

EST-CE QUE LES ENFANTS QUI ENTENDENT PLUSIEURS LANGUES À LA MAISON SONT DAVANTAGE SUSCEPTIBLES DE DÉVELOPPER UNE DYSLEXIE ?

Entre septembre et décembre 2023, Babylonia a recueilli des questions posées par des parents sur le développement du langage de leurs enfants. Cet article vise à répondre à la question suivante :

– Est-ce que les enfants qui entendent plusieurs langues à la maison sont davantage susceptibles de développer une dyslexie ?

● Agnès Witko
| Institut des Sciences
et Techniques de
la Réadaptation,
Université Lyon1,
Laboratoire Dynamique
Du Langage, CNRS
UMR 5596,
Université Lyon2

Quand plusieurs langues sont à la fois entendues et utilisées à la maison, les termes de bilinguisme ou plurilinguisme familial sont employés, avec l'idée que les membres de la famille ont la capacité de produire et de comprendre régulièrement des messages dans au moins deux langues. Dans la littérature internationale, le constat est sans appel : le bilinguisme n'est pas un phénomène unitaire, ce qui signifie que la recherche doit prendre en compte de nombreux phénomènes de variation. En acquisition du langage, des facteurs de différenciation individuelle (ID) sont identifiés sur trois niveaux : des facteurs internes à l'enfant (âge de début d'acquisition, habiletés cognitives, bien être socio-émotionnel), des facteurs proximaux (exposition cumulative à la langue d'héritage (L1) et à la deuxième langue acquise (L2), usages en famille de L1 et L2, richesse de l'environnement en L1 et L2), et enfin des facteurs distaux (éducation et littératie en L1, maîtrise de la L1 par les parents, niveau socio-économique de la famille, attitudes et identité de la famille vis-à-vis des langues

(Paradis, 2023) . Concernant la dyslexie, c'est le trouble des apprentissages le plus courant, qui touche de surcroît au développement du langage, dans sa dimension d'alphabétisation. Aussi, les parents d'enfants bilingues ou plurilingues peuvent se questionner sur les liens entre l'acquisition du langage, l'apprentissage de plusieurs langues à l'oral et à l'écrit et le risque de développer une dyslexie. Dans les travaux scientifiques sur les troubles de la lecture, les facteurs mentionnés touchent également aux langues elles-mêmes, entre autres, les rapports entre langue orale et langue écrite, les caractéristiques des systèmes d'écriture, et les enjeux de la bilittéracie selon les communautés.

Le fait d'entendre plusieurs langues au sein de la cellule familiale peut correspondre à des situations très différentes. Cela dit, pour chacune des langues, il est essentiel de mesurer l'exposition quantitative et qualitative de l'enfant, de comprendre comment celui-ci est stimulé par les usages linguistiques en famille

(ou « *home language* » dans la littérature anglophone), et quelle est la richesse de l'environnement langagier dans lequel il évolue. En plus de ces renseignements externes à l'enfant, l'âge de début d'acquisition des langues choisi par ses parents est un critère déterminant pour la suite de la trajectoire bilingue et pour l'alphabétisation. Dans une littérature populaire, des stratégies sont décrites, par exemple, « un parent/une langue », ou bien « un lieu/une langue », ou encore « un contexte/une langue », sans pour autant garantir une acquisition réussie dans les deux langues (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013). En effet, on sait aussi que de nombreux parents parlent deux langues à leurs enfants, dans des contextes très variés, et selon des modalités d'usage conversationnel plus ou moins équilibrées en expression ou en compréhension. En prenant appui sur des étapes délimitées dans l'enfance, trois profils sont décrits pour le devenir bilingue (De Houwer, 2021, voir aussi des exemples concrets dans la contribution à ce volume de Simona Montanari): (1) dès la naissance, l'enfant entend et apprend deux langues simultanément, il n'a pas d'expérience du monolinguisme, c'est l'acquisition naturelle de deux langues simultanément (2L1); (2) l'enfant entend et apprend d'abord une seule langue, puis très précocement, dès l'âge de 2 ans, et avant 6 ans, l'enfant apprend une seconde langue, parfois à la garderie ou à la maternelle, alors que sa première langue est encore en développement, c'est l'acquisition séquentielle précoce d'une seconde langue (L1-L2P); (3) entre l'âge de 6 et 11 ans, l'enfant scolarisé à cette époque à l'école primaire, prend appui sur une L1 pratiquée depuis plus longtemps que la L2, pour apprendre une seconde langue, c'est l'acquisition séquentielle différée d'une seconde langue (L1-L2). Ces trois étapes sont pertinentes pour rappeler que les données de la recherche donnent des avantages aux bilingues simultanés par rapport aux bilingues séquentiels en termes d'accent, et de langue orale (vocabulaire plus diversifié, compétences grammaticales plus élevées et traitement du langage en temps réel plus performant (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013). Concernant les autres profils, les auteurs rapportent que les avantages sociolinguistiques font consensus, alors qu'il y a des débats concernant les avantages bilingues pour les compétences en compréhension sociale, ou

pour certaines capacités cognitives: le fait que la conscience phonologique pour manipuler les sons ou les signes graphiques serait stimulée dans plusieurs langues, ou que les fonctions exécutives de flexibilité et d'inhibition seraient plus compétitives grâce à l'entraînement régulier pour passer d'une langue à une autre. Ces éléments sont essentiels pour le développement du langage écrit qui va nous intéresser dans notre seconde question. Pour terminer sur notre vision globale du bilinguisme et les différentes circonstances pour entendre plusieurs langues, quel que soit son profil d'acquisition bilingue, un enfant reçoit un enseignement scolaire, monolingue ou bilingue selon les possibilités et le choix de la famille. Parfois un enseignement monolingue dans une des langues est complété par des cours dans l'autre langue, sur décision des parents qui en assument le coût par intérêt pour l'enfant et la famille. L'importance du contexte d'enseignement dans lesquels les enfants deviennent bilingues et apprennent à lire est à souligner, et notamment le rôle de la langue de scolarisation si l'enseignement est monolingue. Enfin, cet enfant qui grandit est socialisé dans des environnements divers où il peut pratiquer différentes langues par nécessité ou par choix selon les contextes et selon ses préférences, avec des opportunités pour utiliser l'écrit.

Pour revenir au langage écrit, l'alphabétisation n'est pas un processus nécessaire pour connaître et profiter d'une langue. L'histoire des langues montre que, partout dans le monde, des personnes parlent très bien des langues, mais ne les écrivent pas. Cependant, dans certaines cultures, la littérature et les médias visuels ont recours à l'écrit. C'est pourquoi, aux alentours de ses 6 ans, l'enfant sera nourri socialement et scolairement pour passer du langage oral au langage écrit. Apprendre à lire dans n'importe quelles langues nécessite d'apprendre à faire la correspondance entre l'écrit, le son et le sens (voir la réponse de Janice Nakamura sur les pratiques de littéracie). Dans cette situation, est-ce que le fait de construire le langage dans plusieurs langues est un obstacle ou un atout? Pour argumenter sur cette question cruciale, Bialystok et al. (2005) considèrent trois facteurs à prendre en compte dans l'apprentissage de la lecture d'un enfant bilingue: d'abord la structure des langues que cet enfant



Agnès Witko is an Assistant Professor at the Institut des Sciences et Techniques de la Réadaptation (ISTR – Université Lyon1), a Researcher at the Dynamique Du Langage (DDL) laboratory, CNRS UMR 5596, and a Speech and Language Therapist. Its research topics are bilingualism and dyslexia, with a focus on applied research and clinical tools. Vice-Chairwoman of a Research Ethics Committee and editor-in-chief of *Glossa*, a scientific journal on speech-language therapy, she is also dedicated to the transmission of speech-language pathology research.



Est-ce que les enfants qui entendent plusieurs langues à la maison sont davantage susceptibles de développer une dyslexie ?

pratique, deuxièmement, sa maîtrise des différentes langues, et troisièmement, les expériences pédagogiques avec les différents systèmes d'écriture. Les variations entre les langues du monde et leurs systèmes d'écriture sont extrêmement complexes et concernent différentes caractéristiques: les types d'unités (sons, tons, lettres, caractères, syllabes), le degré de correspondances entre les unités sonores et graphiques, la complexité visuelle des signes graphiques plus importante par exemple dans les syllabaires du chinois que dans l'alphabet finnois (Perfetti et Helder, 2022). Par conséquent, les transferts de capacités linguistiques d'une langue à une autre sont visibles pour des langues apparentées, elles sont décrites notamment pour les langues alphabétiques. Les facteurs favorables au développement du langage écrit dans ces langues concernent prioritairement de bonnes compétences en conscience phonologique, une bonne connaissance du nom des lettres et des capacités correctes de dénomination rapide automatisée. Pour les langues non alphabétiques, de récentes recherches pour le chinois en particulier, examinent des mesures comportementales couvrant les compétences phonologiques, orthographiques, morphologiques, visuo-attentionnelles, visuo-motrices et les capacités de mémoire de travail car aucun facteur unique n'a été identifié à ce jour comme prédominant pour l'apprentissage de ce système d'écriture.

Pour répondre à la question des risques de développer un trouble de la lecture liée à l'acquisition bilingue, il faut rappeler que la dyslexie touche à l'équipement neurocognitif individuel dont dispose un enfant bilingue pour apprendre à lire

et développer son expérience en lecture, qu'il soit 2L1, L1-L2P, L1-L2. Il apparaît que les manifestations des problèmes de lecture des mots, y compris la dyslexie, peuvent varier en fonction de l'âge, et en fonction de la manière dont le système d'écriture sollicite la phonologie (Perfetti et Helder, 2022). De plus, compte tenu des facteurs de différenciation individuels précédemment exposés, un enfant bilingue peut additionner les avantages, par exemple, s'il a appris précocement et simultanément deux langues, avec des systèmes écrits proches, s'il bénéficie d'un « *home language* » constructif, d'un niveau socio-économique ordinaire ou supérieur, et d'un quotient intellectuel dans la norme, garantissant une conscience phonologique fonctionnelle, une mémoire de travail correcte, et une mémoire auditivo-verbale correcte. À l'inverse, un enfant peut cumuler des facteurs de contraintes, tels qu'un apprentissage séquentiel déséquilibré en termes d'exposition à ses différentes langues, des langues avec des systèmes écrits différents, un « *home language* » plus ou moins préservé, un niveau socio-économique faible, et un quotient intellectuel moyen faible. Dans cette situation, l'acquisition du langage bilingue doit relever un certain nombre de défis neurocognitifs et socio-culturels. Entre ces deux situations opposées, chaque biographie langagière pourra révéler des aspects particuliers du parcours d'un enfant engagé dans l'acquisition bilingue du langage. Toutefois, la littérature montre que si l'âge et les conditions de scolarisation sont conformes à un cadre pédagogique ordinaire, le développement de la lecture est considéré comme équivalent chez les enfants monolingues ou bilingues simultanés. Pour les bilingues séquentiels

pratiquant des langues alphabétiques, le processus cognitif de décodage se transfère avec l'appui des mécanismes similaires de conscience phonologique, conversion lettres-sons et dénomination rapide automatisée. Dans ce cas particulier, l'enfant n'aurait pas besoin de réapprendre les processus de base quand il a appris à lire dans l'une des langues.

En cas de développement du langage avec plus d'une langue, si les parents ne sont pas à l'aise ou se posent des questions sur l'apprentissage de la lecture, une évaluation par un.e orthophoniste ou logopède formé.e au bi-plurilinguisme sera nécessaire pour évaluer les besoins de l'enfant. Dans cette éventualité, quelques recommandations sont à considérer: 1) établir une biographie langagière la plus exhaustive possible, avec notamment une information sur l'âge d'acquisition des langues, des mesures de l'exposition quantitative et cumulative dans chaque langue, et un inventaire des systèmes linguistiques manipulés par l'enfant à l'oral et à l'écrit, 2) vérifier les capacités d'apprentissage possible et réussi de la lecture selon les systèmes linguistiques; 3) tenir compte du vécu familial sociolinguistique, parfois compliqué, sans jugement, et en gardant en tête que les langues ne bénéficient pas toutes du même prestige et de la même valeur sociale, mais que même une langue minoritaire remplit une fonction identitaire; 4) ne pas sous-estimer le rôle de la première langue acquise, car apprendre à lire dans une langue que l'on connaît déjà est un vrai point d'appui neurocognitif et linguistique; 5) surveiller l'apprentissage de la lecture dans la langue dans laquelle l'enfant ne reçoit pas un enseignement explicite et progressif, car celui-ci est nécessaire pour comprendre

les bases d'un système d'écriture; 6) rappeler l'importance des méthodes pédagogiques proposées à l'enfant et le temps nécessaire pour intégrer les compétences linguistiques académiques (vocabulaire, grammaire, discours), en fonction d'une potentielle dominance d'une des langues; et enfin, 7) admettre que l'enfant engagé dans l'apprentissage concomitant de plus d'une langue, à l'oral et à l'écrit, doit gérer une quantité d'informations considérable. Face à cette question développementale et humaine, la recherche est un appui nécessaire pour mieux comprendre les particularités de l'apprentissage de la lecture en cas de bilinguisme, et pour documenter de manière fiable l'universalité du développement de la lecture et ses variations selon les langues et les systèmes d'écriture spécifiques (Perfetti et Helder, 2022).

Références

- Bialystok, E., McBride-Chang, C., & Luk, G.** (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of educational psychology*, 97(4), 580.
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C.** (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNING landscapes*, 7(1), 95.
- De Houwer, A.** (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press.
- Paradis, J.** (2023). Sources of individual differences in the dual language development of heritage bilinguals. *Journal of Child Language*, 50(4), 793-817.
- Perfetti, C., & Helder, A.** (2022). Progress in reading science: Word identification, comprehension, and universal perspectives. *The science of reading: A handbook*, 5-35.