ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants



Deuxième langue

Mise à jour : Septembre 2017

©2009-2026 ABILIO | DEUXIÈME LANGUE

Table des matières

Synthèse 4

L’acquisition d’une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce 8
ELLEN BIALYSTOK, PH.D., SEPTEMBRE 2017

Deuxième langue/bilinguisme chez les jeunes enfants et impacts sur le développement sociocognitif et socio-affectif précoce 13
ELENA NICOLADIS, PH.D., MONIQUE CHARBONNIER, PH.D., ANAMARIA POPESCU, DOCTORANTE, OCTOBRE 2016

Apprendre à lire dans une langue seconde : recherche, implications et recommandations pour les services 19
ESTHER GEVA, PH.D., JANVIER 2009

©2009-2026 ABILIO | DEUXIÈME LANGUE

Synthèse

Est-ce important?

Le bilinguisme pendant l’enfance est une expérience significative capable d’influencer la trajectoire et l’efficacité du développement des jeunes enfants.

L'impact potentiel du bilinguisme sur le développement des enfants apparaît de plus en plus préoccupant dans les sociétés modernes et particulièrement au Canada. En plus de l'engagement officiel envers une politique nationale d'acquisition d'une seconde langue et de bilinguisme, le programme d’immigration du Canada a transformé le pays en une nation multilingue et multiculturelle riche. Les écoles publiques accueillent un nombre important d’enfants pour qui l’anglais ou le français sont des langues secondes. Il est donc impératif de comprendre l'impact de ces contextes linguistiques sur le futur cognitif et éducatif des enfants.

Que savons-nous

Avantages

La recherche montre que, contrairement à la croyance populaire, le bilinguisme n'entraîne pas de confusion, n'a pas d'impact négatif inhérent sur le développement des enfants, et présente même certains avantages sociocognitifs. Plus précisément, les enfants bilingues présentent certains avantages pour la compréhension des croyances des autres et les besoins communicationnels de leurs partenaires de conversation ainsi que lorsqu’ils doivent choisir les variables importantes pour résoudre un problème et envisager simultanément deux interprétations possibles d’un même stimulus. De surcroît, ils obtiennent de meilleurs résultats que les enfants unilingues à plusieurs épreuves cognitives, dont la flexibilité cognitive, les tâches de résolution de problèmes non-verbaux, la compréhension de l'origine classique des noms, la distinction entre la similarité sémantique et phonétique et la capacité à juger de la grammaticalité des phrases.

Le contexte dans lequel le bilinguisme ou l’apprentissage de la langue seconde se produit est néanmoins important. Les variables qui peuvent influer sur les résultats d’un développement bilingue incluent les attitudes parentales envers le bilinguisme, le statut de la langue ou des

©2009-2026 ABILIO | DEUXIÈME LANGUE

langues dans la communauté et le contexte socioculturel dans lequel grandissent les enfants.

Les apprenants d’une deuxième langue mettent beaucoup de temps à développer la maîtrise orale de leur deuxième langue. Même après cinq à six ans de fréquentation d’une école dans l’environnement de la langue seconde, les enfants peuvent ne pas parler aussi couramment cette langue que leurs pairs unilingues. Les parents et les éducateurs devraient aussi être conscients du fait que durant les premières phases de l’acquisition d’une langue seconde, les enfants qui apprennent deux langues peuvent présenter certains décalages développementaux par rapport à ceux qui n’en parlent qu’une. Cependant, ces décalages sont généralement légers et ne durent pas longtemps. Pour ce qui est de la maîtrise générale du langage, le vocabulaire des enfants bilingues a tendance à être moins développé dans chaque langue que celui des enfants unilingues dans leur langue. Cependant, leur compréhension de la structure linguistique est au moins aussi bonne et souvent meilleure que celle d’enfants unilingues comparables.

Les enfants qui apprennent à lire dans deux langues qui partagent un même système écrit (par exemple l'anglais et le français), montrent des progrès plus rapides en apprentissage de la lecture; les enfants dont les deux langues emploient des systèmes d'écriture différents (par exemple l'anglais et le chinois) ne bénéficient pas d’avantage spécial, mais ne démontrent pas non plus de déficit. Cependant, pour bénéficier de l'avantage d'apprendre à lire dans deux langues, les enfants doivent être bilingues et non pas des apprenants d’une langue seconde dont la compétence dans l’une de ces langues est faible (à cause d’un niveau moindre d’exposition).

Difficultés en lecture

La recherche montre qu’il est possible de diagnostiquer assez tôt les difficultés en lecture chez les enfants de langue seconde. En réalité, un retard dans le diagnostic et le traitement des déficiences potentielles en lecture chez les enfants bilingues est coûteux et a des conséquences à long terme pour les enfants qui ont des difficultés à apprendre à lire et à écrire dans la langue de l’école. Le profil des lecteurs à risque comprend des performances extrêmement faibles et répétées à certaines tâches dont la reconnaissance de mots, le décodage de pseudo-mots (unités de parole ou de texte qui ressemblent à des mots dans une langue particulière ou qui sonnent comme des mots, mais qui n’en sont pas), les habiletés à épeler et présentent de pauvres résultats concomitant dans les mesures de traitement phonologique (telles que la conscience phonologique et la dénomination rapide).

La conscience phonologique (la capacité à diviser les mots selon leurs composantes, à synthétiser leurs sons et à apprendre leurs caractéristiques), la dénomination rapide et, jusqu'à un certain point, la mémoire de travail verbale sont sources de différences individuelles associées au développement de la lecture et aux difficultés en lecture chez les enfants unilingues. Ces habiletés de traitement mesurées chez les enfants unilingues et ceux bilingues correspondent souvent l'une à l'autre et peuvent prédire les compétences en décodage et en orthographe dans les deux langues. Ces résultats ont été découverts dans différents groupes linguistiques. Également, peu importe le type d'orthographe utilisé (la régularité de la correspondance entre les lettres ou l'association des lettres et les sons qui y sont associés), les apprenants d'une langue seconde qui ont des problèmes de décodage et d'épellation dans leur langue première ont aussi des difficultés dans leur langue seconde. Enfin, les apprenants d'une langue seconde, qui éprouvent de sérieux problèmes avec les habiletés de lecture de mots ainsi qu'avec les processus cognitifs nécessaires au développement de ces mêmes compétences dans la langue seconde, lisent aussi de manière moins fluide, de pauvres habiletés de compréhension de lecture et éprouvent des problèmes en écriture.

Que peut-on faire?

Diagnostiquer les difficultés de lecture

Certains enfants bilingues peuvent avoir des difficultés à lire, non seulement parce qu'ils ont besoin de plus de temps pour développer la maîtrise orale dans leur deuxième langue, mais aussi parce qu'ils ont des problèmes d'acquisition des habiletés de base en lecture. Il est important d'évaluer au-delà de la maîtrise orale et de ne pas retarder l'évaluation et l'intervention. Les professionnels de la santé, aussi bien que les enseignants, doivent être formés et habilités à identifier tôt les signes avant-coureurs afin d'adapter leur enseignement en conséquence.

Comme il y a des corrélations positives et significatives entre les habiletés en lecture, des unilingues et bilingues, et les indices annonciateurs d'un développement fructueux de la lecture, beaucoup peut-être appris sur les capacités en lecture d'un apprenant de langue seconde en utilisant les mêmes mesures d'évaluation que chez un enfant unilingue. Les écarts entre la compréhension orale et la compréhension de la lecture, ainsi que les données sur les performances de l'enfant dans la langue parlée à la maison, sont autant d'informations importantes qui méritent d'être évaluées.

D’autres sources d’information peuvent contribuer à la validité du diagnostic, comme les bulletins scolaires du pays d’origine, les données recueillies lors d’entrevues portant sur la réussite des étapes importantes du développement (surtout l’apparition et le développement du langage), les évaluations antérieures, ainsi que la performance académique et langagière des frères et soeurs. Il est aussi essentiel de tenir compte du contexte langagier et culturel de la famille, de l’acculturation et de ce à quoi les parents attribuent les difficultés académiques de leurs enfants.

Politiques

Étant donné l’absence de données probantes indiquant que le bilinguisme a des répercussions négatives sur le développement intellectuel et socio-affectif des enfants, les parents peuvent être encouragés à parler leur langue maternelle à la maison et permettre à leurs enfants d’apprendre la langue principale à l’école. Les données sur les bienfaits extrêmement positifs du bilinguisme, ainsi que celles qui révèlent que les enfants bilingues ne sont pas handicapés sur le plan cognitif, confèrent aux écoles un rôle important. Elles peuvent fournir à ces enfants des moyens d’acquérir leurs compétences langagières dans la langue de l’école, leur permettant de participer pleinement en classe et de récolter les fruits de leur expérience éducative.

Les résultats sur le bilinguisme et ses effets sur le développement socio-affectif suggèrent qu’il s’agit d’un autre domaine devant être exploré. De plus, étant donné que le langage constitue un traitement facilitant la récupération en mémoire d’expériences personnelles pouvant jouer un rôle clé dans le diagnostic et le traitement de diverses maladies en santé mentale, les politiques qui encouragent les services de santé bilingues devraient être encouragées.

L’acquisition d’une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce

Ellen Bialystok, Ph.D.

York University, Canada

Septembre 2017, 2e éd. rév.

Introduction

Les parents et les éducateurs craignent depuis longtemps que le bilinguisme précoce affecte le développement cognitif et du langage de l'enfant.

Dans la première moitié du 20e siècle, l’opinion dominante était que le bilinguisme et l’acquisition d’une deuxième langue tôt dans la vie rendaient les enfants confus et interféraient avec leur habileté à développer des fonctions cognitives normales[1] et à réussir dans des environnements éducatifs.[2]

L’étude historique de Peal et Lambert[3] a totalement renversé ces idées en montrant que les personnes bilingues obtenaient des résultats supérieurs à ceux des personnes monolingues à plusieurs tests d’intelligence et dans divers aspects de la réussite scolaire. La recherche récente est plus équilibrée et identifie des domaines où les enfants bilingues excellent et d’autres dans lesquels le bilinguisme n’a pas d’effet sur leur développement.[4]

Sujet

La question de l’impact potentiel du bilinguisme sur le développement de l'enfant a toujours été importante, mais les sociétés modernes, et particulièrement le Canada, s’en préoccupent de plus en plus. L’immigration s’est ajoutée à l’engagement officiel envers une politique d’acquisition d’une seconde langue et de bilinguisme, et a transformé le Canada en une nation multilingue et multiculturelle riche. Les écoles publiques, surtout dans les centres urbains importants, accueillent de nombreux enfants pour qui l’anglais ou le français sont des langues secondes. Ces enfants représentent une immense variété de langues parlées à la maison et constituent souvent la majorité dans une classe. En conséquence, il est impératif de comprendre l’impact de ces contextes linguistiques sur le futur cognitif et éducatif des enfants.

©2009-2026 ABILIO | DEUXIÈME LANGUE

Problèmes

Il est essentiel de disposer d'informations sur le développement linguistique, cognitif et éducatif des enfants qui vivent dans des contextes langagiers variés si l'on veut interpréter leur performance scolaire et évaluer leur développement. Par exemple, les enfants dont la maîtrise de la langue de scolarisation est limitée sont certains de vivre de plus en plus de difficultés au plan scolaire et social, et il est important d'identifier ces difficultés pour comprendre quelle intervention ou quelle approche corrective est nécessaire.

Contexte de la recherche

Généralement, la recherche s'effectue en classe, souvent dans des lieux où se trouvent des enfants multilingues et monolingues. Le contexte du bilinguisme ou de la langue seconde est important, même s'il n'est pas toujours considéré comme un aspect officiel de la recherche. D'après les données, le fait que la langue parlée à la maison soit majoritaire ou minoritaire, valorisée par la communauté et utilisée pour l'alphabétisation, affecte le résultat linguistique et cognitif de l'enfant.[5] En conséquence, les implications de l'expérience langagière de l'enfant devraient idéalement être examinées en prêtant soigneusement attention aux facteurs sociaux et linguistiques qui décrivent son environnement éducatif.

Questions clés pour la recherche

Les questions importantes qui découlent de la diversité linguistique sont les résultats cognitifs et éducatifs des enfants bilingues. Premièrement, il faut établir si l'acquisition du langage se produit au même rythme et de la même façon chez les enfants qui apprennent deux langues simultanément ou qui en apprennent une seconde après avoir commencé à en maîtriser une. Deuxièmement, les enfants sont-ils capables d'acquérir des habiletés d'alphabétisation à l'école s'ils sont bilingues ou s'ils apprennent une deuxième langue, surtout si la langue parlée à la maison n'est pas la langue d'instruction? Enfin, y a-t-il des conséquences sur le développement cognitif normal pour ce qui est de l'habileté de l'enfant à acquérir de nouveaux concepts ou à exécuter divers calculs (p. ex., l'arithmétique), surtout si l'instruction scolaire se fait dans la langue que l'enfant maîtrise le moins?

Récents résultats de recherche

Trois résultats principaux se dégagent de cette recherche. Premièrement, pour ce qui est de la maîtrise générale du langage, le vocabulaire des enfants bilingues a tendance à être moins développé dans chaque langue que celui des enfants monolingues dans leur langue.[6] Cependant, leur compréhension de la structure linguistique, appelée conscience métalinguistique, est au moins aussi bonne[7] et souvent meilleure[8] que celle de monolingues comparables.

Deuxièmement, l'acquisition d'habiletés d'alphabétisation chez ces enfants dépend de la relation entre les deux langues9 et du niveau de maîtrise de la langue seconde.[10] Ce sont surtout les enfants qui apprennent à lire dans les deux langues qui partagent un même système écrit (p. ex., l'anglais et le français) qui font les progrès les plus rapides en apprentissage de la lecture; les enfants dont les deux langues emploient des systèmes d'écriture différents (p. ex., l'anglais et le chinois) ne montrent aucun avantage spécial, ni de déficience par rapport aux monolingues. L'avantage d'apprendre à lire dans deux langues demande cependant aux enfants d'être bilingues plutôt qu'apprenants de langue seconde dont la compétence dans l'une des langues est faible.

Troisièmement, par rapport aux monolingues comparables, les enfants bilingues de quatre à huit ans manifestent un grand avantage en matière de résolution de problèmes qui demandent de contrôler l'attention envers les aspects spécifiques d'une manifestation et d'inhiber l'attention envers les aspects trompeurs qui sont fondamentaux, mais associés à une réponse incorrecte. Cet avantage n'est pas limité au traitement du langage, il inclut diverses tâches non verbales qui demandent un contrôle de l'attention et une sélectivité lors de problèmes comme la formation de catégories conceptuelles,[11] le fait de voir d'autres images dans des figures ambitieuses[12] et de comprendre la différence entre l'apparence et la réalité fonctionnelle d'un objet trompeur.[13] Ces différences persistent tout au long de la vie, conférant des avantages cognitifs aux bilingues quelque soit leur âge. et fournissant même une réserve cognitive leur permettant de fonctionner en totale autonomie même lors des premiers stades de la démence.[14]

Conclusion

Les résultats de ces études montrent que le bilinguisme pendant l'enfance est une expérience importante qui a le pouvoir d'influencer la trajectoire et l'efficacité du développement des enfants. Le résultat le plus surprenant est que ces influences ne se limitent pas au domaine linguistique, où l'on s'attendrait à les trouver, mais qu'elles s'étendent aussi aux habiletés cognitives non verbales. Dans la plupart des cas, le degré d'implication de l'enfant envers une deuxième langue, défini comme la différence entre le bilinguisme et l'acquisition de la langue seconde, est une variable importante qui détermine le degré et le type d'influence que l'on

trouve.

Ces études ont relevé trois modèles d'influence. Le premier était que le bilinguisme ne faisait aucune différence, et que les enfants monolingues et bilingues se développent de la même façon et au même rythme. On a découvert ceci pour les problèmes cognitifs comme le développement de la capacité de mémorisation et les problèmes de langue comme la conscience phonologique.

Le deuxième était que le bilinguisme désavantageait les enfants d'une certaine façon. L'exemple principal était le développement du vocabulaire dans chaque langue.

Le troisième modèle, et le plus prévalent dans nos études, est que le bilinguisme constitue une force positive qui améliore le développement cognitif et linguistique des enfants, l'accès à l'alphabétisation, si les deux systèmes d'écriture correspondent, et enfin, le développement des processus exécutifs généraux pour tous les enfants bilingues résolvant une gamme étendue de problèmes non verbaux qui demandent de l'attention et du contrôle. Ces habiletés exécutives de contrôle sont au centre de la pensée intelligente.

Implications

Les parents craignent souvent que le fait de parler une langue différente de celle de la communauté à la maison désavantage leurs enfants. Ce programme de recherche apporte des preuves solides sur l'effet positif considérable du bilinguisme à la maison. Les inconvénients sont relativement mineurs et facilement surmontés.

Les implications sont plus complexes pour ce qui est de la scolarisation. Le succès des enfants à l'école dépend beaucoup de leur maîtrise de la langue d'instruction, une relation qui s'applique à d'importantes activités linguistiques (comme l'apprentissage de la lecture), à des sujets quantitatifs non verbaux (comme les mathématiques) et aux programmes d'enseignement à contenu (p. ex., les études sociales). Dans tous ces cas, les enfants doivent bien connaître les formes et les significations de la langue de scolarisation et bien savoir la lire.

Il se peut que les enfants bilingues ne soient pas au même niveau que leurs pairs monolingues et que les apprenants d'une langue seconde qui ne parlent ni l'anglais ni le français à la maison n'aient pas acquis les habiletés nécessaires dans la langue d'instruction pour réussir à l'école, même si la différence de vocabulaire entre les enfants monolingues et bilingues disparaît si l'on ne considère que le vocabulaire scolaire.[6]

D'après les données sur les bénéfices considérables et positifs du bilinguisme, et d'après les preuves indiquant que les enfants bilingues ne sont pas handicapés au plan cognitif, l'école joue

un rôle important en procurant à ces enfants un moyen de bâtir des compétences linguistiques dans la langue de scolarisation afin de pouvoir participer pleinement à la classe et profiter au maximum de leur expérience éducative.

Références

1. review in Hakuta K. *Mirror of language: the debate on bilingualism*. New York, NY: Basic Books; 1986.
2. Macnamara JT. *Bilingualism and primary education: a study of Irish experience*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press; 1966.
3. Peal E, Lambert WE. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 1962;76(27, Whole No. 546):1-23.
4. Barac E, Moreno S, Bialystok E. Behavioral and electrophysiological differences in executive control between monolingual and bilingual children. *Child Development* 2016;87:1277-1290.
5. Cummins J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 1979;49(2):222-251.
6. Bialystok E, Luk G. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition* 2012;15:397-401.
7. Bialystok E, Majumder S, Martin MM. Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics* 2003;24(1):27-44.
8. Bialystok E. Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology* 1988;24(4):560-567.
9. Bialystok E, Luk G, Kwan E. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading* 2005;9(1):43-61.
10. Bialystok E, McBride-Chang C, Luk G. Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*. 2005:97(4):580-590.
11. Bialystok E, Martin MM. Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science* 2004;7(3):325-339.
12. Bialystok E, Shapero D. Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science* 2005;8(6):595-604.
13. Bialystok E, Senman L. Executive processes in appearance-reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development* 2004;75(2):562-579.
14. Bialystok E. The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin* 2017;143:233-262.

©2009-2026 ABILIO | DEUXIÈME LANGUE

Deuxième langue/bilinguisme chez les jeunes enfants et impacts sur le développement sociocognitif et socio-affectif précoce

Elena Nicoladis, Ph.D., Monique Charbonnier, Ph.D., Anamaria Popescu, Doctorante

University of Alberta, Canada, University of Padova, Italie

Octobre 2016, Éd. rév.

Introduction

Plusieurs enfants grandissent en entendant et en utilisant plus d'une langue. Certains chercheurs estiment que la grande majorité de la population mondiale utilise régulièrement plus d'une langue.[1] Les parents, les éducateurs et les législateurs s'intéressent aux résultats de la recherche sur le bilinguisme de l'enfant dans un effort concerté pour s'assurer que le bilinguisme ne constitue pas un risque intellectuel ou affectif pour les enfants.

Une des premières préoccupations à laquelle se sont attaqués les chercheurs est l'idée selon laquelle le bilinguisme perturbait les enfants.[2] Cependant, la recherche a montré que le bilinguisme ne suscite pas de confusion, qu'il n'a pas d'impact négatif inhérent sur le développement, et plus important encore, qu'il offre des avantages sociocognitifs.[3]

Sujet

Nous nous intéressons ici à l'impact du bilinguisme sur le développement sociocognitif et socio-affectif. Le développement sociocognitif réfère à la façon dont les enfants changent avec l'âge pour ce qui est de leurs capacités à penser à des questions sociales et de communication. Le développement socio-affectif fait référence à la façon dont les enfants changent avec l'âge pour ce qui est du traitement de leurs émotions dans un environnement social et communicatif.

Nous recensons l'importance de la recherche récente et son importance pour les enfants qui entendent ou utilisent deux langues à un moment donné de leur enfance. Dans notre recension, nous ne faisons pas la distinction entre ceux qui apprennent consécutivement ou simultanément deux langues, bien que certaines données indiquent que plus l'apprentissage d'une langue seconde commence tard, moins le niveau atteint est élevé, tout du moins dans certains domaines du langage.[4] La plus grande partie de notre recension est centrée sur le développement des

enfants pendant la période préscolaire ou au début de l'âge scolaire. Cette tranche d'âge est inférieure à la tranche la plus souvent considérée comme critique pour l'apprentissage d'une langue seconde.

Problèmes

Les enfants bilingues forment un groupe hétérogène.[5] Ils peuvent parler n'importe quelle combinaison de langues (ou de dialectes) et ces langues sont valorisées différemment par la communauté selon la situation géographique et le contexte sociopolitique.6 Les résultats développementaux des personnes bilingues français-anglais au Canada ne permettent pas de prédire ceux des personnes bilingues hindi-swahili en Inde. De la même façon, les résultats développementaux des enfants bilingues qui apprennent deux langues à l'école peuvent être différents de ceux des enfants bilingues qui apprennent une langue à l'école et une autre à la maison.[7] De plus, le degré de compétence dans chaque langue peut prendre plus ou moins de temps, généralement en fonction d'une exposition plus ou moins importante à la langue.[8]

Contexte de la recherche

Bien que le bilinguisme n'ait pas d'effet négatif inhérent sur le développement, plusieurs variables peuvent affecter le résultat du développement bilingue, y compris le contexte d'apprentissage des langues, les attitudes parentales envers le bilinguisme, le statut de la langue ou des langues dans la communauté ainsi que le contexte socioculturel dans lequel les enfants grandissent.6 Le respect général et l'encouragement d'un enfant bilingue à apprendre les langues jouent un rôle important pour son développement, et favorise des résultats positifs.

Questions clés pour la recherche

1. La compréhension des besoins communicationnels des partenaires de conversation est-elle différente chez les personnes bilingues et unilingues?
2. Le développement cognitif des personnes bilingues et unilingues est-il différent?
3. Pourquoi y a-t-il des différences en matière de développement sociocognitif chez les personnes bilingues et unilingues?
4. Y a-t-il des différences en matière de développement affectif du langage chez les personnes bilingues et unilingues?

Récents résultats de recherche

La recherche s'est penchée sur le développement sociocognitif plutôt que sur le développement socio-affectif. Le développement sociocognitif est intéressant pour les chercheurs, parce que la connaissance des deux langues peut affecter la façon de traiter les mots, les pensées et leur représentation. Les chercheurs se sont moins intéressés à la façon dont la connaissance de deux langues affecterait le développement socio-affectif, parce qu'aucune raison n'indique clairement que c'est le cas. Cependant, il y a des recherches fascinantes sur l'utilisation de la langue et la compréhension des émotions chez les adultes bilingues. Ces recherches suggèrent qu'on devrait se concentrer davantage sur le développement socio-affectif.

Les études ont montré que les enfants bilingues étaient avantagés pour ce qui est de comprendre les besoins de communication de leurs partenaires de conversation.[8,9,10] Comparés aux enfants unilingues, les jeunes enfants bilingues sont sensibles plus tôt au fait qu'ils ne peuvent pas comprendre une personne parlant une langue étrangère.[11] Ces derniers comprennent aussi plus tôt que les autres personnes peuvent avoir de fausses croyances.[12]

De plus, les études ont aussi montré que les enfants bilingues obtenaient de meilleurs résultats que les unilingues à plusieurs tests d'habileté cognitive, y compris la flexibilité mentale,[13] les tâches de résolution de problèmes non verbaux,[14] la compréhension de l'origine classique des noms,[15,16] la distinction entre la similarité sémantique et phonétique[17] et la capacité à juger de la grammaticalité des phrases.[18]

Une des raisons possibles de l'avantage du bilinguisme est que les enfants bilingues doivent apprendre à réduire les interférences entre leurs deux langues pour n'en parler qu'une seule.[16,19] Une autre possibilité serait que le bilinguisme exerce les enfants à concentrer leur attention sur les variables pertinentes au contexte, surtout l'information ambiguë ou contradictoire.[14] L'augmentation des habiletés cognitives peut les aider à développer des habiletés de représentation qui seraient utilisées dans la communication efficace. Par exemple, le fait de connaître deux mots qui désignent le même concept aiderait les enfants à comprendre qu'un objet ou un événement peut être représenté de plusieurs façons, ce qui pourrait augmenter leur compréhension des points de vue des autres personnes.

La recherche qui se penche sur la façon dont les personnes bilingues utilisent leurs langues pour exprimer leurs émotions a principalement porté sur les adultes (ce sont des études portant

principalement sur la mémoire autobiographique).[20] Cette recherche a montré qu'une langue particulière est un indice de récupération efficace si elle correspond à celle dans laquelle un événement ou une expérience a été originellement encodé.[21] Les souvenirs encodés dans la langue maternelle sont généralement plus riches en signification affective que ceux encodés dans la langue seconde.[22] Bond et Lai[23] soutiennent que c'est dû au fait que la langue seconde est généralement acquise dans un contexte affectif plus neutre que la langue maternelle.

Conclusion

En conclusion, la recherche a montré que le bilinguisme n'entraînait pas de confusion, et qu'il n'avait pas d'impact négatif inhérent sur le développement. Au cours des premières étapes de l'acquisition d'une langue seconde, les enfants qui entendent deux langues peuvent présenter certains décalages par rapport à ceux qui n'en parlent qu'une.[24] Cependant, les enfants bilingues ne sont pas globalement en retard par rapport aux unilingues dans tous les domaines de l'acquisition du langage, et les retards observés sont généralement faibles et ne durent pas longtemps.

Comparés aux enfants unilingues, les enfants bilingues présentent certains avantages en ce qui a trait au développement sociocognitif, surtout pour ce qui est de comprendre les croyances des autres, de choisir les variables importantes pour résoudre un problème, et d'envisager deux interprétations possibles du même stimulus en même temps.

Il n'y a pas de recherche sur l'utilisation de la langue des émotions chez les enfants bilingues. Cependant, la recherche portant sur les adultes bilingues suggère que la langue dans laquelle les événements se produisent pourrait être fortement liée aux connotations du souvenir de ces événements. Il est donc possible que le contexte dans lequel une langue est apprise ait un impact sur l'habileté des enfants bilingues à s'exprimer, et sur l'exactitude de leur expression.

En résumé, généralement, le bilinguisme ne présente pas d'inconvénients. En revanche, la perte de la langue parlée à la maison ou de la langue d'origine, qui est souvent profondément reliée à la famille, aux émotions et à l'identité, peut représenter un inconvénient important pour les enfants.6

Implications pour les politiques et les services

Les décideurs politiques et les intervenants se préoccupent de deux questions : 1) la langue d'instruction scolaire; et 2) la langue des services publics. Étant donné qu'aucune preuve n'indique que le bilinguisme a un impact négatif sur le développement intellectuel et socio-affectif des enfants, on peut encourager les parents à parler leur langue maternelle à la maison, et permettre à leurs enfants d'apprendre la langue de la majorité à l'école. À tel point qu'on peut encourager le bilinguisme davantage que la perte de la langue parlée à la maison ou la langue d'origine. Ce faisant, les enfants sont plus susceptibles de garder de solides liens avec leur culture et d'en développer avec la culture dominante.

Comme le langage fonctionne comme un indice de récupération d'expériences personnelles qui peuvent jouer un rôle clé dans le diagnostic ou le traitement de diverses conditions de santé mentale, les intervenants devraient s'efforcer de promouvoir des politiques qui encouragent les services de santé bilingues.

Enfin, il est important de souligner qu'il peut être difficile d'identifier les enfants bilingues à risque de déficiences d'apprentissage et de pathologie du discours et de la parole. Dans certains cas, les enfants bilingues qui se développent normalement produisent le même type de langage que ceux qui ont des troubles du langage.[25] Bien que les chercheurs espèrent un jour identifier les différences entre les enfants bilingues qui se développent normalement et ceux qui ont des troubles du langage, l'absence de différences connues pour le moment constitue un défi pour les intervenants. Est-il préférable d'attendre et d'espérer que les enfants surmonteront leurs difficultés apparentes ou d'intervenir le plus rapidement possible? Le comportement de l'enfant dans sa deuxième langue apporte une information qui peut aider à prendre une décision. En effet, les troubles du langage affectent généralement les deux langues.

Références

1. Edwards J. Foundations of bilingualism. In: Bhatia TK, Ritchie WC, eds. *The handbook of bilingualism.* Malden, Mass: Blackwell Publishing; 2004:7-31.
2. Genesee F. Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language* 1989;16(1):161-179.
3. Genesee F. Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. *Annual Review of Applied Linguistics* 2001;21:153-168.
4. Montrul S. Age of onset of bilingualism effects and availability of input in first language acquisition. In Bilingualism across the lifespan. Washington, DC: De Gruyter Mouton & APA; 2016: 141-161.
5. Genesee F. Shifting perspectives on bilingualism. In Bilingualism across the lifespan. Washington, DC: De Gruyter Mouton & APA; 2016: 9-19.
6. Hamers JF, Blanc MHA. *Bilinguality and bilingualism.* 2nd ed. Cambridge, England: Cambridge University Press; 2000.

7. Cummins J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California Department of Education. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, Calif: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University; 1981:3-49.
8. Nicoladis E, Genesee F. A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children. *Language Learning* 1996;46(3):439-464.
9. Yow WQ, Markman EM. Young bilingual children's heightened sensitivity to referencial cues. Journal of Cognition and Development 2011; 12(1), 12-31.
10. Lanza E. Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language* 1992;19(3):633-658.
11. Nicoladis E, Kwong See S, Rhemtulla M. Are mutual exclusivity violations guided by children's assumptions about people's word knowledge? Communication présentée au: 35th Annual Meeting of the Jean Piaget Society; 2005; Vancouver, Colombie-Britannique.
12. Goetz PJ. The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition* 2003;6(1):1-15.
13. Marinova-Todd SH. "Corplum is a core from a plum": The advantage of bilingual children in the analysis of word meaning. Bilingualism: Language and Cognition 2012; 15: 117-127.
14. Bialystok E, Majumder S. The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics* 1998;19(1):69-85.
15. Benelli B, Gandolfi M. Bilinguismo e convenzionalita' del linguaggio. *Quaderni per la promozione del bilinguismo* 1979;25/26:1-24.
16. Ben-Zeev S. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development* 1977;48(3):1009-1018.
17. Bialystok E. Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research* 1986;15(1):13-32.
18. Galambos SJ, Goldin-Meadows S. The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition* 1990;34(1):1-56.
19. Ben-Zeev S. Mechanisms by which childhood bilingualism affect understanding of language and cognitive structures. In: Hornby PA, ed. *Bilingualism: psychological, social, and educational implications*. New York, NY: Academic Press; 1977:29-55.
20. Javier RA, Barroso F, Muñoz MA. Autobiographical memory in bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research* 1993;22(3):319-338.
21. Marian V, Neisser U. Language-dependent recall of autobiographical memories. *Journal of Experimental Psychology: General* 2000;129(3):361-368.
22. Schrauf RW. Bilingual autobiographical memory: Experimental studies and clinical cases. *Culture and Psychology* 2000;6(4):387-417.
23. Bond MH, Lai TM. Embarrassment and code-switching into a second language. *Journal of Social Psychology* 1986;126(2):179-186.
24. Nicoladis E. Why does bilingualism affect language and cognitive development? In: Altarriba C, Heredia R, eds. *An introduction to bilingualism: Principles and practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. À paraître.
25. Genesee F, Paradis J, Crago MB. *Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 2004.

Apprendre à lire dans une langue seconde : recherche, implications et recommandations pour les services

Esther Geva, Ph.D.

University of Toronto, Canada

Janvier 2009

Introduction et sujet

Dans les pays d'immigration, comme le Canada, qui promeuvent le multiculturalisme et le bilinguisme, il est important que les éducateurs, les intervenants en santé mentale et les décideurs politiques prennent en considération le développement normal et problématique du langage et de la littératie. Surtout chez les jeunes enfants qui développent leurs habiletés en lecture dans un environnement de langue seconde (L2). Les études sur le développement de la littératie dans une L2, sur lesquelles se base cette vue d'ensemble, ont été effectuées dans différents contextes : a) apprendre à parler et à lire dans le langage sociétal, ce qui diverge très souvent de la langue parlée à la maison, comme c'est le cas pour les enfants dont l'anglais est la deuxième langue (EDL); b) la situation propre aux enfants qui suivent les programmes du patrimoine en plus de fréquenter l'école dans la langue de la société (anglais ou français au Canada); ou c) les programmes qui promeuvent la bi-littératie, comme c'est le cas pour l'immersion en français ou pour diverses écoles de jour bilingues. Cet article est un concentré des découvertes clés et des implications pratiques et politiques tirées de cette recherche. Cette dernière visant à offrir des services aux jeunes enfants L2 qui pourraient avoir des déficiences en lecture.

Contexte de la recherche

Il faut tenir compte de deux principaux cadres de référence lors de l'évaluation et du traitement du développement de la littératie dans une L2. D'une part, certaines questions concernent ce que l'on appelle le cadre de référence « universel » ou « de traitement central ». Selon ce cadre, ce sont les mêmes habiletés cognitives et linguistiques sous-jacentes qui sont cruciales à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants monolingues ou L1 (p. ex., la conscience phonémique, la rapidité du traitement de l'information, les processus visuels) et qui

©2009-2026 ABILIO | DEUXIÈME LANGUE

sont impliquées dans divers langues et systèmes d'écriture. Ceci signifie aussi que ces habiletés influencent le développement des compétences en littératie dans des environnements bilingues et de L2.

Le concept répandu du « transfert » peut être considéré comme une version du cadre universel. Voici la logique qui le sous-tend : si on découvre que les mêmes habiletés de traitement sont importantes à la fois quand les enfants apprennent à lire en L1 et en L2, on peut s'attendre à ce que ces habiletés se « transfèrent » de la L1 à la L2 (et de la L2 à la L1). C'est-à-dire que l'on peut croire à un transfert positif si les mêmes facteurs de traitement sous-jacents facilitent l'acquisition d'habiletés en littératie dans la L2, comme ils le font dans la L1. Cela signifie aussi que la performance de ces facteurs de traitement dans une langue serait reliée aux habiletés en lecture dans l'autre langue. La recherche qui soutient les cadres universels ou de traitement central a d'importantes implications pour l'évaluation des enfants bilingues ou appartenant à une minorité qui risquent d'éprouver des déficiences en lecture (DL).[a]

On peut envisager que la contribution des compétences langagières aux aptitudes en lecture et en écriture se situe dans ce centre de traitement central. Le développement des compétences dans la L2 s'apparente à une augmentation graduelle des habiletés reliées à la capacité de comprendre et de s'exprimer dans la L2, à la fois oralement et à l'écrit, au quotidien et à l'école. Le sujet doit développer plusieurs habiletés réceptives et expressives. Il doit se familiariser avec la phonologie de la L2, son vocabulaire (celui de tous les jours et le vocabulaire académique), sa morphologie et sa grammaire. Certains éducateurs et intervenants pensent que la principale raison pour laquelle les personnes qui apprennent une L2 manquent de précision et d'aisance en ce qui concerne leurs habiletés de littératie en L2 est leur manque de maîtrise de la L2 à l'oral.[1,2] Le problème qui y est associé est la croyance selon laquelle tant que les étudiants n'ont pas développé une connaissance adéquate de la L2, il est impossible ou déconseillé d'évaluer les difficultés en lecture.[3] Ce problème comporte deux composantes : d'une part, on cherche à éviter d'interpréter le faible développement des habiletés de langage et d'alphabétisation chez les apprenants de L2 comme une indication de DL, un processus qui pourrait conduire à une *surévaluation* des enfants L2 ayant une DL. D'autre part, le manque de formation et de sensibilité, ou la forte croyance selon laquelle ce qui contrecarre le développement adéquat des habiletés de langage et de littératie chez les enfants suppose une faible connaissance du langage, peuvent conduire à une sous-évaluation des apprenants de L2 pouvant être réellement aux prises avec des DL. Cela constitue une autre forme de biais.

L’autre cadre de référence important est centré sur les différences *typologiques*. Les langues varient selon plusieurs dimensions associées aux aspects oraux et écrits. Certaines de ces différences ont des implications significatives pour les processus associés à l’apprentissage de la lecture et de l’écriture dans différentes langues. En termes de systèmes d’écriture, les langues présentent des différences de « profondeur » orthographique, soit la régularité de la correspondance entre les lettres ou les combinaisons de lettres et les sons associés. L’orthographe anglaise est considérée comme « profonde » comparée à des langues comme l’espagnol ou l’allemand, dont les orthographes sont « peu profondes ». Les langues peuvent être différentes les unes des autres selon le contenu phonémique et syllabique de leurs répertoires, la complexité de leurs morphèmes et de la syntaxe, etc.

La recherche sur le cadre typologique cherche à découvrir si les facteurs développementaux et de traitement varient d’une langue à l’autre dû à des différences typologiques du langage oral ou écrit. Certaines études comparent le rôle que les exigences de traitement joue dans les différentes langues. Selon cette analyse, les ressources cognitives sous-jacentes sont exploitées de façon différentielle selon le niveau exigé par les caractéristiques typologiques du système oral et écrit considéré. Par exemple, le traitement visuel peut être plus crucial lorsque l’on apprend à lire une langue basée sur des caractères, en l’occurrence le chinois, que lorsqu’il s’agit d’une langue alphabétique, comme l’anglais ou le français. Les croyances associées à ce cadre incluent l’argument selon lequel l'enfant éprouve des difficultés à apprendre à lire dans la L2 à cause de différences typologiques entre sa L1 et sa L2. Par exemple, les éducateurs et les parents pourraient argumenter qu’un enfant dont la L1 est l’hébreu éprouve des difficultés à développer des aptitudes adéquates de lecture en anglais ou en français parce que l’hébreu se lit de droite à gauche. Une autre croyance est que la prévalence des déficiences en lecture peut varier selon le système d’écriture et les différents défis que posent les diverses orthographes aux jeunes apprenants.

Récents résultats de recherche

Cette section énumère les résultats clés concernant le développement d’habiletés en lecture chez les jeunes apprenants d’une L2. La section finale traite des implications pratiques et politiques pouvant être tirées de cette recherche.

Résultats de recherche qui appuient le cadre de référence « universel » :

- Le développement des habiletés au niveau du mot, comme le décodage et l'orthographe, présente des parallèles dans plusieurs comparaisons de langues typologiquement différentes.[4-10]
- On constate des corrélations positives et significatives entre les habiletés parallèles de la L1 et de la L2, notamment celles impliquées au niveau du mot, comme la reconnaissance des mots, le décodage de pseudo-mots (des unités de parole ou de texte qui ressemblent à des mots dans une langue particulière ou qui sonnent comme des mots, mais qui n'en sont pas) et l'orthographe.[11,12]
- Lorsque des aspects reliés à la lecture de textes sont développés dans une langue, comme par exemple la compréhension de la lecture, il y a une correspondance de la compréhension de la lecture dans l'autre langue.[9,13-17]
- Peu importe le type d'orthographe impliqué, les apprenants d'une L2 qui éprouvent des problèmes de décodage et d'orthographe dans leur L1 en éprouvent aussi dans leur L2.[18-21]
- La conscience phonologique (l'aptitude à segmenter les mots selon leurs composantes, à synthétiser leurs sons et à apprendre leurs caractéristiques) et la dénomination rapide (l'acte de nommer rapidement des objets, des couleurs, des nombres ou des lettres grâce à la mémoire à long terme) et, jusqu'à une certaine mesure, la mémoire de travail verbale (qui enregistre temporairement l'information et la manipule) sont des sources de différences individuelles associées au développement de la lecture et aux difficultés en lecture en L1. Peu importe que ces habiletés soient mesurées dans la L1 ou la L2 de l'enfant, ces processus sont eux aussi sources de différences individuelles dans le développement des habiletés au niveau du mot dans la L2, que ce soit dans les langues alphabétiques ou non alphabétiques.[11,12,22-27]
- Ces habiletés de traitement mesurées dans la L1 et dans la L2 peuvent souvent correspondre l'une à l'autre et peuvent prédire les compétences en décodage et en orthographe dans les deux langues. Ce résultat a été découvert dans plusieurs groupes linguistiques.[7,8,10,28,29]
- Les apprenants d'une L2 qui éprouvent de sérieux problèmes avec les habiletés de lecture de mots ainsi qu'avec les processus cognitifs nécessaires au développement de ces mêmes compétences en L2, lisent aussi de manière moins fluide, ont de pauvres habiletés de compréhension de la lecture et éprouvent des problèmes en écriture.[9,26,27,30-33]

- Quand on détermine les DL d'après le degré des habiletés au niveau du mot, comme la reconnaissance des mots et le décodage des pseudo-mots, ainsi qu'en se basant sur les mesures de traitement phonologique, telles que la conscience phonologique et la dénomination rapide, la prévalence de la DL est similaire chez les enfants EDL et ceux qui sont L1.[2,30,34]

La recherche sur le rôle de la maîtrise orale de la L2 :

- Les enfants L2 mettent beaucoup de temps à développer leur compétence orale dans la L2. Même après avoir fréquenté l'école pendant cinq à six ans dans l'environnement de la L2, certains aspects de la compétence orale dans la L2, et surtout ceux requis pour l'apprentissage scolaire, continuent à être plus faibles que ceux de leurs pairs L1.[35-37]
- Au cours des premières années scolaires, quand les compétences orales dans la L2 en sont à leurs débuts, le vocabulaire de la L2 explique uniquement une petite partie de variance des habiletés de reconnaissance des mots et d'épellation en L2.[38]
- Vers le début de la deuxième année scolaire (après une année d'enseignement en anglais), la performance en ce qui a trait à la conscience phonologique et à la dénomination rapide peut prédire le niveau subséquent des habiletés dans la lecture des mots chez les enfants EDL.[39]
- Même quand les compétences langagières des enfants L2 sont encore en développement, ils peuvent apprendre à lire et à orthographier les mots avec autant de précision que les enfants L1.[11,20,22,26,38,39,40-42]
- Certains aspects des compétences langagières dans la L2, comme le vocabulaire et les habiletés grammaticales, *sont* reliées aux aspects de la lecture de textes, comme la fluidité et la compréhension de la lecture ainsi que la capacité à écrire.[15,16,30,33,38,43-45]
- Malgré les différences en matière de maîtrise de la langue orale, les profils de traitement cognitifs des étudiants L2 qui ont des DL sont similaires à ceux des étudiants L1 qui ont des DL. Peu importe le contexte linguistique dans lequel les enfants vivent à la maison, les profils des lecteurs à risque comprennent une performance extrêmement faible et répétée à certaines tâches dont la reconnaissance de mots, le décodage de pseudo-mots, les habiletés à épeller et présentent de pauvres résultats concomitant en mesures de traitement phonologique.[7,10,18,19,40,46,47]

Résultats de recherche qui documentent les différences typologiques :

- Comme les caractéristiques orthographiques présentent des exigences différentes, les trajectoires développementales associées au développement de la lecture et de l'écriture dans différentes langues ne sont pas identiques. Si la L2 est associée à une orthographe peu profonde, les enfants réussissant normalement liront les mots avec précision plus rapidement dans leur L2 que dans leur L1.[41,43,45,48-50]
- Les différences typologiques entre l'orthographe de la L1 et de la L2 influencent le poids de processus cognitifs qui sous-tendent la lecture des mots, tels que la conscience phonologique, la dénomination rapide et le traitement visuel.[11,19,51-53] Par exemple, dans les orthographes peu profondes, comme l'allemand et le néerlandais, la dénomination rapide est un meilleur avertisseur de la réussite ou de l'échec en lecture que la conscience phonémique.[54]
- Dans les premières étapes du développement de l'orthographe dans la L2, la phonologie de la L1 et ses règles d'association graphème-phonème ont des répercussions sur la façon dont les étudiants écrivent dans leur L2; de plus, le *type* d'erreurs de lecture et d'écriture observé dans la L2 reflète les influences typologiques.[29,38,41,43,55-58]
- Les enfants qui ont des déficiences en lecture et qui lisent différents systèmes orthographiques ont des caractéristiques communes, comme de la difficulté à décoder les pseudo-mots, et des profils cognitifs similaires, mais aussi des caractéristiques uniques associées à la typologie de la langue et du système d'écriture.[47,59]

Conclusions

Des processus complexes sont impliqués dans l'acquisition d'habiletés langagières et de littératie dans les contextes de L2. La recherche effectuée au cours des dix dernières années permet de conclure qu'aucun de ces cadres de référence ne peut expliquer à lui seul à quel moment les enfants L2 développent leurs habiletés langagières et de littératie, pas plus qu'ils ne peuvent expliquer l'incidence ou la nature des déficiences en lecture. Il est utile de considérer les deux perspectives de la lecture dans une L2, universelle ou spécifique au système orthographique, comme étant complémentaires.[60] Les compétences linguistiques dans une L2 mettent du temps à se développer. Chez les jeunes apprenants d'une L2, bien que ces compétences soient reliées aux aspects de la littératie basés sur le texte, comme la facilité à lire et la compréhension de la

lecture et l'écriture, les compétences linguistiques dans la L2 expliquent une petite partie de variance mesurée pour les habiletés qui sous-tendent la lecture de mots. Par ailleurs, des processus cognitifs similaires expliquent les différences individuelles dans la reconnaissance des mots et dans les habiletés en orthographe dans différentes langues et chez les apprenants de L1 [32] et de L2. De plus, les profils cognitifs et profils de lecture des enfants L2 avec DL ressemblent à ceux de leurs pairs L1 avec DL. Cependant, les différences typologiques peuvent affecter l'aisance ou la difficulté avec lesquelles les enfants L2 acquièrent des éléments particuliers de la langue parlée et écrite. Elles peuvent aussi influer sur le type d'erreurs que ces enfants commettent au cours des premières étapes du développement de littératie. Les enseignants qui œuvrent dans des classes multiethniques ont tendance à ne pas faire part de leur jugement concernant les enfants EDL qui peuvent manifester des signaux avertisseurs similaires à ceux qui sont observés chez les enfants L1 à risque parce qu'ils tendent à attribuer ces difficultés au manque d'habiletés langagières orales.[2] Pourtant, la recherche nous a montré qu'il était possible de diagnostiquer assez tôt la DL chez les enfants L2. La pratique qui consiste à retarder le diagnostic de DL potentielle chez les enfants L2 peut être motivée par le souci d'éviter les biais ou d'attribuer des difficultés persistantes à d'autres causes, comme le manque de compétences orales dans la L2 et les influences typologiques. Cependant, les résultats de telles pratiques s'avèrent coûteux et entraînent des conséquences négatives à long terme pour les enfants L2 sous-diagnostiqués et non traités qui ont des difficultés à apprendre à lire et à écrire dans la langue de scolarisation. Les récentes avancées de la recherche dans ce domaine devraient permettre aux éducateurs et aux autres professionnels de diminuer le nombre de diagnostics erronés.

Implications

Politiques : formation des professionnels

- Il est important de continuer à donner aux enfants L2 l'opportunité de maintenir systématiquement les occasions de développer leurs compétences orales dans leur L2. Pour améliorer la réussite scolaire, il est important de considérer cet argument avec sérieux et de ne pas être trop satisfait quand les niveaux acceptables d'aisance orale dans la langue de tous les jours ont été atteints. Ces éléments ont des implications pour le contenu des programmes de formations préalables à l'entrée en fonction et en cours d'emploi.[61]

- Certains enfants L2 peuvent avoir des difficultés à lire, non seulement parce qu'ils ont besoin de plus de temps pour développer leurs compétences orales dans la L2, mais aussi parce qu'ils éprouvent des problèmes à acquérir les habiletés de base en lecture. Il est donc important de voir au-delà des compétences langagières orales et de ne pas retarder l'évaluation ni l'intervention.
- Il n'est pas nécessaire ni éthiquement justifié de retarder l'évaluation et l'intervention auprès des apprenants d'une L2 qui manifestent des signes indiquant une DL. Les professionnels de la santé, aussi bien que les enseignants, doivent être formés et habilités à identifier tôt les signes avertisseurs afin d'adapter leur enseignement en conséquence.

Évaluation de la L2

- Comme il y a une corrélation positive et significative entre les composantes parallèles des habiletés en lecture dans la L1 et la L2 et les avertisseurs d'une réussite dans le développement de la lecture dans les deux langues, le fait d'administrer aux apprenants d'une L2 les mêmes mesures de traitement (par exemple, une sensibilisation phonologique et une dénomination rapide) utilisées pour évaluer la DL chez les enfants L1 est très instructif. On peut y parvenir lorsqu'un niveau rudimentaire de compétences langagières orales dans la L2 est atteint.
- Étant donné que la maîtrise orale dans la L2 ne joue pas un rôle prépondérant dans la compréhension des difficultés de lecture des enfants L2, les habiletés impliquées lors de la lecture des mots, y compris la reconnaissance des mots, le décodage des pseudo-mots et les habiletés en orthographe, peuvent et doivent être évaluées à l'aide de mesures standardisées.
- Comme les différences individuelles en L2 liées aux habiletés qui sous-tendent la lecture de mots sont en corrélation avec la performance des aspects reliés à la lecture de textes et à l'écriture, il est important d'évaluer les jeunes apprenants L2 qui peuvent être à risque d'avoir des difficultés de lecture à tous les domaines connus comme ayant un lien possible avec le DL.
- Examiner l'écart entre la compréhension auditive et la compréhension de la lecture est très instructif, surtout si la compréhension auditive de la L2 est supérieure à celle de la compréhension de la lecture.

Assembler les morceaux du casse-tête

- Il est utile de rassembler des données portant sur la performance de l'enfant dans la langue de la maison, parce que cela aide à valider les observations faites dans le contexte de la L2. Cependant, ceci peut être infaisable pour diverses raisons, par exemple à cause de l'attrition de la L1, du manque de mesures appropriées en L1 et des perturbations dans l'éducation de l'enfant, pour n'en citer que quelques-unes.[60]
- D'autres sources d'information, dont l'évaluation de la L2, sont des morceaux importants du casse-tête. Elles contribuent à la validité du diagnostic. Parmi celles-ci, on compte les bulletins scolaires du pays d'origine, les données recueillies lors d'entrevues portant sur la réussite des étapes importantes du développement dès l'enfance, plus précisément sur celui du langage, les évaluations antérieures, ainsi que la performance académique et langagière des frères et sœurs.
- Une source d'information très instructive vient du suivi des progrès et de l'apprentissage au fil du temps. Les difficultés langagières et de lecture persistantes, malgré un enseignement adéquat, ne devraient pas être ignorées. Des approches telles l'évaluation dynamique et l'évaluation des programmes d'enseignement sont particulièrement favorables dans ce cas.
- Les mesures d'habiletés générales ne sont pas particulièrement utiles pour identifier la DL chez les enfants L2. Les intervenants doivent aussi s'attarder au fait que, dans le cas des apprenants L2, il est plus difficile d'établir « l'écart » entre des habiletés adéquates en lecture et celles suggérant une difficulté. Cela rend plus délicate la justification du diagnostic de DL.
- L'analyse des erreurs est une source d'information utile, mais devrait être faite en conservant à l'esprit les influences typologiques. Il est important de considérer le transfert d'habiletés spécifiques de la L1 vers la L2. Il est nécessaire de vérifier si les erreurs se produisent systématiquement ou si elles se limitent aux différences typologiques. Les erreurs systématiques suggèrent davantage une déficience que celles typiques aux apprenants d'un milieu linguistique donné qui tendront à disparaître avec le temps.[20]
- Il est essentiel de tenir compte du contexte culturel et linguistique familial, de l'acculturation et des attributions parentales quant aux difficultés scolaires de leurs enfants. Pour être à l'écoute, utiles et efficaces, il incombe aux intervenants de recourir à

des informateurs culturels et de chercher de l'information sur l'histoire, la langue et la culture de la famille.[46]

Références

1. Geva E. Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children: Beliefs and research evidence. *Dyslexia* 2000;6(1):13-28.
2. Limbos M, Geva E. Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities* 2001;34(2):136-151.
3. Cummins J. *Bilingualism and special education*: *issues in assessment and pedagogy* . San Diego, Calif: College-Hill Press; 1985.
4. Lesaux N, Koda K, Siegel L, Shanahan T. Development of literacy. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:75-122.
5. Lesaux N, Geva E. Synthesis: Development of literacy in language-minority students. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:53-74.
6. Bruck M, Genesee F. Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language* 1995;22(2):307-324.
7. Chiappe P, Siegel LS. Phonological awareness and reading acquisition in English- and Punjabi-speaking Canadian children. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(1):20-28.
8. Gottardo A, Yan B, Siegel LS, Wade-Woolley L. Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology* 2001;93(3):530-542.
9. Verhoeven LT. Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 1994;44(3):381-415.
10. Wade-Woolley L, Siegel LS. The spelling performance of ESL and native speakers of English as a function of reading skill. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 1997;9(5-6):387-406.
11. Gholamain M, Geva E. Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in English and Persian. *Language Learning* 1999;49(2):183-217.
12. Comeau L, Cormier P, Grandmaison E, Lacroix D. A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(1):29-43.
13. Dressler C, Kamil M. First- and second-language literacy. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:197-238.
14. Geva E, Clifton S. The development of first and second language reading skills in early french immersion. *The Canadian Modern Language Review* 1994;50(4):646–667.
15. Geva E, Ryan EB. Linguistic and cognitive correlates of academic skills in 1 st and 2nd languages. *Language Learning* 1993;43(1):5-42.
16. Royer JM, Carlo MS. Transfer of comprehension skills from native to 2 nd language. *Journal of Reading* 1991;34(6):450-455.

©2009-2026 ABILIO | DEUXIÈME LANGUE

17. Reese L, Garnier H, Gallimore R, Goldenberg C. Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal* 2000;37(3):633-662.

18. Everatt J, Smythe I, Adams E, Ocampo D. Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia* 2000;6(1):42-56.

19. DaFontoura HA, Siegel LS. Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual, Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 1995;7(1):139-153.

20. Geva E, Wade-Woolley L, Shany M. The concurrent development of spelling and decoding in 2 different orthographies. *Journal of Reading Behavior* 1993;25(4):383-406.

21. Ho CSH, Fong KM. Do Chinese dyslexic children have difficulties learning English as a second language? *Journal of Psycholinguistic Research* 2005;34(6):603-618.

22. Durgunoglu AY, Nagy WE, Hancin-Bhatt BJ. Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(3):453-465.

23. Hu C-F, Catts HW. The role of phonological processing in early reading ability: What we can learn from Chinese. *Scientific Studies of Reading* 1998;2(1):55-79.

24. Genesee F, Geva E. Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:175-184.

25. Genesee F, Geva E, Dressler D, Kamil M. Synthesis: Cross-linguistic relationships. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:153-174.

26. Lesaux NK, Siegel LS. The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology* 2003;39(6):1005-1019.

27. Dufva M, Voeten MJM. Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics* 1999;20(3):329-348.

28. Gottardo A, Chiappe P, Yan B, Siegel L, Gu Y. Relationships between first and second language phonological processing skills and reading in Chinese-English speakers living in English-speaking contexts. *Educational Psychology* 2006;26(3):367-393.

29. Wade-Woolley L, Geva E. Processing novel phonemic contrasts in the acquisition of L2 word reading. *Scientific Studies of Reading* 2000;4(4):295-311.

30. Geva E, Zadeh ZY. Reading efficiency in native English-speaking and English-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes. *Scientific Studies of Reading* 2006;10(1):31-57.

31. Lanauze M, Snow CE. The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education* 1989;1(4):323-339.

32. Ndlovu K, Geva E. Writing ability in children who speak English as a second language and have a reading disability. Poster presentation presented at: Conference “Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society”; May 2006; Toronto, Ontario.

33. Verhoeven LT. Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading* 2000;4(4):313-330.

34. Lipka O, Siegel LS, Vukovic R. The literacy skills of English language learners in Canada. *Learning Disabilities Research and Practice* 2005;20(1):39-49.

35. Geva E, Farnia F. Understanding vocabulary growth in ELLs – Trajectories and predictors. Paper presented at: UC LMRI Biliteracy Development Research Forum; January 20-22, 2005; Santa Barbara, Calif.

36. Biemiller A, Slonim N. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology* 2001;93(3):498-520.

37. Jean M, Geva E. Do older English-as-a-second language (ESL) children have the same knowledge of words as English-as-a-first language (EL1) children? Poster presentation presented at: Conference "Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society"; May 2006; Toronto, Ontario.

38. Geva E. Second-language oral proficiency and second-language literacy. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:123-139.

39. Geva E, Yaghoub-Zadeh Z, Schuster B. Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of Dyslexia* 2000;50:123-154.

40. Chiappe P, Siegel LS, Wade-Woolley L. Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading* 2002;6(4):369-400.

41. Geva E, Siegel LS. Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2000;12(1-2):1-30.

42. Arab-Moghaddam N, Sénéchal M. Orthographic and phonological processing skills in reading and spelling in Persian/English bilinguals. *International Journal of Behavioral Development* 2001;25(2):140-147.

43. Geva E, Wade-Woolley L, Shany M. Development of reading efficiency in first and second language. *Scientific Studies of Reading* 1997;1(2):119-144.

44. Lindsey KA, Manis FR, Bailey CE. Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology* 2003;95(3):482-494.

45. Verhoeven LT. Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly* 1990;25(2):90-114.

46. Geva E, Barsky A, Westernoff F, eds. *Interprofessional practice with diverse populations: cases in point*. Westport, Conn: Auburn House; 2000.

47. Katzir T, Shaul S, Breznitz Z, Wolf M. The universal and the unique in dyslexia: A cross-linguistic investigation of reading and reading fluency in Hebrew- and English-speaking children with reading disorders. *Reading and Writing* 2004;17(7-8):739-768.

48. Durgunoglu AY, Oney B. A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing* 1999;11(4):281-299.

49. Frith U, Wimmer H, Landerl K. Differences in phonological recoding in German- and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading* 1998;2(1):31-54.

50. Wimmer H, Goswami U. The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition* 1994;51(1):91-103.

51. Abu-Rabia S. Verbal and working-memory skills of bilingual Hebrew-English speaking children. *International Journal of Psycholinguistics* 1997;13(1):25-40.

52. Bialystok E, Luk G, Kwan E. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading* 2005;9(1):43-61.

53. Liow SJR, Poon KKL. Phonological awareness in multilingual Chinese children. *Applied Psycholinguistics* 1998;19(3):339-362.

54. Wimmer H, Mayringer H, Landerl K. The double deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(4):668-680.

55. Fashola OS, Drum PA, Mayer RE, Kang S-J. A cognitive theory of orthographic transitioning: Predictable errors in how Spanish-speaking children spell English words. *American Educational Research Journal* 1996;33(4):825-843.

56. Geva E, Wang M. The development of basic reading skills in children: A cross-language perspective [Invited review article]. *Annual Review of Applied Linguistics* 2001;21:182-204.

57. Mumtaz S, Humphreys GW. The effects of bilingualism on learning to read English: Evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading* 2001;24(2):113-134.

58. Wang M, Geva E. Spelling acquisition of novel English phonemes in Chinese children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2003;16(4):325-348.

59. Cohen A, Schiff R, Gillis-Carlebach M. Complexity of morphological, syntactic, and narrative characteristics: A comparison of children with reading difficulties and children who can read [Hebrew]. *Megamot* 1996;37(3):273-291.

60. Geva E, Wade-Woolley L. Issues in the assessment of reading disability in second language children. In: Smythe I, Everatt J, Salter R, eds. *International book of dyslexia: a cross-language comparison and practice guide*. West Sussex, England: John Wiley and Sons; 2004:195-206.

61. Gersten R, Geva E. Teaching reading to early language learners. *Educational Leadership* 2003;60(7):44-49.

Note :

[a] Cette recension ne traite pas des facteurs socio-affectifs, culturels ni démographiques.