) d'une 2e langue et transfert de compétences similaires dans les 2 langues

L'enfant confronté précocement à deux langues sera amené à comparer et reconnaître les spécificités des deux langues. Il aura simultanément plus d'occasions de mettre en oeuvre le principe de tout système écrit (i.e. principe général de correspondance entre les unités orales et un système de symboles). Ce principe constitue un processus commun à toutes les langues, même si la nature des symboles écrits représentant les unités du langage oral peut varier en fonction du système d'écriture des langues (e.g. alphabétique vs. idéographique). Ce processus commun expliquerait le transfert d'une langue à l'autre, transfert qui de surcroît apparaît plus fort lorsque les deux langues sont toutes les deux alphabétiques (e.g. français-anglais) que lorsque l'une d'elle est idéographique (e.g. anglais-chinois). Comprendre ce qui est transféré lors de la lecture d'une langue à l'autre implique également de s'intéresser au transfert (éventuel) de certaines capacités associées à la lecture : les compétences orthographiques d'une part et l'analyse de la structure formelle du langage d'autre part.

#### • Apprentissage (précoce) d'une 2e langue et transfert des compétences orthographiques

Certains travaux ont montré qu'il n'y a pas de transferts des compétences orthographiques d'une langue vers l'autre lorsque les langues en présence reposent sur des systèmes d'écriture différents (alphabétiques vs. idéographiques) ou n'ont pas le même système alphabétique (anglais vs. hébreu). Autrement dit, lorsque les systèmes d'écriture ou les alphabets n'ont aucune base commune, la lecture des mots en L2 ne bénéficie pas de la connaissance des unités orthographiques caractéristiques des mots en L1. Le traitement des unités orthographiques serait ainsi spécifique aux langues. Une expérience intensive des spécificités orthographiques propres à chaque langue s'avère essentielle pour que les représentations orthographiques se construisent de façon séparée en L1 et en L2.

Des résultats complémentaires amènent cependant à nuancer cette conclusion. Un transfert des compétences orthographiques d'une langue vers une autre a été en effet mis en évidence entre des langues partageant le même alphabet latin mais se différenciant toutefois sur d'autres aspects comme par exemple leur degré de transparence (e.g. anglais-espagnol avec l'espagnol comme langue beaucoup plus transparente que l'anglais du fait de sa prononciation beaucoup plus régulière) ou encore l'existence de séquences orthographiques spécifiques (e.g. les séquences « oa », « ea » n'existent qu'en anglais mais pas en français). Les études d'Hélène Deacon et collaborateurs ont ainsi montré que les enfants bilingues qui identifient bien les unités orthographiques des mots en anglais s'avèrent simultanément les meilleurs lecteurs en français et réciproquement. Le transfert des compétences entre les deux langues s'appuierait ainsi sur un processus d'identification des séquences orthographiques, activé dès l'exposition au système écrit de la L1. Ce processus serait suffisamment flexible et général pour s'appliquer aux séquences orthographiques dans une autre langue (dont certaines peuvent être spécifiques) et participerait ainsi, de façon « cross-linguistique », à l'efficience en lecture, si les deux langues utilisent le même alphabet.



## • Apprentissage (précoce) d'une 2e langue et transfert des habiletés d'analyse du langage

Concernant la capacité à analyser le langage (classiquement désignée sous le terme générique de compétences métalinguistiques), il a également été observé l'existence d'un transfert d'une langue vers l'autre (et ceci même entre des langues ne partageant pas forcément le même système d'écriture, e.g. anglais-chinois). Par exemple, lorsqu'il est demandé aux enfants bilingues d'analyser la structure phonologique dans une langue (par ex., français), ils apparaissent le réussir de la même façon dans leur 2e langue (quelle qu'elle soit). La prise de conscience des aspects phonologiques du langage se révélerait ainsi indépendante des spécificités des langues en présence.

Le transfert des compétences métalinguistiques développées dans une langue à l'autre langue n'a cependant pas été systématiquement observé pour tous les aspects formels du langage. Ceci laisse supposer que les enfants exposés précocement à une 2e langue ne transfèrent donc pas simplement la capacité à analyser la structure formelle d'une langue à une autre. Il est postulé que la force du transfert est impactée par la distance linguistique entre les deux langues. En d'autres termes, les caractéristiques linguistiques proches, voire communes aux deux langues seraient mieux maîtrisées et seraient en conséquence plus aisément transférables d'une langue à l'autre. En revanche, les caractéristiques linguistiques plus distantes entre les deux langues seraient pour leur part moins renforcées lors de la confrontation des deux langues, ce qui limiterait alors la possibilité de leur transfert.

De nouveau, il doit être souligné l'existence de résultats contradictoires ! Il a été ainsi montré des capacités de transfert de l'analyse formelle du langage sur des dimensions linguistiques très distinctes d'une langue à l'autre (e.g. morphologie ou syntaxe). L'interprétation proposée postule que les enfants bilingues transfèrent tout un raisonnement plus analytique sur la structure formelle du langage qui leur permettrait de mieux réaliser et comprendre aussi bien les similitudes que les différences entre les deux langues. Ce qui expliquerait le transfert observé pour des aspects formels aussi bien similaires que différents entre les deux langues.

Par ailleurs et du fait du rôle déterminant des différentes dimensions de la conscience linguistique lors de l'apprentissage de la lecture, les auteurs ont cherché à comprendre comment certaines compétences métalinguistiques développées dans une langue (en L1 par ex.) peuvent expliquer l'effcience en lecture dans l'autre langue (en L2). L'hypothèse avancée est que les compétences, développées dans un premier temps en L1, jouent un rôle déterminant non seulement lors de la lecture en L1 mais également lors de la lecture en L2 justement car l'analyse métalinguistique a déjà été menée en L1. Il y aurait donc transfert chez les bilingues d'un raisonnement plus analytique et plus précoce de la structure formelle du langage qui en retour favoriserait la lecture dans l'autre langue.

## Apprentissage (précoce) d'une 2e langue : le pari (im-)possible pour les dyslexiques ?

La dyslexie développementale renvoie à des difficultés spécifiques dans l'apprentissage en lecture qui seraient d'origine neurobiologique. Elle se caractérise plus particulièrement par un déficit à mettre en œuvre -de manière efficiente et automatisée- les règles de correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Ce déficit s'avère être associé à un déficit massif des compétences phonologiques (cf. rapport INSERM, 2007). En l'absence d'une prise en charge adaptée (orthophonique et/ou pédagogique), les difficultés spécifiques en lecture des enfants dyslexiques sont susceptibles d'avoir de graves répercussions sur les autres apprentissages fondamentaux qui mobilisent non seulement l'écrit mais également, pour certains d'entre eux (comme l'apprentissage d'une 2e langue), les mêmes habiletés phonologiques. De fait, il est fréquemment évoqué les difficultés des dyslexiques lors de l'apprentissage d'une 2e langue . Il n'est pas rare également de lire ou entendre des avis déconseillant l'apprentissage de certaines langues (l'anglais notamment). Mais qu'en est-il réellement ? L'apprentissage d'une 2e langue constitue-t-il réellement un pari (im-)possible pour les dyslexiques ?

Si l'existence d'un déficit phonologique a été observé chez tous les dyslexiques quelle que soit leur langue, des études interlangues (cf. notamment les études de Ziegler et collaborateurs, université Aix-Marseille) comparant des dyslexiques dans différentes langues (e.g. anglais, français, allemand, italien) ont cependant révélé que ce déficit phonologique se manifeste plus ou moins fortement en fonction de l'opacité du système d'écriture . Il a ainsi été observé que le déficit phonologique des dyslexiques anglais apparaît plus marqué que celui des dyslexiques français, eux-mêmes ayant un déficit plus marqué que les dyslexiques italiens. En d'autres termes, plus le système écrit est opaque, plus le déficit phonologique des dyslexiques s'avère marqué. L'influence du degré de transparence des langues sur l'effcience en lecture a également été retrouvée auprès d'enfants dyslexiques bilingues français-espagnol (e.g. Lallier et al., 2014). Il a été ainsi mis en évidence que des dyslexiques bilingues français-espagnols obtenaient de meilleures performances en lecture dans la langue transparente (espagnol) comparativement au français et que l'écart entre dyslexiques et normo-lecteurs était moindre en espagnol par rapport au français.

L'apprentissage d'une 2e langue demande d'assimiler de nouvelles correspondances graphème-phonème dont certaines peuvent ne pas exister en français (par ex., les graphèmes « oa », « ea », « ow » sont spécifiques à l'anglais) et d'autres peuvent entrer en conflit avec celles du français (par ex., le graphème « ou » dans « loup, joue... » se prononce /u/ alors qu'il se prononce /ow/ dans les mots anglais « cloud, mouse ». De même, l'enfant découvrira que le phonème /u/ s'écrit en anglais avec le graphème « oo » dans « book, look,... »). L'exposition au système orthographique d'une 2e langue va confronter les dyslexiques à ce qui est problématique pour eux : la maîtrise de nouvelles correspondances graphèmes-phonèmes. Il peut ainsi être postulé que l'apprentissage d'une 2e langue opaque posera d'autant plus de difficulté pour eux. Les résultats de Marie Lallier cités précédemment semblent bien aller dans ce sens. Les résultats de l'équipe de Palladino (université de Pavia en Italie) amènent cependant à les moduler quelque peu. En effet, il est apparu que des enfants dyslexiques italiens présentaient une effcience en lecture de pseudo-mots anglais similaire à celle du groupe contrôle de même âge chronologique. Ce résultat laisse donc suggérer une capacité à apprendre et utiliser les nouvelles règles phonologiques. Néanmoins, leur effcience en lecture de mots anglais reste inférieure à celle des contrôles (en lien potentiellement selon les auteurs avec leur moins grande pratique de l'écrit). Les études s'intéressant à l'apprentissage d'une 2e langue par les dyslexiques étant encore trop peu nombreuses, de nouvelles recherches sont encore nécessaires pour préciser ces premiers résultats.

Si c'est bien la confrontation au langage écrit de la 2e langue qui va poser des difficultés aux dyslexiques, le conseil de privilégier l'apprentissage du langage oral semble fondé. Cependant, cela n'exclura pas pour autant un certain nombre de difficultés (par ex. difficultés avec des phonèmes ou des contrastes qui n'existeraient pas dans la langue maternelle), difficultés en lien avec leurs difficultés de discrimination phonologique et/ou leurs difficultés à établir des représentations phonologiques stables.

Enfin, il convient sans aucun doute de souligner le rôle déterminant de la motivation et de l'intérêt des élèves pour les apprentissages. Ainsi, au lieu de dissuader ou tout au moins de décourager les dyslexiques face à l'apprentissage d'une 2e langue, il peut sembler pertinent de s'appuyer sur leur motivation et les accompagner dans cet apprentissage ? Il s'agirait dès lors d'anticiper les difficultés écrites auxquelles ils seront sans aucun doute confrontés et prévoir des aides supplémentaires pour leur permettre d'acquérir le système écrit de cette nouvelle langue. Allant dans ce sens, Lundberg et collaborateurs de l'Université de Göteborg ont montré que des étudiants dyslexiques suédois préférant lire en anglais ont développé une stratégie de lecture s'appuyant sur des unités plus larges (e.g. les rimes), ce qui leur permettrait de compenser leur déficit phonologique.

## Apprentissage (précoce) d'une 2e langue : un atout pour le développement et les apprentissages

Les études scientifiques actuelles semblent converger à l'heure actuelle pour souligner l'effet positif de l'apprentissage (précoce) d'une 2e langue sur le développement des habiletés langagières et de manière plus générale sur la cognition. Au-delà du bénéfice sur la maîtrise in fine des langues, l'exposition précoce à deux langues apparaît favoriser le développement d'un certain nombre de capacités cognitives jouant un rôle essentiel dans les apprentissages scolaires. Cet avantage sur le développement de l'enfant semble avoir en retour un effet bénéfique sur certains apprentissages scolaires fondamentaux (comme la lecture). Il n'en demeure pas moins cependant qu'il est indispensable de poursuivre l'étude des mécanismes susceptibles d'expliquer cet avantage en veillant notamment à détailler les caractéristiques des populations étudiées (âge d'acquisition de la 2e langue, le niveau de compétence dans les 2 langues,...), les caractéristiques des langues en présence (notamment en termes de similarités et différences, de distance entre les langues...) ou encore à détailler les épreuves utilisées (et plus précisément les processus cognitifs impliqués).

Dans une perspective plus didactique, les conclusions scientifiques actuelles incitent à encourager les enseignants à favoriser et soutenir l'émergence du raisonnement plus analytique sur la structure formelle des langues. Ceci pourrait être réalisé en proposant aux enfants des exercices les amenant à analyser -de manière systématique- aussi bien les similitudes qui existent entre les codes linguistiques auxquels ils sont confrontés que les différences qui les séparent. Via les processus de transfert évoqués précédemment, il pourrait être attendu en retour un effet bénéfique sur les autres apprentissages fondamentaux mobilisant une telle habileté (comme par exemple l'apprentissage de la lecture).

Par ailleurs, il est sans aucun doute inutile de rappeler qu'en raison des flux migratoires (actuels ou passés), les établissements scolaires accueillent de plus en plus d'enfants qui effectuent leur scolarité dans une langue autre que la langue parlée préférentiellement à la maison. Les études réalisées en contexte de bilinguisme soustractif ont montré l'incidence néfaste de la valorisation d'une langue au détriment de l'autre. De tels résultats amènent à inciter les enseignants confrontés à des élèves dont un nombre de plus en plus important parle une autre langue chez eux à valoriser les langues en présence, à soutenir les enfants dans leurs comparaisons analytiques des similitudes et différences des langues auxquelles ils sont confrontés.

---

## Conseils de lecture

- Besse, A.S., Marec-Breton, N., & Demont, E. (2010). Les compétences métalinguistiques des enfants bilingues.*Enfance*, 2, 167-199.
- Bialystok, E. (2009).*L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce* . Encyclopédie sur le développement de jeunes enfants.
- Gaonac'h, D. (2006).*L'apprentissage précoce d'une langue étrangère - Le point de vue de la psycholinguistique* . Hachette Editions.
- Kail, M. (2015).*L'acquisition de plusieurs langues*. PUF, Que Sais-je ?

## Références

- Bialystok, E. (2016). Aging and bilingualism: Why does it matter?*Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6, 1-8.
  - Lallier, M., Acha, J., & Carreiras, M., ( 2016 ) Cross-linguistic interactions influence reading development in bilinguals: A comparison between early balanced French-Basque and Spanish-Basque bilingual children.*Developmental Science*, 19:1, 76–89. DOI: 10.1111/desc.12290.
  - Reder, F., Marec-Breton, N., Gombert, J.E., & Demont, E. (2013). Second language learner’s advantage in metalinguistic awareness and early reading acquisition. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 686-702.
  - Ziegler, J. C., & Goswami, U. C. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1),
-

