

Les avantages du bilinguisme précoce

Maria Kihlstedt

Maître de conférences en psycholinguistique

Paris X Nanterre et CNRS UMR 7114 MoDyCo (Modèles, Dynamiques, Corpus)

Co-responsable du diplôme de Maîtrise FLE (Français Langue Etrangère)

Département des Sciences du langage

Université de Paris X Nanterre

200, Avenue de la République

92001 Nanterre Cedex

Tél : +33-1-40977327, 42406648

Fax : + 33-1-40974073

Mél : maria.kihlstedt@u-paris10.fr

A l'heure de la construction européenne, personne ne conteste plus le bénéfice que constitue, pour le jeune enfant, la capacité de maîtriser plusieurs langues. D'un point de vue scientifique, les chercheurs s'accordent à penser que la construction d'un bilinguisme équilibré dépend étroitement de l'âge de démarrage – plus tôt on commence mieux c'est. Il est assez généralement admis que l'« âge critique » se situe autour de 7 ans.

En effet, ce n'est que très récemment que les avancées de la recherche en *sciences cognitives* – la dénomination d'un champ pluridisciplinaire de recherche très en vogue actuellement en France, regroupant des chercheurs en neurologie, psychologie, linguistique, biologie etc. - nous ont obligé à repenser certaines idées auparavant tenues pour acquises, comme par exemple la « fragilité » du cerveau de l'enfant. Nous qui travaillons dans le domaine des sciences cognitives, ou, dans mon cas, dans la psycholinguistique, n'arrêtons pas de nous étonner de la ténacité des certains de ces idées, comme par exemple ce que l'on pourrait appeler le « mythe de la nocivité du bilinguisme », idée particulièrement tenace dans les pays occidentaux où le monolinguisme a longtemps été le modèle.

Les sciences cognitives nous ont permis de lever le voile à beaucoup de phénomènes jusqu'à récemment inexplorés. Des nouveaux outils méthodologiques, comme par exemple l'imagerie cérébrale et des logiciels très sophistiqués sur la perception infantine, ne sont qu'à leurs débuts, mais ont déjà contribué à augmenter nos connaissances.

Les avancées des sciences cognitives sur la nature du bilinguisme infantin

On sait depuis un certain temps que le bilinguisme infantin n'est pas l'addition des deux langues dans le cerveau de l'enfant. Il s'agit plutôt de la construction d'une capacité linguistique à *deux volets*. En effet, les structures du cerveau du jeune enfant sont tellement flexibles qu'il apprend aussi facilement deux ou trois langues qu'une seule, et ce jusqu'à l'âge de 7 ans. A condition que les langues soient apprises 'à l'âge du langage' (Dalgalian 2000), au moment où la plasticité cérébrale est en plein essor, il est tout aussi naturel d'apprendre une que deux langues.

Les raisons en sont d'ordre neuro-cognitif. Avant sept ans, c'est le langage comme faculté que l'enfant découvre et construit. Ce développement se fait en parallèle avec le développement cognitif général. Découvrir le monde par un ou deux voire trois volets ne change en effet pas grand-chose à l'affaire. Il est vrai que chez les enfants bi(pluri)lingues, un certain retard par rapport aux monolingues peut souvent se manifester à partir de deux ans et demi, où l'une des langues pend souvent le dessus. Cependant, ce retard peut se rattraper si l'input dans la langue « faible » continue à être riche au moment critique entre environ 2.5 et

4 ans. Il s'avère également que, qualitativement, il y a en général aucune différence entre les langues maternelles de l'enfant, pourvu que l'entourage « alimente » l'enfant dans ses deux (ou plusieurs) langues. La recherche montre clairement que les deux langues maternelles ne se disputent pas le même espace dans le cerveau. Les résultats dans ce domaine ont contribué à faire passer, une fois pour toutes, aux oubliettes l'idée qu'une deuxième langue dès le plus jeune âge s'installe au détriment de la langue maternelle.

Passé l'âge critique de sept ans, l'acquisition d'une nouvelle langue relève d'un autre processus et doit faire le détour par la langue maternelle. On pourrait dire qu'après sept ans, on n'apprend *plus du langage mais des langues* (Dalgalian 2000, Petit 2001). L'équipement neuronal du bilingue précoce n'est pas le même que chez un enfant monolingue. Les langues apprises après sept ans sont stockées ailleurs dans le cerveau.

Bref, pour reprendre une métaphore de Dalgalian (2000, p.23) si on a la chance de tomber comme Obélix, en tant que bébé, dans une potion magique composée de deux ou plusieurs langues, c'est-à-dire d'être plongé dans le bilinguisme dès les premiers balbutiements, on devient bilingue. C'est la présence ou l'absence d'une langue dans l'entourage qui stimule l'acquisition ou au contraire provoque la perte d'une langue. Ce qui se passe d'un point de vue neurologique, c'est que certaines connexions entre les neurones (=des synapses) sont sollicitées au moment où la malléabilité corticale du cerveau bat son plein, des connexions qui, chez des enfants monolingues, ont été sclérosées à l'âge du langage avec le résultat qu'une fenêtre cognitive s'est fermée à jamais.

Les recherches sur le bilinguisme institutionnel

Ces « cablages » installés au moment de la construction du langage ont des répercussions sur tout l'avenir de l'enfant et ce à plusieurs égards, notamment en ce qui concerne sa scolarité. Une première implication est que, pour arriver à un bilinguisme réussi et équilibré, les deux langues de l'enfant se doivent d'être présentes dès l'école maternelle.

Les recherches les plus exhaustives dans ce domaine viennent des programmes d'immersion au Canada, effectuées pendant vingt ans entre les années soixante et quatre vingt, dans le but de donner à l'enseignement des langues une véritable efficacité dans un pays officiellement bilingue. Pendant cette période, le français au Canada était menacé par le Canada anglophone. C'est pourquoi des tentatives ont été faites, d'abord à Montréal ensuite à Toronto, d'offrir un cursus scolaire entier ou partiel en français aux enfants anglophones, et, inversement, un cursus en anglais pour les enfants d'origine francophone. Lors des évaluations des résultats des programmes d'immersion, on s'est en particulier efforcé de neutraliser les facteurs âge, sexe, niveau socio-économique et socioculturel, dans le but de cerner les vraies conséquences de l'enseignement bilingue sur le développement cognitif de l'enfant. Ainsi, des comparaisons ont été faites avec un échantillon des enfants monolingues des mêmes établissements par une batterie des tests, verbaux et non verbaux.

Les résultats sont étonnamment unanimes. On constate de très bons résultats lorsque le bilinguisme est installé chez les enfants. Le retard initial observé par rapport aux monolingues est rattrapé au bout de six ans de scolarisation. Sans rentrer dans les détails (pour un excellent résumé voir Geneese 1994, Petit 2001), constatons tout de même qu'aucune différence n'a pu être observée par rapport aux monolingues en compréhension. Les enfants bilingues avaient également une bonne capacité communicative, même si certaines difficultés grammaticales mineures persistaient au niveau productif, notamment chez les enfants ayant commencé l'enseignement bilingue après six ans. Il est à noter qu'il s'agissait dans ces programmes des enfants qui n'utilisaient pas la langue seconde (anglais ou français) en dehors du contexte scolaire.

Mais à part les bons résultats sur la capacité linguistique, plus ou moins attendus, on a pu constater également une *souplesse mentale, une mobilité conceptuelle et une capacité à résoudre des problèmes* plus importantes que chez les enfants monolingues. Les retombées particulièrement impressionnantes se sont manifestées dans le domaine de mathématiques, où les enfants issus de l'enseignement bilingue avaient systématiquement des scores supérieurs à leurs camarades monolingues. Selon Petit, ce phénomène s'explique par la stimulation intellectuelle apportée par le bilinguisme. Plus précisément, les capacités phonologiques et grammaticales et la capacité de calcul sont régies par la même aire cérébrale frontale, l'aire de Broca. Ainsi, la stimulation de cette aire par le bilinguisme précoce aboutit à la création de nombreuses connexions neuronales ici, plus que chez les enfants monolingues, ce qui auraient des répercussions directes sur les potentialités en mathématiques.

Depuis le succès des programmes canadiens d'immersion, de nombreux chercheurs et concepteurs des cours des langues se sont penchés sur les raisons de ces bons résultats en se posant les questions suivantes : Pourquoi l'immersion optimise-t-elle le potentiel acquisitionnel du jeune enfant ? Quels sont au juste les paramètres de son efficacité ?

Petit (2001) donne des éléments de réponse en énumérant six conditions *sine que none* de l'acquisition d'une langue seconde en milieu institutionnel :

1. Les deux langues ne doivent pas être en conflit mais avoir un statut social comparable et bénéficier d'une égale considération

Si cette condition n'est pas respectée, on peut arriver à ce qu'on a appelé pendant les années soixante le *semilinguisme* ('*halvspråkighet*'), qui de nos jours s'appelle plutôt le *bilinguisme soustractif*. En examinant les enfants de migrants finlandais en Suède, Hansegard (1968) a constaté que certains d'entre eux étaient inférieurs aux enfants monolingues du même âge, aussi bien en suédois ou en français, et étaient surreprésentés parmi les élèves en échec scolaire. Les raisons étaient en partie socio-économiques mais surtout linguistiques. Il s'agissait des enfants arrivés en Suède en période de préadolescence ou d'adolescence, c'est-à-dire *après* l'âge critique (cf. *supra*). Ils possédaient donc déjà un niveau expressif en finlandais.

L'immigration a créé un arrêt brutal du processus d'acquisition en langue maternelle finlandaise, suivie d'une déperdition totale ou partielle de celle-ci. L'apprentissage du suédois était aussi déficient et ne compensait pas la régression du finlandais, d'où les cris d'alarme de 'semi-linguisme'. Dans la réalité, il s'agit d'un cas de bilinguisme soustractif, où la nouvelle langue s'est installée *au détriment* de la langue maternelle. Ce exemple montre l'importance non seulement du statut égal entre les deux langues, mais aussi, et surtout, *l'importance d'entretenir les deux langues dans le système éducatif*, faute de quoi on peut arriver à cette espèce d'amputation linguistique et cognitive, qui a induit les élèves finlandais en échec scolaire. C'est d'ailleurs suite à cette étude que la Suède a introduit les classes de langues maternelles obligatoires (*hemspråksklasser*) dans le système scolaire.

2. La précocité du démarrage, indispensable pour exploiter les capacités acquisitionnelles du jeune enfant

Cf. la discussion ci-dessus sur l'importance d'apprendre une deuxième langue 'à l'âge du langage', c'est-à-dire avant sept ans.

3. L'intensité, la continuité et la durée de l'exposition et de l'utilisation de la langue seconde.

Il faut que l'exposition à la langue seconde soit quantitativement riche. Dans les termes de Petit, les deux langues doivent être actives de la maternelle jusqu'à l'université : « du bac à sable jusqu'au baccalauréat » pour arriver au bilinguisme équilibré. On oublie souvent que le bilinguisme a un *aspect évolutif* – d'où l'importance de ne pas arrêter le développement du suédois chez les enfants suédois qui arrivent au Lycée, notamment s'ils arrivent avant l'installation définitive de leur langue maternelle, c'est-à-dire avant l'âge de sept ans.

4. L'approche instrumentale et communicative, opposée à l'approche de 'cours de langue'

Cela veut dire qu'il faut se livrer à des activités de toutes sortes dans la langue seconde. Le cerveau de l'enfant est ainsi fait qu'il n'assimile que la langue en l'utilisant comme « *bonne à tout faire* » et non comme une fin en soi.

5. Le recours à des enseignants possédant la langue impliquée nativement ou avec une maîtrise similiaire

6. Tout apprentissage est tributaire de conditions affectives favorables, surtout chez le jeune enfant. L'installation d'un bilinguisme institutionnel exige de la part des enseignants l'aptitude à rayonner cette affectivité. Il faut créer ce que Petit appelle *La chaleur du nid*

Il me semble que les conditions 1 à 3 sont celles qui seraient respectées par l'introduction d'un atelier de suédois langue étrangère et qui, inversement, ne sont pas respectées si les enfants cessent d'utiliser le suédois à leur entrée à l'école chez vous.

Bibliographie exhaustive:

DALGALIAN, G. 2000. *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue.* Paris :Harmattan.

DESHAYS E. (1990) : *L'enfant bilingue.* Paris : Robert Laffont.

DUVERGER, J. MAILLARD J-P. 1996. *L'enseignement bilingue aujourd'hui* Albin Michel

- GENESEEE Fred (1994) : Educating second language children, the whole child, the whole curriculum, the whole community. Cambridge, New York : Cambridge University Press.
 UTC <localisation : UNIVERSITE DE TECHNOLOGIE (COMPIEGNE, OISE).
 SERVICE COMMUN DE LADOCUMENTATION>
- GENESEEE Fred (2001) Trends in bilingual acquisition. Amsterdam:John Benjamins
- GIRARD, Denis. 1974. Enseignement précoce des langues vivantes
- GROUX Dominique (1996) : L'enseignement précoce des langues : des enjeux à la pratique.
 Paris : Chronique Sociale.
- HAGÈGE Claude (1996): L'enfant aux deux langues. Paris, Odile Jacob.
- KIHLSTEDT, Maria (2001). La recherche sur l'acquisition des langues étrangères et l'enseignement – quels rapports ? Moderna Språk Vol.XCV/n.1 Special Issue:Language Teaching and Acquisition. Modern Language Teachers' Association of Sweden, pp. 62-71.
- LIGHTBOWN, Patsy (2000). Classroom SLA research and second language teaching. Applied Linguistics 21/4 pp. 431-462
- LOVE Rowena (1997) : Le développement de la capacité communicative en anglais chez des enfants du CE2 en classe d'initiation à l'anglais. Mémoire de Maîtrise de Sciences du Langage, Université Paris-X, juin, 2 vol. < analyse d'une expérience d'enseignement de l'anglais >
- LUC Christiane (1992): Approche d'une langue étrangère à l'école. Vol. 1: Perspectives sur l'apprentissage. Paris, INRP. + < Vol. 2 Etude psycholinguistique et aspects didactiques, → Danielle BAILLY & Christiane LUC>
- PETIT, J. 2001 L'immersion, une révolution.. Colmar : J. D. Bentzinger Editeur
- PETIT, J. 1992. Au secours : Je suis monolingue et francophone. Presses Universitaires de Reims
- PORCHER Louis & Dominique GROUX (1998): L'apprentissage précoce des langues.
 Paris : PUF, 'QSJ' 3289. <centré sur les dispositifs, instructions et programmes pédagogiques en France et un peu en Europe, donc sur l'enseignement, non l'apprentissage, et sur les partenaires : enseignants et leurs pratiques, parents et leurs représentations >
- RONDAL Jean & Annick COMBLAIN (1992) : Apprendre une langue étrangère avant neuf ans. Le Français dans le Monde 250.