

Chap 5

Développement du langage et acquisition d'une seconde langue



1

1

Sommaire

1. Perception et production de la parole avant 2 ans
2. Le développement lexico-sémantique des premiers mots
3. Le développement lexico-sémantique ultérieur
4. L'acquisition de la syntaxe
5. Interactions, conversations et acquisition du langage dans les trois premières années
6. Quelques mots sur l'histoire des conceptions du développement du langage
7. Acquisition d'une seconde langue et bilinguisme
8. *Deux videos à visionner en complément du cours (activité obligatoire):*

2

2

[Video 1](#) : L'acquisition du langage par Anne Christophe

<https://planet-vie.ens.fr/thematiques/animaux/systeme-nerveux-et-systeme-hormonal/l-acquisition-du-langage>

[Video 2](#) : Le désir de langage par Bénédicte Boysson-Bardies

http://www.canal-u.tv/video/cerimes/le_desir_du_langage.9853

3

3

1. Perception et production de la parole avant 2 ans

1. 1. Introduction

Pour cette partie du cours : visionner et synthétiser le contenu de la video « le désir de langage » sur le site :

http://www.canal-u.tv/video/cerimes/le_desir_du_langage.9853

L'acquisition de la langue maternelle repose sur un système qui entre en action **bien avant** la production des premiers mots ou des premières phrases

- capacités perceptives de la parole : présentes très tôt
- ces capacités perceptives précoces se transforment et donc évoluent déjà au cours de la 1^{ère} année
- évolution également des productions sonores (des pleurs au babillage) du jeune enfant au cours de la 1^{ère} année.

4

4

L'enfant dispose de mécanismes de **traitement perceptif, fonctionnels dès la naissance (dispositions universelles)**.

Ces mécanismes perceptifs vont peu à peu s'organiser en un système modulé par les propriétés spécifiques de la **langue de l'environnement** (au niveau prosodique, phonologique).

5

5

On relève les 1ers indices de l'influence de la langue maternelle

- A partir de 6 mois, en ce qui concerne l'organisation perceptive
- A partir de 10 mois pour le babillage

A la fin de la 1^{ère} année, une organisation d'ordre phonologique commence à émerger.

Entre 18 et 24 mois : accroissement brutal du lexique qui marque vraisemblablement l'aboutissement d'une réorganisation des représentations des mots et de leur procédure de reconnaissance dans la parole continue.

6

6

1.2. Perception précoce

- **Discrimination des phonèmes**

Entre 0 et 4 à 6 mois, les enfants semblent posséder une capacité « universelle » leur permettant de discriminer tout type de contraste phonétique dans toute langue naturelle.

Les adultes, eux, éprouvent des difficultés importantes à percevoir certains contrastes qui ne sont pas utilisés dans leur langue maternelle.

7

7

Les enfants de cet âge sont ainsi sensibles aux différentes dimensions qui sous-tendent les distinctions phonétiques, par exemple,

- **voisement** (distinguer /p,t,k/ de /b,d,g/)
- **discrimination de la place d'articulation** (/b/ vs /d/)
- **discrimination du mode d'articulation**
(oral-nasal:/ba/-/ma/)

8

8

- **Perception catégorielle**

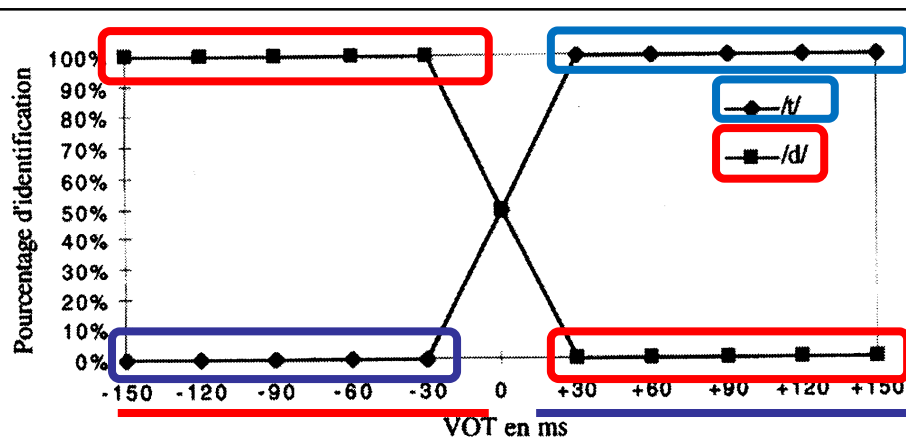
Pour reconnaître les mots, la perception catégorielle des phonèmes présente un intérêt considérable.

Chez des enfants de 1 à 4 mois, discrimination d'un changement de catégories phonémiques (ba/pa), **qui n'est pas seulement basée sur une différence acoustique!**

Sans expérience préalable ni capacité d'articuler les sons, les nourrissons peuvent discriminer des phonèmes

9

9



Courbe d'identification pour le contraste /d/ - /t/ en français tracée à partir des valeurs de Voice Onset Time (VOT) = début de vibrations des cordes vocales par rapport au moment de production effective de la consonne occlusive

10

10

- **Importance de la prosodie**

Grande sensibilité des enfants aux variations prosodiques de la parole dès le début du développement.

Les nouveaux-nés s'appuient sur des indices prosodiques pour reconnaître la voix de leur mère (lien avec leur expérience prénatale).

Capacité à reconnaître des langues différentes si elles ont des structures rythmiques distinctes dès 6 mois.

11

11

[Video 1](https://planet-vie.ens.fr/thematiques/animaux/systeme-nerveux-et-systeme-hormonal/l-acquisition-du-langage) : L'acquisition du langage par Anne Christophe

<https://planet-vie.ens.fr/thematiques/animaux/systeme-nerveux-et-systeme-hormonal/l-acquisition-du-langage>

[Video 2](http://www.canal-u.tv/video/cerimes/le_desir_du_langage.9853) : Le désir de langage par Bénédicte Boysson-Bardies

http://www.canal-u.tv/video/cerimes/le_desir_du_langage.9853

12

12

- **Méthodes d'étude de la perception précoce du langage**

- **Etude de la réactivité cardiaque chez le fœtus**

Lors des 3 derniers mois de la grossesse,

le système auditif du fœtus est suffisamment mature et fonctionnel pour percevoir des sons (atténués par le bruit du milieu utérin) de son environnement.

Dès ce moment, il commence à se familiariser avec certains sons et rythmes de sa langue maternelle.

13

13

Premières investigations dans les années 80 avec la méthode de **recueil des variations du rythme cardiaque** en fonction de changements de sons émis via un haut-parleur placé sur le ventre de la mère.

A permis d'identifier les aspects de la parole maternelle auxquels le fœtus est déjà réceptif, notamment les contours prosodiques

14

14

– **Méthode de succion de haute amplitude**

Méthode adéquate pour les bébés jusqu'à 4 mois

Les bébés sont munis d'une tétine reliée à un mécanisme qui permet d'enregistrer leur taux de succion



15

15

Les bébés ont tendance à **augmenter leur taux de succion** quand ils perçoivent un **événement particulier qui survient dans leur environnement**

Dispositif expérimental :

1° on présente un son à l'enfant => succion augmente

2° étape d'habituation, pendant laquelle on continue à présenter le même son jusqu'à observer une chute du taux de succion => habituation à ce son

3° on présente un son différent du premier et on observe le taux de succion

4° une **augmentation du taux de réponse (succion)** consécutive au changement de son est considérée comme un **indice de discrimination des deux stimuli**.

16

16

– **Procédure de préférence dans la rotation de la tête**

Méthode adéquate à partir de 4 mois

Nécessite que l'enfant possède un bon contrôle du mouvement de leur tête.

Un son est émis à partir d'un haut parleur placé à droite ou à gauche de l'enfant.

L'enfant tourne la tête vers ce son qui continue à être émis (= phase d'habituation).

La logique est de mesurer le temps pendant lequel la tête de l'enfant reste tournée vers le haut parleur en fonction du type de son qui est émis.

Voir ex. dans la *video 2* : http://www.canal-u.tv/video/cerimes/le_desir_du_langage.9853

17

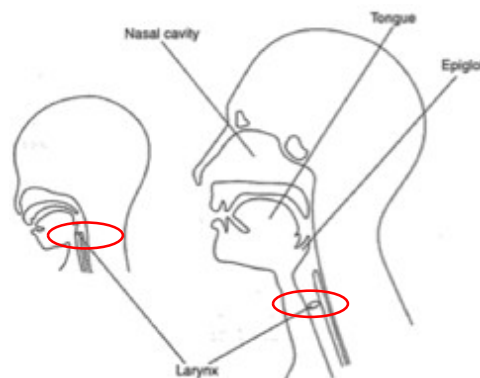
17

1.3. Productions précoces

Dès les premières semaines de vie, la production d'une variété de sons commence.

Cependant, l'assemblage de sons en langage est limité par la difficulté à produire le son précis recherché.

Le développement se traduit par une capacité croissante à produire les sons attendus, en lien avec une modification de la morphologie laryngée due à la **descente du larynx**.



18

1. Les pleurs : les bébés pleurent **dès leur naissance**.

Les pleurs => communiquer qu'ils aimeraient que qch soit différent

En général, les parents pensent qu'ils peuvent inférer ce que souhaite leur enfant en fonction du type de pleurs qu'il produit.

Mais en réalité c'est à partir du contexte qu'ils infèrent. En effet, les parents sont incapables de déterminer ce que leur enfant veut quand on leur fait simplement entendre des enregistrements audio des pleurs de leur enfant.

19

19

2. Les gazouillis : **à partir de 1 ou 2 mois**, les bébés commencent à produire des sons autres que les cris; en particulier, ils gazouillent en plaçant leur langue près de l'arrière de leur bouche et en arrondissant leurs lèvres.

https://www.youtube.com/watch?v=JgehHC_HN3A

3. L'articulation simple : **autour de 3 mois**, augmentation considérable du nombre de sons consonantiques produit par le bébé

20

20

4. Le babillage: **aux alentours de 6 mois**, les bébés commencent à **combiner quelques consonnes et voyelles**, ce qui leur permet de produire des **syllabes**.

Ces syllabes sont souvent répétées dans des séquences telles que « bababababa ».

Les intonations du babillage ressemblent de plus en plus à celles de la langue maternelle.

5. L'ajustement du langage au modèle : **vers la fin de la 1^{ère} année**, les bébés produisent de plus en plus de sons propres à la langue de leur communauté au détriment des sons non caractéristiques de celle-ci.

Autour de leur 1^{er} anniversaire (plus ou moins quelques mois), la plupart des enfants produisent leurs premiers mots.

21

21

2. Le développement lexico-sémantique des 1ers mots

2.1. Fin de la 1^{ère} année et 1^{ère} moitié de la 2^{ième} année

= Période de transition et production des 50 premiers mots

- Production des 1ers mots avec maintien du babillage.

Continuité entre l'organisation des schémas sonores du babillage et celle des premiers mots.

- **Le développement du 1er vocabulaire en production est lent** : en effet, suite à la production du 1^{er} mot, l'enfant produit seulement + ou - 50 mots après 4 à 5 mois.

En fait, autour de 18 mois: vocabulaire varie entre 3 et 100 mots.

22

22

- **Sur le plan phonologique**, les premiers mots produits présentent souvent une forme simplifiée (procédés de substitution et d'omissions systématiques).

Exemples de simplifications:

- suppression de syllabe: /ka/ pour canard
- suppression de la syllabe ou de la consonne finale : /ki/ pour cuillère, /ba/ pour boire
- réduction du groupe consonantique: /ke/ pour clé
- omission de consonnes initiales : apin pour lapin
- substitution par duplication de syllabe: l'enfant dira /toto/ pour auto
- semi-voyelles substituées à des liquides: /wu/ pour loup
- occlusives substituées à des constrictives : tal pour sale

23

23

- **Sur le plan sémantique**, les mots produits par les jeunes enfants ne sont pas nécessairement utilisés dans le même sens que celui qui leur est conféré par l'adulte.

Des déviations importantes à partir des significations standards sont assez communes jusqu'à l'âge de deux ans (et des déviations plus subtiles sont encore observées pendant des années).

Des relations de différents types peuvent exister entre la signification attribuée par le jeune enfant et la signification standard :

- **surextension** : l'enfant applique une étiquette verbale (un mot) aux membres d'une catégorie

Exemple: « chien » utilisé pour tous les mammifères à 4 pattes

24

24

- **sous-extension** : l'enfant utilise un mot dans un sous-ensemble

Exemple: « chien » utilisé uniquement pour les caniches

- **recouvrement** : utilisation d'un mot pour une partie seulement des entités que ce mot désigne chez l'adulte et pour d'autres entités

Exemple: « chien » utilisé uniquement pour les grands chiens et les loups

- **discordance** : utilisation sans aucun rapport avec l'usage de l'adulte

- **identité** : utilisation d'un terme conforme à celui de l'adulte

25

25

- Les **fonctions des premiers mots** sont **directement liées au contexte** (désignations, demandes) :

en général, les enfants désignent les objets et les actions qui les intéressent, qui sont relativement concrets et qu'ils désirent.

Il semble en fait que dans le monde entier, les enfants fassent référence aux mêmes types d'objets avec leurs 1ers mots:

Ils désignent des **personnes proches**, des **véhicules**, de la **nourriture**, des **vêtements**, des **équipements ménagers** (d'après Siegler, 1998).

26

26

- Les mots peuvent par ailleurs exprimer des idées complètes et plus compliquées que ce que signifie le mot seul.

Productions d'« **holophrases** » = mots qui ont en quelque sorte valeur de phrase.

Ainsi, quand un enfant d'un an prononce le mot « balle », il veut souvent signifier par là qu'il veut par exemple obtenir la balle, ou « ceci est une balle »... C'est le contexte et le mot choisis par le jeune enfant qui permettent de comprendre ces holophrases.

27

27

- Attention, il peut exister une **variabilité interindividuelle importante** au niveau des répertoires phonétiques, l'organisation et l'utilisation des patterns prosodiques, la forme et la fonction des mots même si les tendances dans les manifestations sont en moyenne celles qui viennent d'être décrites.

28

28

2.2. Fin de la 2ème année:

- Accroissement soudain du vocabulaire
- A ce moment, les représentations phonologiques des mots doivent être plus précises et comporter des informations relatives aux contrastes phonologiques, à l'ordre des segments et à leur organisation phonotactique.

29

29

3. Le développement lexico-sémantique ultérieur

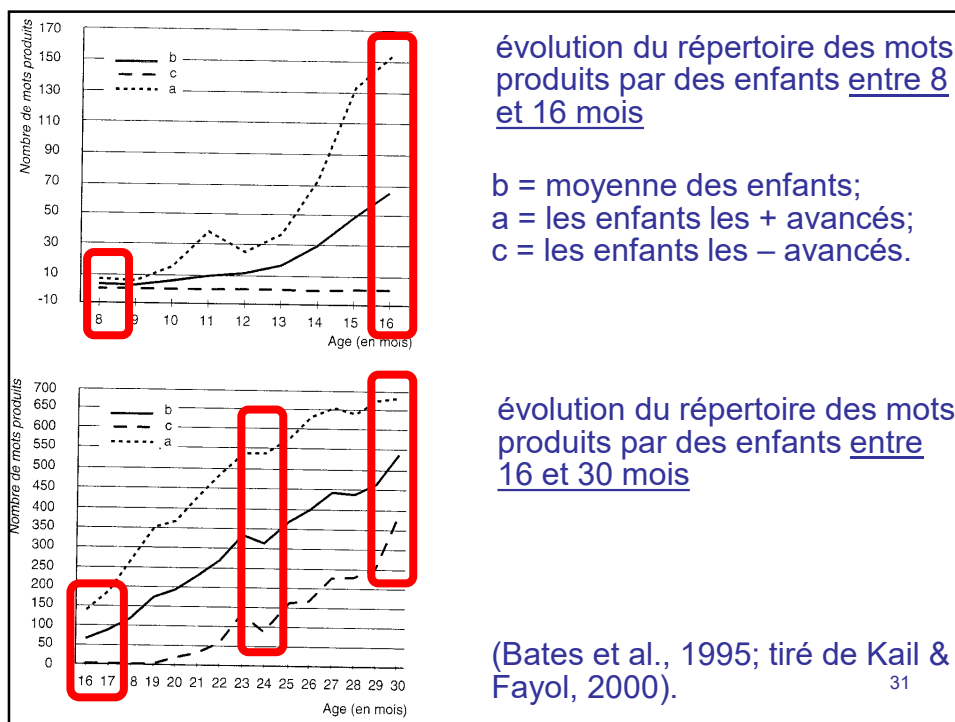
- La période cruciale de la constitution du lexique se situe durant la deuxième et la troisième année de vie de l'enfant.
- On peut parler de phénomène d'**explosion du vocabulaire** et d'un développement non linéaire de celui-ci

Jusqu'à 18 mois environ, l'acquisition du vocabulaire progresse très lentement puisqu'il atteint une cinquantaine de mots suite à l'apparition du premier mot 4 à 5 mois + tôt

Mais à partir de ces plus ou moins 50 mots, produits dans la moitié de la seconde année, on assiste à une forte accélération de l'apprentissage du vocabulaire puisqu'à partir de ce moment, production de 4 à 10 mots nouveaux par jour (voir illustration, dia suivante).

30

30



31

- A partir de cette période, on voit aussi se systématiser la production des combinaisons de mots.
- Cette évolution rapide du vocabulaire suggère que les **enfants infèrent le sens des nouveaux mots à partir de quelques expositions seulement**.

Les études portant sur la découverte du sens des mots confirment cette hypothèse.

32

32

- Ainsi, malgré les nombreuses significations possibles d'un mot, les enfants d'un an parviennent souvent à identifier le sens d'un mot nouveau (ou au moins une bonne approximation de celui-ci) à partir de moins de 10 expositions à ce mot.
- Les enfants de 2 et 3 ans se rapprochent souvent de la signification correcte d'un mot après **une seule exposition** à ce mot.
- Il existe différents déterminants de ce phénomène d'« explosion » :
 - Progrès de l'enfant dans sa capacité à catégoriser les objets autrement dit « **toute chose appartient à une catégorie** »
 - Intuition soudaine de l'enfant qui découvre que « **toute chose peut être nommée** »

33

33

- Cette acquisition rapide est par ailleurs possible parce que l'enfant ne prend pas en compte toutes les significations possibles du mot (Markman, 1992).
- Les hypothèses qu'il émet sur la signification d'un mot donné respectent des contraintes qui limitent les significations possibles du mot.
- Trois de ces contraintes sont particulièrement importantes :

34

34

1° La contrainte de l'objet dans sa totalité

Quand un adulte montre un objet nouveau en disant « *c'est un tabouret* », les enfants de 2 ans supposent que « *tabouret* » est le **nom du nouvel objet** plutôt que sa couleur ou sa texture.



Dans la même situation, les adultes font la même hypothèse.

Autrement dit, quand quelqu'un montre du doigt un objet tout en le nommant, même les jeunes enfants font l'hypothèse que le mot désigne l'objet dans sa totalité et non une de ses parties ou propriétés.

35

35

2° La contrainte taxonomique

Tout nouveau mot utilisé pour désigner un objet peut également être généralisé à d'autres objets de la même catégorie



36

36

3° La contrainte de l'exclusivité mutuelle

Lorsque les enfants entendent un mot non familier susceptible de désigner un objet parmi deux objets possibles, et qu'ils associent une dénomination à l'un d'entre eux, ils font l'hypothèse que le mot non familier fait référence à l'objet dont ils ne connaissent pas le nom.

Ex. d'un papa qui parle d'un **escabeau**.

L'enfant entend le mot pour la 1^{ère} fois et est en présence d'un escabeau et d'un **tabouret** dont il connaît le nom.

Il va attribuer le mot non familier « escabeau » à l'objet dont il ne connaît pas encore le nom.



37

37

4. L'acquisition de la syntaxe

Les phrases = les unités de base de la grammaire.

Elles sont plus que de simples chaînes de mots.

Elles constituent des unités cohésives exprimant une signification et suivant des conventions concernant l'ordre des mots, l'intonation et l'accentuation.

38

38

La capacité à **combiner plusieurs mots** dans le même énoncé **augmente** considérablement **le pouvoir expressif du langage** de l'enfant.

La réalisation de messages verbaux contenant plusieurs mots **renforce la valeur informative des énoncés**

Un énoncé à plusieurs mots permet nécessairement beaucoup plus facilement qu'un énoncé à un mot l'expression de relations de sens, par ex., l'expression d'un rapport de possession, de localisation, etc.

39

39

L'accession de l'enfant au langage combinatoire vers **20-24 mois** = phase de toute 1^{ère} importance dans le développement linguistique.

40

40

4.1. Connaissances grammaticales précoces

Bien avant que les jeunes enfants ne commencent à produire des phrases, ils comprennent des énoncés et ce qu'ils sont capables de comprendre reflète la connaissance qu'ils ont déjà de certaines **conventions grammaticales**.

Ainsi, les enfants qui ne produisent encore que des holophrases (phrases à un mot) manifestent déjà une certaine **compréhension du rôle de l'ordre des mots** au sein de la phrase, comme en témoignent les résultats de l'étude suivante.

41

41

Etude avec des enfants de 17 mois à qui on a présenté deux films différant seulement au niveau de qui fait quoi à qui.

Film 1: une marionnette appelée « Big Bird » donne un bain à une autre marionnette appelée « Cookie Monster ».

Film 2: Cookie Monster donne un bain à Big Bird.

Ensuite l'expérimentateur dit « Big Bird donne un bain à Cookie Monster »

⇒ Les enfants regardent davantage vers le film qui représente la scène correspondante

Ce résultat suggère que les enfants de 17 mois comprennent que le personnage mentionné en 1^{er} dans la phrase est probablement celui qui exécute l'action, ce qui correspond effectivement au schéma habituel en anglais et en français notamment.

42

42

4.2. Mots isolés successifs et phrases à deux mots

La production d'un premier langage combinatoire se situe vers 20-24 mois.

Cette période est souvent précédée en fait par une période intermédiaire entre la production d'holophrases et l'expression combinatoire proprement dite, au cours de laquelle les enfants produisent des « mots isolés successifs ».

Ces énoncés sont caractérisés par une succession de deux mots disposant chacun de leur contour intonatoire propre et séparés par une pause d'une durée variable.

La suppression de la pause entre les mots et la production des deux mots sous le couvert du même contour intonatoire (abaissement de la voix sur le second mot seulement) assurent le passage des énoncés à deux mots.

43

43

Les énoncés à deux mots vont permettre d'exprimer toute une série de relations sémantiques.

L'association de deux mots est universelle.

En outre, dans les différentes langues, les expressions de deux mots expriment les mêmes relations sémantiques:

agent-action (« bébé mange »);

possesseur-possession (« Kathy poupée »),

attribut-objet (« gros camion »),

récence (« encore bonbon »), et

disparition (« chat parti »).

Les notions exprimées dans les différentes langues sont analogues: **le désir, la possession, la localisation, la qualité**.

44

44

Deux catégories peuvent être distinguées dans les énoncés à deux mots

- association de deux mots pleins, qui pris séparément, ont un sens défini (**maman-gâteau**)
- combinaison d'un mot plein et d'un mot ayant valeur d'opérateur (**encore-gâteau**)

Une fois que les enfants ont commencé à produire de véritables phrases, même à deux mots, les productions de phrases parmi les productions de l'enfant vont devenir majoritaires en quelques mois, bien qu'au début elles soient rares.

45

45

4.3. Le développement grammatical ultérieur

A partir du moment où les enfants produisent de véritables phrases, ils commencent à acquérir de nombreuses conventions grammaticales caractérisant le langage de l'adulte.

Développement du syntagme nominal (voir tableau)

Le syntagme nominal peut contenir un ou plusieurs articles, adjectifs, prépositions et adverbes, en plus du **nom** qui constitue le **noyau** de celui-ci.

L'article en français sert à marquer le **genre** (le/la), le **nombre** (le-la/les), et le **caractère indéfini** (un-une-des) ou **défini** (le-la-les) du substantif qui l'accompagne.

L'évolution de l'utilisation correcte de l'article par l'enfant se fait dans cet ordre.

46

46

Les **pronoms personnels sujets et objets de la 1ère et de la 2^{ème} personne du singulier** (moi, je, tu, toi) apparaissent plus précocement que les **pronoms personnels de la 3^{ème} personne** (il, elle, lui, eux, etc.).

L'acquisition des **possessifs** se fait d'une manière comparable à celle des pronoms personnels, mais à des âges plus avancés.

47

47

Les **1ères prépositions** produites sont

le « à » indiquant le possesseur »,

le « de » marquant la possession, et

le « pour » indiquant le bénéficiaire (c'est pour moi).

Les **prépositions de lieu** apparaissent dans le courant de la 3^{ème} année, souvent précédées par certains adverbes de lieu comme « dedans » et « dessus ».

L'usage des **adverbes** et des **prépositions de temps** est rare jusqu'à trois ans environ. Il s'intensifie ensuite.

48

48

Chronologie approximative de l'apparition des principaux constituants non nominaux du syntagme nominal dans les productions de l'enfant (d'après Rondal)

Âges (mois)	Articles	Pronoms personnels	Pronoms possessifs	Adjectifs possessifs	Prépositions et Adverbes
24		Moi			Prépositions marquant la possession et le bénéfice (<i>à, de, pour</i>)
-					
30	Indéfinis	Je, tu, toi		Mon, ma, mes	
-	Accord en genre avec le nom	Il		Ton, ta, tes	Adverbes de lieu (<i>dedans, dessus, devant, derrière</i>)
36	déterminé	<i>Elle, le, la</i>	<i>Mon mien</i>	<i>Son, sa, ses</i>	
-	Définis	<i>Vous, me, te</i>	<i>Ton, tien</i>		Prépositions de lieu (<i>à, dans, sur, sous, près de, en</i>); <i>avec</i> (exprimant l'accompagnement)
42	Accord en nombre avec le nom déterminé	<i>Nous, on</i>	<i>Son, sien</i>	<i>Notre, Votre</i>	
-				<i>Nos, vos</i>	
48					<i>Avec</i> (expriment l'instrumentation)
54	Les indéfinis tendent à être employés en lieu et place des définis	Autres pronoms personnels			
60				<i>Leur(s)</i>	Adverbes de temps (<i>aujourd'hui, hier, demain, maintenant, tout de suite, d'abord, tout à l'heure, etc.</i>)
66			<i>Le mien</i> <i>Le tien</i>		Prépositions de temps (<i>avant, après, pendant</i>)
72	Emploi correct des articles		<i>Le sien</i> <i>Le nôtre</i> <i>Le vôtre</i> <i>Le leur</i>		

49

Aspect et temps du verbe

L'enfant utilise essentiellement les mêmes formes verbales que l'adulte dès la 5^{ème} année environ.

Modalités du discours

- Entre 12 et 14 mois environ: recours à l'intonation dans la production des mots pour exprimer une question, une déclaration ou un ordre.
- Période de l'apparition des énoncés à deux mots et plus: questions formées au moyen de l'intonation comme à l'étape précédente mais aussi utilisation de mots interrogatifs (Qui? Quoi? C'est quoi?).

Utilisation de « pas » avant ou après un mot pour différencier énoncés négatifs et affirmatifs.

- A partir de 4 ans: utilisation de moyens plus en conformité avec les exigences formelles de la langue (par ex., pour les questions, utilisation de « est-ce que? » ou bien inversion sujet-verbe.)

50

50

Une mesure majeure (très utilisée) du développement syntaxique (Brown, 1973) est la longueur moyenne des énoncés (mean length utterance) ou **MLU** déterminé sur la base du nombre de morphèmes présent à un niveau donné de développement.

- Cinq périodes majeures:

stade I (MLU entre 1,0 et 2,0) → stade V (3,5 à 4).

Au-delà, cette mesure n'évalue plus de manière satisfaisante la compétence syntaxique.

- Diverses critiques concernant la MLU, en particulier le fait qu'une même MLU reflète des capacités syntaxiques hétérogènes et n'est pas aussi fiable pour les langues à morphologie riche (Crystal, 1974; Klee & Fitzgerald, 1985)

51

51

5. Interactions et acquisition du langage dans les trois premières années

Les jeunes enfants acquièrent la langue de leur milieu dans des contextes langagiers et socio-communicatifs déterminés

Par rapport à ces contextes, il existe des filières de continuité entre les acquis cognitifs, langagiers et sociaux

Plusieurs lignes de continuité ont été mises en évidence entre la période préverbale et les débuts du langage

52

52

Lignes de continuité entre

La période préverbale	Le début de la période verbale
capacités phono-articulatoires	production phonologiques des premiers mots
capacités de représentation (jeux de faire-semblant: relation signifiant-signifié)	compréhension de mot en tant que signe ou signifiant de signifiés
capacités de construire des catégories d'objets et d'actions	relations de significations stables
capacité d'utiliser des moyens différenciés pour atteindre un but et établissement de liens causaux entre actions et événements	acquis cognitifs nécessaires à l'utilisation des premiers mots en tant que signifiants partagés de la communication

53

53

Point de terminologie (voir video explicative).

- Signifié
- Signifiant
- Référent

Ferdinand de Saussure, linguiste suisse (1857-1913)

<https://www.youtube.com/watch?v=Wd1yaqDZ1fE>

54

54

Entre 8 et 12 mois: changement important dans le comportement communicatif de l'enfant : coordination des comportements dirigés vers une personne (gestes et regards) et dirigés vers un objet (requête d'objet et d'attention par l'enfant)

Les premiers mots s'insèrent ainsi dans des situations communicatives déjà présentes.

55

55

Expériences interactionnelles

L'attention conjointe: la mère et l'enfant ont la même attention en même temps, grâce à un objet commun, sur le même objet/aspect du milieu

= Événement pertinent par rapport aux expériences lexicales

Cette focalisation commune = scène d'interaction qui permet d'en parler et d'en faire des parties.

De ce fait, quand la mère parle d'un objet, le nom, la signification du mot devient accessible à l'enfant si ce mot est lié à l'objet ou à l'événement sur lequel



56

56

Vers 10-12 mois: le bébé cherche, et souvent trouve l'objet du **pointage de la mère** d'abord pour les objets proches puis pour ceux plus éloignés

Vers 11-14 mois: les enfants peuvent suivre la **ligne du regard de la mère** et s'attendent à voir quelque chose là où le regard de la mère est dirigé

Entre 9 et 12 mois: l'enfant commence à utiliser lui-même le geste de pointage, qui peut être accompagné du regard vers l'adulte

Début de la deuxième année: tendance de la mère et l'enfant à produire simultanément pointage, regard et vocalisations.

Les enfants appartenant aux dyades qui s'engagent plus souvent dans des épisodes d'attention conjointe acquièrent leur vocabulaire plus rapidement. Ici, l'interaction langagière n'est pas prise en compte!

57

57

Premières interactions conversationnelles et langagières

- Alternance des tours de rôle dans la modalité vocale-auditive

Autour de 3-4 mois, le pattern d'alternance dans la modalité vocale-auditive est bien réglé et associé à la contingence temporelle des tours de rôle.

Les bébés exposés à un pattern de réponses langagières contingentes, produisent des vocalisations jugées comme plus langagières.

58

58

- **Les débuts de la signification langagière partagée**

Reprises imitatives du comportement du partenaire et tendance de la mère à interpréter les productions de l'enfant en termes langagiers

Pendant la première année, la mère imite plus souvent les productions vocales de l'enfant (à 8-10 mois, la mère imite les productions vocales de l'enfant 10 x plus souvent que l'inverse)

Donc la mère est durant la première année la principale imitatrice.

L'enfant peut ainsi voir son comportement du point de vue du locuteur et de l'interlocuteur.

59

59

Vers la fin de la 1ère année et dans la 2ème année,

échanges de nature plus langagière car la mère interprète en termes langagiers les productions vocales de l'enfant.

Ce comportement de la mère est considéré comme central dans l'émergence du langage.

L'adulte apporte une signification au comportement avant même que l'enfant n'en soit réellement conscient.

Exemple:

l'enfant met une bouteille jouet dans une boîte plastique, la mère regarde ce que fait l'enfant

Enfant: /dodo/

Mère: elles font dodo les bouteilles

Enfant: /dodo/

60

60

Les recherches sur l'effet de l'activité imitative de l'enfant montrent un lien avec l'acquisition d'un premier vocabulaire

Plus les imitations des productions de l'adulte sont fréquentes, plus l'enfant a un répertoire étendu.

En outre, les enfants les plus rapides à acquérir le langage ont des mères qui effectuent plus fréquemment des expansions de leurs énoncés (cfr. exemple ci-dessus).

61

61

Les interactions langagières ultérieures

Le langage adressé aux enfants (LAE), en anglais « **motherese** », en français, mamanais ou mamané

Snow (1972): les femmes, mères ou non, s'adressent différemment à un enfant de 2 ou 10 ans.

LAE : il ne s'agit pas d'un modèle imparfait de langage.

En fait, plusieurs caractéristiques rendent le traitement langagier « complexe » plus accessible :

- Langage clairement articulé
- Ton de la voix élevé
- Intonation exagérée
- Vocabulaire limité et syntaxiquement plus simple
- Contenu basé sur le « ici et maintenant »

62

62

Résumé (à lire) : Principales étapes du développement de la parole entre 0 et 2 ans (de *Boysson-Bardies*, 2005)

Perception

Production

Avant la naissance

Réaction à la voix
Distinction de changements
acoustiques
Réactions préférentielles à la voix
de la mère

De la naissance à un mois

Discrimination catégorielle des
contrastes de la parole
Discrimination et préférence pour
la voix de la mère
Discrimination et préférence pour
la langue maternelle
Sensibilité à des indices
prosodiques et rythmiques

Cris, pleurs
Sons végétatifs et réactionnels de
malaise et de confort

63

63

Perception

Production

De un mois à cinq mois

Capacités de catégorisation
Capacités de catégoriser les sons
en dépit de variation d'intonation
Reconnaissance d'une syllabe
dans des énoncés différents
Capacité de détecter des
changements dans des schémas
d'intonation

Premiers rires
Petits cris de joie
Vocalisations avec fermeture et
ouverture de la bouche
Premiers « arrheu » avec sons
glottaux
Sons vocaliques
Début du contrôle de la phonation
(5 mois)

64

64

Perception	Production
<u>De cinq mois à sept mois</u>	
Préférence pour la <i>motherese</i> *	Vocalisations maîtrisées
Catégorisation des voyelles selon la langue maternelle	Jeux de variations et d'imitation d'intonations
Détection des indices prosodiques des propositions dans différentes langues	Vers 7 mois, début du babillage: productions répétitives avec alternance rythmique de consonnes et de voyelles
Possibilité d'établir des correspondances entre des voyelles et des mouvements de la bouche (perception intermodale)	
* Traduit par « mamanaï » par certains auteurs francophones, renvoie au style langagier adopté par les adultes en général et les mères en particulier pour parler aux jeunes enfants (cf. , LAE, langage adressé aux enfants) ⁶⁵	

65

Perception	Production
<u>De huit mois à dix mois</u>	
Détection des frontières de syntagmes	Productions de voyelles tendant vers celles de la langue maternelle
Préférences pour des formes de mots respectant l'accentuation (stress) et les contraintes phonotactiques de la langue de l'environnement	Babillage avec séquences variées de syllabes
Capacité à reconnaître des mots dans des phrases après entraînement sur ces mots	Contours d'intonation influencés par la langue maternelle
Début de la compréhension de mots en contexte	Le babillage d'enfants de différents environnements linguistiques peut être discriminé
66	

66

Perception	Production
<u>De dix mois à douze mois</u>	
Détection de frontière de mots	Sélection d'un répertoire de consonnes et d'un répertoire de syllabes adaptés à la langue maternelle
Réorganisation des catégories perceptives selon la structure phonologique de la langue maternelle	Babillage varié en séquences longues et intonées
Reconnaissance de mots connus en dehors du contexte	Présence de formes de productions stables en relation avec des situations
Compréhension d'une trentaine de mots en contexte	Premiers mots
Apprentissage de mots par association à des référents	
	67

67

Perception	Production
<u>De douze mois à seize mois</u>	
Compréhension de 100 à 150 mots en moyenne	Persévérance de formes de babillage avec intonations de phrases
Compréhension de l'idée de phrases simples	Formes de productions stables en relation avec des situations
	Production moyenne de cinquante mots à 16 mois, principalement des noms
	68

68

Perception	Production
<u>De seize mois à vingt mois</u>	
Compréhension de 200 mots en moyenne	Production moyenne de 50 à 170 mots
Distinction de catégories de mots	Augmentation de la production de verbes et d'expressions
69	

69

Perception	Production
<u>De vingt mois à vingt-quatre mois</u>	
Compréhension de relations	Rapide augmentation du vocabulaire
Compréhension de l'ordre syntaxique des mots quand le contexte, la sémantique et la prosodie sont cohérents	Production moyenne de 250 à 300 mots (toutefois certains enfants peuvent encore avoir un vocabulaire beaucoup plus réduit)
	Réorganisation de la production des mots
	Préparation à un lexique phonologique
	Premières phrases de 2 ou 3 mots, peu d'articles encore, mais début d'acquisition du genre et du nombre
70	

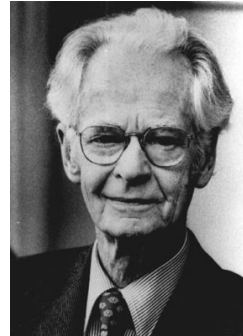
70

6. Quelques mots sur l'histoire des conceptions du développement du langage

6.1. Débats entre les behavioristes et les innéistes dans les années 1960-70

- L'approche behavioriste ou environnementaliste

Selon les behavioristes comme Burrhus Frederic **Skinner** (1957) ou Albert **Bandura** (1977), la plus grande partie des acquisitions au niveau du langage résulte de l'**imitation** du langage adulte et du **renforcement** des productions de l'enfant.



⁷¹
B. F. Skinner (1904-1990)

71

Selon cette approche, l'enfant à la naissance = une *tabula rasa*, sur laquelle tout peut être imprimé, des comportements les plus simples aux plus complexes grâce à l'environnement.

Selon Skinner, l'environnement social amènerait l'enfant à intégrer la langue maternelle par approximations successives, en **renforçant** la production de certains sons ou phrases. L'apprentissage d'une langue résulterait donc d'un **conditionnement**.

Dans cette perspective, toutes les constructions syntaxiques seraient un jour entendues puis reproduites par l'enfant et éventuellement renforcées par l'entourage.

Il est néanmoins difficile d'imaginer que ce type de mécanisme puisse être à la base de l'infinité de phrases que l'individu va pouvoir construire...

72

72

De plus, si l'imitation était réellement le moteur de l'acquisition du langage, les phrases de l'enfant se calqueraient sur le modèle parental ce qui théoriquement mènerait à des productions correctes.

Or, l'enfant émet le plus souvent d'abord des phrases originales, souvent incorrectes, mais dont il va corriger lui-même la grammaire, indépendamment des pressions exercées par son entourage.

Ainsi, des expressions comme par ex. « j'ai tombé », ou « je boyais » (de « boire » sur le modèle de croire par ex.) sont construites à partir de règles que l'enfant a abstraites et généralisées au départ des modèles adultes.

73

73

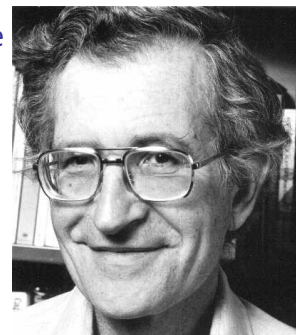
- **L'approche innéiste ou nativiste**

Des théoriciens, comme le psycholinguiste **Noam Chomsky** (1957) ou le linguiste et neurologue **Eric Lenneberg** (1967) estiment, au contraire des environmentalistes, que les structures du langage qui apparaissent à travers sa grammaire seraient innées, même s'ils admettent que l'environnement joue un certain rôle dans l'apprentissage du contenu d'une langue donnée.

Les bébés naissent avec une capacité innée à traiter le langage.

Ils disposent d'un équipement précablé, inné, qui serait composé:

- d'une **grammaire universelle**
- d'un **dispositif d'acquisition du langage** (LAD pour Language Acquisition Device).



N. Chomsky

74

Le « Language Acquisition Device » consiste en un ensemble de mécanismes spécialisés permettant le traitement des énoncés caractéristiques d'une langue maternelle donnée afin d'en extraire les propriétés phonétiques, syntaxiques et sémantiques.

A partir d'un nombre fini d'énoncés entendus, l'enfant va être capable de construire la grammaire de sa langue maternelle, ce qui lui permettra de produire un nombre infini d'énoncés.

Le pré-équipement dont l'enfant est doté à la naissance va en fait s'actualiser et s'enrichir au contact de sa langue maternelle.

75

75

La conception de l'existence d'une grammaire universelle repose sur le constat selon lequel toutes les langues partagent des principes langagiers communs.

Ainsi, dans toutes les langues, les phrases ont un sujet, un verbe et des compléments.

Chaque langue ne serait dès lors qu'une variation culturelle d'un modèle propre à tous les êtres humains.

D'autres données soutenant l'existence de cette grammaire universelle et d'un dispositif inné d'acquisition du langage concernent le développement de langues créoles (voir ce qui en est dit dans la vidéo d'[Anne Christophe](#)).

76

76

6.2. Autre débat : relations entre langage et pensée?

- **Hypothèse de la primauté du langage**

Pour certains théoriciens comme **Benjamin Whorf** (1956) ou **Basil Bernstein** (1958), le langage détermine le développement de la pensée.

Sur base des observations qu'ils ont réalisées dans différentes sociétés, des théoriciens tels que **Edward Sapir** (1921), avancent l'idée selon laquelle chaque culture posséderait un système linguistique qui lui est propre et qui sert de moule à la pensée des individus qui en font partie.



*Edward
Sapir*



*Benjamin
Whorf⁷⁷*

77

Selon ce type de théorie « relativiste », notre représentation de l'univers, est influencée par le langage (Whorf, 1956).

Exemple : dans la langue des Inuits (habitants de l'Arctique nord-américain), il existe des dizaines de mots pour caractériser diverses qualités de neige. Les Inuits auraient de ce fait une perception plus précise de la neige.

A l'opposé, les Dani ou Ndani, peuple de Nouvelle-Guinée, ne possèdent que 2 mots pour désigner les couleurs (un mot pour « sombre » et un mot pour « clair »); ce peuple aurait une perception réduite du spectre de la lumière...

Des recherches ultérieures ont cependant montré que même si le vocabulaire se trouve limité, les individus sont néanmoins capables de discriminer et de reconnaître les différentes nuances de couleurs parmi un choix qui leur est présenté. Même chose pour la neige, nous sommes capables de distinguer différentes qualités de neige...

78

78

Bernstein (1962) s'est quant à lui intéressé aux différences de langage entre classes sociales au sein d'une même culture.

Selon lui, la façon dont se développe le langage est déterminé par la classe sociale:

- Le langage des classes défavorisées répondrait à un **code restreint**, limité à la communication concrète, immédiate, et présentant une structure simple (« Tu rentres tard de l'école. Mets la table... on va manger »).

79

79

- Le langage des classes favorisées reposerait, lui, sur un **code élaboré** servant notamment d'instrument à la description du monde extérieur et de ses propres émotions (« Comment cela s'est-il passé en classe aujourd'hui? L'institutrice était-elle contente du devoir que tu as présenté? Peux-tu m'aider à mettre la table pour le dîner. Papa va bientôt rentrer... ») (Richelle, 1971)

Selon Bernstein, de telles divergences détermineraient à leur tour des différences marquées dans la manière dont s'effectue le développement de la pensée et du comportement des individus.

80

80

- **Hypothèse de la primauté de la pensée**

Jean Piaget envisage le langage comme le résultat d'une construction progressive, comme c'est le cas pour les autres aspects du développement mental.

Le langage n'est pas considéré comme un module spécifique indépendant des autres compétences cognitives.



Jean Piaget
9/08/1896 - 16/09/1980

Le langage fait appel à des mécanismes généraux d'apprentissage identiques à ceux mis en œuvre pour apprendre les concepts de nombre, d'espace, de temps, etc.

81

81

La construction de la permanence de l'objet, 1^{ère} manifestation d'une représentation mentale selon Piaget, participerait à l'avènement du langage.

En fait, le langage ne constituerait que le prolongement de la fonction symbolique de l'enfant s'exprimant au cours des premières années à travers ses comportements d'imitation et de « faire semblant » qui caractérisent ses jeux. L'utilisation des mots ne s'effectuerait ainsi qu'en fonction des progrès de la pensée.

Théorie constructiviste : le développement cognitif = prérequis indispensable et fondement de l'apprentissage du langage.

82

82

Aujourd'hui,

Ces débats : plutôt dépassés

Plus intéressant d'envisager les interactions entre ces théories plutôt que de les opposer.

Ainsi, on conçoit plutôt que

d'une part, à la naissance, l'enfant serait doté de plusieurs mécanismes « précablés », permettant un certain nombre d'apprentissages, qui se spécialiseraient en fonction de la nature des interactions avec l'environnement,

d'autre part, le langage est un apprentissage particulier, avec une période relativement longue sans langage après la naissance, ce qui signifie qu'avant même de pouvoir s'exprimer, l'enfant va acquérir des connaissances sur sa langue maternelle.

83

83

Pour aller plus loin:

Rondal, J.-A. (2006). *Expliquer l'acquisition du langage*.
Sprimont, Belgique : Mardaga.

84

84

7. Acquisition d'une seconde langue et bilinguisme

7.1. Introduction

- Plus de 50% de la population humaine peut être considérée comme bilingue, c'est-à-dire utilisant plus d'une langue à l'écrit ou à l'oral dans la vie quotidienne, même si le degré de compétence et de fréquence d'utilisation varient d'un individu à l'autre (Paradis, 1998).
- Ce pourcentage est par ailleurs en constante augmentation.
- Il n'est donc pas étonnant qu'un nombre croissant d'études scientifiques s'intéressent à ce phénomène.

85

85

7.2. Définir le bilinguisme

Bilinguisme ?

- Pas définition unique
- Deux types extrêmes de définitions :
 - Être bilingue, c'est
 - maîtriser deux langues comme le monolingue maîtrise sa langue maternelle (Bloomfield, 1933)
 - utiliser deux langues (Diebold, 1964)

86

86

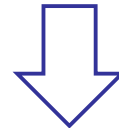
- La 1^{ère} définition : met l'accent sur des exigences strictes en termes de compétences langagières, très restrictif, peu de bilingues.

- La 2^{ème} définition : met l'accent sur l'usage de 2 langues comme critère clé;

pourrait inclure des personnes capables d'utiliser seulement des expressions ou formules rudimentaires dans la seconde langue :

hello, how are you, welcome,...

= les 2 extrêmes d'un continuum des compétences bilingues



la plupart des bilingues se situent quelque part au milieu de ce continuum

87

87

- En fait, différents facteurs sont à prendre en compte pour une définition du bilinguisme qui tiennent compte non seulement de la compétence bilingue mais aussi d'**aspects socio-culturels et cognitifs qui influencent la performance des personnes bilingues.**

Le degré de compétence dans les deux langues est en effet influencé par la **manière dont chaque langue est utilisée**, et cela diffère d'un individu à l'autre

on peut par ex. utiliser une langue dans un contexte ou domaine et une autre langue dans un autre contexte

ex.: utilisation d'une langue dans le contexte familial et de l'autre langue dans le milieu professionnel

88

88

- De plus, le degré de bilinguisme ne doit pas être considéré comme un composant unitaire (Macnamara, 1969) mais tenir compte de sous-composants de compétence se référant à 4 grandes habiletés:

parler

écouter

lire

écrire

Selon ce point de vue la compétence bilingue est établie sur un continuum avec des degrés divers de compétences dans chacune des 4 macro habiletés.

89

89

- Les différentes habiletés comprennent elles-mêmes les différents composants qui caractérisent le langage, à savoir pour le langage oral

- la prononciation
- le vocabulaire
- la syntaxe
- la prosodie

qui peuvent eux aussi
être maîtriser à des
degrés divers

90

90

- Différents termes sont couramment utilisés pour catégoriser les bilingues selon leur degré de compétence dans les deux langues.

- **Bilingues balancés**

le terme se réfère à des bilingues entièrement compétents dans les deux langues (dans tous les contextes)

en réalité, très rares...

même des interprètes professionnels, sont souvent spécialisés dans la traduction de leur langue « dominante » même s'ils sont parfaitement fluents dans les 2 langues

la plupart du temps, les 2 langues sont utilisées dans des contextes différents.

91

91

- **Bilingues dominants**

le terme se réfère à des bilingues qui sont dominants dans une langue, la langue non dominante = langue subordonnée;

à nouveau, la « dominance » peut ne pas s'appliquer à tous les domaines (par ex., domaine professionnel)

92

92

- **Bilingues passifs ou récessifs**

le terme se réfère à des bilingues qui ont graduellement perdu leur compétence dans l'une des langues, généralement par manque d'utilisation

aussi le cas de personnes qui peuvent comprendre la langue mais ne pas s'exprimer dans celle-ci (enfants de migrants, dialectes, par ex wallon, ...)

-

93

93

- **Grande hétérogénéité du bilinguisme car nombreux facteurs en jeu :**

- dominance
- maîtrise
- âge d'acquisition
- fréquence d'utilisation
- contexte d'utilisation
- parenté des langues parlées
- ...

- **Autant de formes de bilinguisme que de bilingues**

- **La seule chose que les bilingues ont en commun ... c'est qu'ils ne sont pas monolingues !! (Haugen, 1953)**

94

94

Être bilingue ?

- Aujourd'hui, la conception en termes d'**usage** tend à se substituer à la conception classique en termes de maîtrise

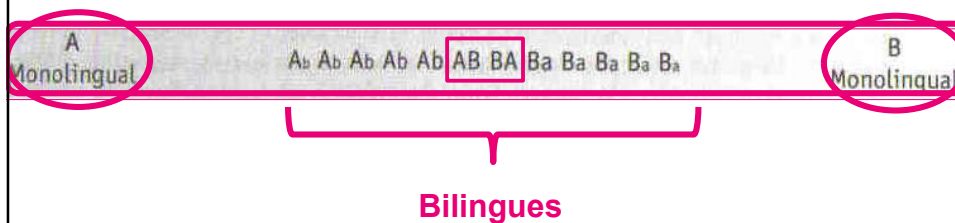
« Les bilingues sont ceux qui utilisent deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans leur vie quotidienne »
(François Grosjean, 2010, 2015)

95

95

Colin Baker (2011) :

Valdés (2003) pictures bilinguals as existing on a **continuum**, where A and B are the two languages. The first letter is the stronger language, and font sizes and case suggest different proficiencies, e.g.



96

96

7.3. Devenir bilingue

7.3.1. Contextes d'acquisition

- Enfant avec parents de langues maternelles différentes parlant chacun leur langue à l'enfant.
- Enfant vivant dans une communauté (école, voisinage, etc.) dont la langue diffère de la langue parlée par les parents.

avant 3 ans

- Enfant soumis à un enseignement « submersif »
- Enfant fréquentant un enseignement immersif
- Cours de langue à l'école
- Cours plus tardifs
- ...

Bilinguisme simultané

Bilinguisme séquentiel

97

97

7.3.2. Effets de l'âge d'acquisition sur les performances en L2

- **Etude de Johnston et Newport (1989)**, citée par Gaonac'h (2006) :
évaluation des compétences en L2 (l'anglais) au moyen de tests de jugement de grammaticalité chez des personnes nées en Chine et en Corée et ayant émigré aux USA à des âges variables

Résultats :

- Arrivée entre 3 et 7 ans (la plus précoce) : performances proches de celle des natifs.
- Arrivée entre 7 et 16 ans : les performances déclinent progressivement.
- Arrivée au-delà de 16 ans (entre 16 et 40 ans) : il n'y a plus de relation entre l'âge d'arrivée et les performances

98

98

Conclusions :

- Chez les arrivants précoces: plus l'âge d'arrivée est précoce, meilleures sont les performances, si du moins les autres facteurs susceptibles d'intervenir sont contrôlés (motivation, quantité d'enseignement formel, modalités d'exposition à la langue seconde).
- Chez les arrivants tardifs: la variation des performances doit être liée à des caractéristiques individuelles ou aux situations d'apprentissage dont l'effet est plus fort que celui de l'âge d'arrivée.
- La difficulté dans ce type d'études est de pouvoir contrôler à la fois l'âge d'arrivée et la durée d'apprentissage pour s'assurer de l'effet du seul âge d'arrivée.

99

99

- **Etude de DeKeyser (2000) :**

Porte sur des personnes d'origine hongroise après 10 ans de séjour aux USA mais avec des âges d'arrivée variant entre 1 et 40 ans.

La tâche consiste également en des jugements de grammaticalité.

Résultats :

- Confirme effet important du seul âge d'arrivée.
- Mais élément nouveau: existence de quelques cas isolés d'excellents apprenants âgés..., ce qui conforte l'idée d'une grande variabilité des performances chez les arrivants tardifs (plus de 16 ans dans cette étude).

100

100

- En outre, corrélation chez apprenants tardifs entre performances grammaticales et **test d'aptitude langagière générale** (Modern Language Aptitude Test – MLAT – de Carroll & Sapon, 1959).
- Cette corrélation n'existe pas chez les apprenants précoces.

Conclusions :

- Les apprenants tardifs qui réussissent bien (au moins aussi bien que les apprenants précoces sinon mieux) disposeraient d'aptitudes verbales particulièrement développées qui leur permettraient d'apprendre une seconde langue à travers des mécanismes explicites.

101

101

- Idée que l'apprentissage d'une seconde langue chez les apprenants jeunes et les âgés serait de nature différente :
 - Chez les apprenants les plus jeunes, l'apprentissage serait basé essentiellement sur une simple exposition à la langue (cf. pour la langue maternelle), à travers des mécanismes implicites, c'est-à-dire ne faisant pas intervenir une réflexion consciente relative à la langue apprise;
 - Chez les apprenants plus âgés, on aurait au contraire affaire pour l'essentiel à des mécanismes explicites, c'est-à-dire faisant appel à une réflexion consciente relative à la langue apprise.

Pour aller plus loin, voir D. Gaonac'h (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris: Hachette Education.

102

102

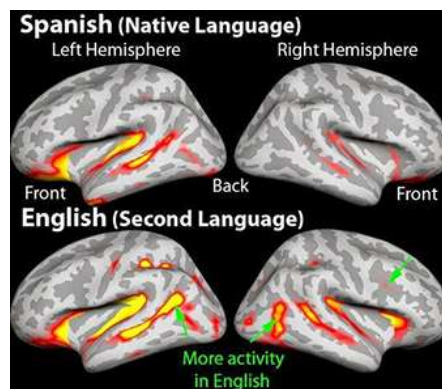
7.4. Le cerveau bilingue

- Dans le cas de **bilinguisme précoce** :
 - grand recouvrement des aires cérébrales impliquées dans le traitement de L1 et de L2.
- Dans le cas de **bilinguisme plus tardif** :
 - aires cérébrales communes actives lors de l'utilisation de L1 et L2 (apprise après 7 ans)
+ aires supplémentaires, dans des sites différents, aussi actives lors de l'utilisation de L2
 - avec l'âge, les zones très spécialisées pour l'acquisition du langage perdent une partie de leurs capacités d'acquisition (plasticité cérébrale diminue);

103

103

- Extension de territoires corticaux impliqués pour permettre le traitement de L2 (impliquant davantage les compétences pragmatiques, les ressources attentionnelles, la mémoire de travail, le contrôle conscient des connaissances métalinguistiques) : hémisphère droit, régions pariétales gauches, régions frontales inférieures gauches.



104

7.5. Avantages et désavantages du bilinguisme sur le plan linguistique et cognitif?

- **Au niveau linguistique :**
 - Pas de retard dans l'acquisition des 1ers mots chez l'enfant bilingue ; développement langagier semblable à celui de l'enfant monolingue mais complémentarité possible entre mots des 2 langues.

105

105

- Développement du langage chez l'enfant bilingue selon le modèle de **Volterra & Taeschner (1977)** : 3 stades de développement
 - Stade 1 : non-différenciation des systèmes lexicaux : l'enfant possède un lexique pour les 2 langues. A ce niveau, le développement du langage de l'enfant bilingue ressemble à celui de l'enfant monolingue. Des mots des 2 langues apparaissent souvent dans une même construction de 2-3 mots.
 - Stade 2 : distinction entre 2 lexiques mais l'enfant applique les mêmes règles syntaxiques aux 2 langues (celles de la langue dominante). Il n'y a plus de mots des 2 langues dans une seule et même phrase.

106

106

- Stade 3 : Processus d'apprentissage bilingue est pratiquement terminé. L'enfant parle 2 langues qu'il peut différencier sur un plan lexical et syntaxique.
- Chez l'adulte, taille du vocabulaire en moyenne légèrement réduite par rapport au monolingue

Ceci n'est pas très étonnant vu le principe de complémentarité : on n'utilise pas les langues dans les mêmes contextes.

Au total pour les deux langues autant de mots, donc si on veut vraiment estimer le niveau de vocabulaire d'un bilingue, il faut le faire dans les deux langues!

107

107

- Le bilingue retrouve un peu moins vite les mots (tâche de dénomination d'image par exemple)
- Le mot sur le bout de la langue est plus fréquent chez bilingue
- Le bilingue a un niveau de conscience métalinguistique supérieur au monolingue : meilleures capacités à distinguer les différences phonétiques, à détecter les irrégularités grammaticales,... notamment dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

108

108

- **Au niveau cognitif :**

- Aujourd’hui, plus de 200 études montrant les avantages cognitifs du bilinguisme!
- Pourtant, historiquement, perception très négative du bilinguisme :

ainsi, au début du 20^{ième} siècle, conception :

effets néfastes du bilinguisme sur le développement conceptuel (source de confusion, de retard mental) et langagier (pas assez de place pour deux langues) de l’enfant

109

109

- Années 1960 :

chercheurs canadiens (Peal et Lambert) montrent au contraire que le bilinguisme pourrait avoir des effets positifs grâce à des études plus rigoureuses

- Aujourd’hui

nombreuses études (**Ellen Bialystok**, psychologue canadienne) montrent que le fonctionnement cognitif



110

110

- Pourquoi cette supériorité?
 - Le bilinguisme implique une pratique intensive du contrôle attentionnel
 - Inhiber la langue non utilisée tandis qu'on parle l'autre langue
 - Être capable de switcher d'une langue à l'autre
 - Cette pratique intensive : améliore le contrôle attentionnel

111

111

7.6. L'éducation bilingue: le cas de l'immersion scolaire précoce.

7.6.1. Caractéristiques

- 1) **Précocité** : dès la 3^{ième} maternelle
- 2) **Intensité et durée** :
 - 50 à 75 % du temps scolaire
 - 3M à 6P + prolongement possible dans le secondaire
 - L2 = instrument d'enseignement des matières scolaires
- 3) **Qualité** : enseignants natifs
- 4) **Objectifs scolaires** : analogues aux programmes classiques + L2

EMILE
CLIL

112

112

- **EMILE** = Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère
- **CLIL** = Content and Language Integrated Learning

113

113

7.6.2. Historique

- Née au Canada (anglophone), années 60
- Conçue par Wallace Lambert, psychologue américain
- En Belgique : Liège, Lycée de Waha, 1989



Robert Briquet

114

114

- 1989 : 1 école
- 1997-**1998** : 2
- 1998-1999 : 3
- 2004-2005 : 66
- 2008-2009 : 193
- 2009-2010 : 214
- 2010-2011 : 239
- 2011-2012 : 273
- ...

- Aujourd'hui : plus de 300 écoles en immersion
(~ 200 écoles fondamentales, 137 secondaires)
+/- 30.000 élèves!

115

115

7.6.3. Effets de l'immersion sur la maîtrise du français écrit et le développement cognitif de l'enfant

Série d'études menées dans le Service de Neuropsychologie du Langage et des Apprentissages (voir publications):

- L'immersion bilingue scolaire précoce ne nuit pas à l'acquisition du français écrit; l'enfant qui apprend à lire en L2 (anglais) atteint rapidement le même niveau de lecture et d'écriture en français que les enfants monolingues
- L'immersion bilingue scolaire précoce semble favoriser le développement des capacités attentionnelles et exécutives des enfants : performances supérieures déjà après 3 ans en immersion

116

116

7.6.4. Facteurs favorisant l'acquisition du vocabulaire de la L2 dans le cadre d'un enseignement par immersion scolaire précoce?

Résultats d'une étude menée dans le Service de Neuropsychologie du Langage et des Apprentissages (Voir publications disponibles sur Orbi) :

- Capacités de traitement phonologique (notamment mémoire verbale à court terme)
- Capacités attentionnelles et exécutives.

117

117

Publications disponibles sur l'immersion scolaire précoce

Nicolay, A.-C., Fantauzzi, A., Comblain, A., & Poncelet, M. (2009). Impact de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en anglais sur l'acquisition ultérieure de la lecture et de l'orthographe en français chez des enfants francophones immergés en anglais. In N. Marec-Breton, A.-S. Besse, F. de la Haye, N. Bonneton-Botté & E. Bonjour. (Eds), *Apprentissage de la langue écrite. Approche cognitive* (pp.49-66). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Nicolay, A.-C., & Poncelet, M. (2013). Cognitive advantage in children enrolled in a second-language immersion elementary school program for 3 years. *Bilingualism : Language and Cognition*, 16(3), 597-607.

Nicolay, A.-C., & Poncelet, M. (2013). Cognitive abilities underlying L2 vocabulary acquisition in an early L2-immersion educational context: A longitudinal study. *Journal of experimental child psychology*, 115, 655-671.

Nicolay, A.-C., & Poncelet, M. (2015). Cognitive benefits in children enrolled in an early bilingual immersion school: A follow up study. *Bilingualism : Language and Cognition*, 18(4), 789-795.

Nicolay, A.-C., & Poncelet, M. (2015). Immersion bilingue scolaire précoce, apprentissage du langage écrit et développement cognitif. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 27 (136-137), 295-303. **Fourni en annexe du cours: article à lire**

118

Publications disponibles sur l'immersion scolaire précoce

- Barbu, C., Gonzalez, A., Gillet, S., & Poncelet, M. (2019). Cognitive Advantage in Children Enrolled in a Second-Language Immersion Elementary School Program for One Year. *Psychologica Belgica* 59(1), 416-435.
- Gillet, S., Barbu, C. & Poncelet, M. (2020). Exploration of attentional and executive abilities in French-speaking children immersed in Dutch since 1, 2, 3, and 6 years. *Frontiers in Psychology, section Language Sciences*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33391108/>
- Gillet, S., Barbu, C. & Poncelet, M (2021). Early bilingual immersion school program and cognitive development in French-speaking children: effect of second language learned English vs Dutch and exposition duration 2 vs 5 years. *PLOS-One*, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258458>

119

119

Annexe au chapitre 3

- Nicolay, A.-C., & Poncelet, M. (2015). Immersion bilingue scolaire précoce, apprentissage du langage écrit et développement cognitif. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 27 (136-137), 295-303.

120

120