



HAL
open science

L'apprentissage bilingue de l'écrit: implications en L2 et en L1

Marie-Laure Barbier

► **To cite this version:**

Marie-Laure Barbier. L'apprentissage bilingue de l'écrit: implications en L2 et en L1. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2012. <hal-01771754>

HAL Id: hal-01771754

<https://hal.science/hal-01771754v1>

Submitted on 19 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

L'apprentissage bilingue de l'écrit: implications en L2 et en L1

Barbier Marie-Laure

Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et des Emotions (PsyCLE)

IUFM d'Aix-Marseille - Université de Provence

ml.barbier@aix-mrs.iufm.fr

Résumé

Un des enjeux fondamentaux à l'école est la maîtrise du langage écrit. Tout enfant bilingue est donc amené à développer cette dimension de communication dans l'une et/ou l'autre de ses langues. Pour autant, les problèmes liés à l'acquisition d'une L2 se posent de façon particulière à l'écrit. L'idée est de discuter des spécificités de cet apprentissage, tout en mettant en perspective les adaptations pédagogiques possibles concernant les individus bilingues.

Summary

One of the fundamental purposes at school is the acquisition of the written language. Thus, every bilingual child has to develop this modality of communication in the one and/or other one of his languages. Nonetheless, the problems related to the acquisition of L2 arise in a particular way for written production. This article discusses the specificities of this learning situation, and gives some perspectives for possible educational adaptations concerning bilingual's students.

Des conceptions sur le bilinguisme en évolution

Les trente dernières années ont été marquées par l'accroissement considérable de recherches sur les capacités cognitives fonctionnelles des bilingues. Plusieurs constats, agissant comme des "prises de conscience", en sont à l'origine. En premier lieu, la plupart des communautés dans le monde utilisent plus d'une langue et il y a finalement bien plus d'individus bilingues voir polyglottes que d'individus monolingues. A ce titre, le bilinguisme ne peut plus être considéré comme un état problématique ni même spécifique (Grosjean, 1982). Par ailleurs, dans le cadre scolaire, le nombre d'enfants d'origine linguistique et culturelle variée augmente. Les enseignants doivent faire face au déficit d'éduquer des enfants qui ne parlent pas toujours couramment la langue utilisée à l'école. Ces enfants bilingues opèrent des traitements langagiers qui sont à prendre en considération dans le cadre des apprentissages scolaires.

L'approche communicative dans la didactique des langues trouve sa source dans ces prises de conscience. « Le défi dans beaucoup de classes a été de parvenir à intégrer les apprenants dans des identités disciplinaires qui ne diminuent pas pour autant les identités existantes que les étudiants apportent tant individuellement que comme membres de communautés culturelles différentes » (Lee, 2004, p.130, notre traduction). Plusieurs études montrent que quand ce défi n'est pas relevé, des résistances sont susceptibles d'apparaître au détriment des apprentissages. Aussi y a-t-il une recrudescence de recherches sur les langues secondes qui portent sur les effets des facteurs sociaux, de genre, de motivation ou de « distance sociale » entre les identités linguistiques (Ménard-Warwick, 2005). Des évolutions sont encore à venir sur le plan de ces recherches qui commencent à peine à modéliser les rapports entre contexte social, identité et

maîtrise des langues (Wenger, 1998). Mais, d'ores et déjà, la conception même du bilinguisme a radicalement changée. Au lieu de mettre l'accent sur les compétences linguistiques du bilingue, les chercheurs mettent davantage en avant l'usage que ce dernier fait des langues. D'où une définition plus actuelle du bilinguisme : l'utilisation régulière de deux (ou plusieurs) langues ou dialectes. Le bilingue n'est plus considéré comme deux monolingues en une seule personne, mais comme un être de communication qui se sert de ses deux langues (séparément ou ensemble) pour interagir avec le monde environnant (Grosjean, 1982). Dans un tel contexte, penser les compétences des bilingues sous le seul mode de la communication orale n'est plus de mise. A l'heure où la plupart des apprentissages et des modes de communication, via notamment l'Internet, ont lieu sur le mode de l'écrit, un état des lieux des recherches sur l'écrit en langue seconde s'avère nécessaire. Ainsi, après avoir présenté ce qu'implique l'apprentissage d'une seconde langue, en général, l'objectif de cette revue de question sera de rendre compte de ce que le bilinguisme implique pour la maîtrise de l'écrit en particulier.

L'individu bilingue a-t-il des compétences linguistiques particulières ?

Apprendre une langue, qu'elle soit première ou seconde, ne signifie pas uniquement apprendre "des mots" et savoir les prononcer. Parler une langue implique de maîtriser un ensemble de savoir-faire bien plus complexes. C'est utiliser, manipuler, maîtriser un ensemble de compétences acquises sur plusieurs dimensions, d'ordre phonologiques, lexicales, grammaticales, textuelles, et pragmatiques. La complexité est encore supérieure à l'écrit : aux compétences citées s'ajoutent celles impliquées dans la conversion grapho-phonologique, la cohésion et la cohérence textuelle, ainsi que dans le contrôle métacognitif de la production, qui se déroule le plus souvent en monologue et en différé. Un autre point est important : les compétences décrites ne peuvent pas être considérées comme dépendantes les unes des autres. Les travaux en neuropsychologie montrent qu'elles sont en fait relativement indépendantes. Après un accident cérébral, selon les zones cérébrales « affectées », il peut y avoir perte de l'une ou l'autre des fonctions spécifiques au langage, mais rarement perte de l'ensemble de ces compétences. Ainsi, certains patients aphasiques peuvent être capables de prononcer correctement les mots sans pouvoir les mettre en phrase (cas de dysyntaxie). D'autres peuvent comprendre tout ce que l'on dit mais être incapables de parler (aphasie de Broca). A l'inverse, d'autres peuvent ne pas comprendre mais produire un langage fluide (aphasie de Wernicke). Les travaux sur les aphasies bilingues de Paradis (2004) vont dans le même sens : certains patients parlent une de leur langue avec la prononciation de l'autre ; d'autres gardent la compréhension dans leur deuxième langue, mais pas dans leur langue dominante. En principe, il n'y a donc pas de relation nécessaire entre les habiletés langagières à un niveau ou à un autre. Et même en situation de développement normal, une personne bilingue pourra, par exemple, avoir dans une des langues une bonne prononciation, mais une connaissance grammaticale faible, ou encore un très bon niveau sur le plan linguistique à l'oral et à l'écrit, sans pour autant maîtriser les aspects pragmatiques.

Dans la pratique et en dehors de toute situation « pathologique », il y a bien des interdépendances. La production orale est liée aux compétences développées à l'écoute et la production écrite est souvent corrélée avec la compréhension écrite. Ces relations sont autant de points forts à repérer et à mettre à profit sur le plan pédagogique. Mais il faut noter que le degré de maîtrise des compétences linguistiques sur ces différentes dimensions est très variable en fonction des individus, déjà en L1. C'est encore plus vrai en L2. Ce constat rend caduque la

notion de bilinguisme “équilibré” (“balanced bilingualism”) que l’on peut considérer, dès lors, comme un idéal théorique, en référence au monolinguisme. Le bilinguisme peut concerner l’une ou l’autre de ces habiletés dans plusieurs langues, sachant que leur développement peut être inégal, selon les circonstances. Une des deux langues est en général donnée comme dominante, et celle-ci peut changer en fonction des périodes, des situations (orales ou écrites), des interlocuteurs, etc. Il ressort de ce constat la nécessité croissante, pour le chercheur comme pour le pédagogue, d’adopter un point de vue dynamique et non pas figé des compétences langagières. L’idée est de retenir non pas une définition univoque du bilinguisme mais bien plusieurs types et degrés qui restent encore à définir dans leur complexité.

Pour autant, des régularités apparaissent sur le plan des mécanismes cognitifs impliqués dans ces situations variées de bilinguisme. Ces régularités pourraient être prises en considération comme point d’ancrage de pratiques pédagogiques adaptées. On considère notamment à l’heure actuelle que les étapes du processus d’acquisition de la langue orale sont équivalentes pour toutes les langues. Quelle que soit la langue, les traitements langagiers commencent à se mettre en place dès la naissance (catégorisation des sons de la langue et production de babillages), se développent particulièrement entre 2 et 4 ans (maîtrise des formes linguistiques et des aspects pragmatiques de la communication), et se spécifient encore vers 5-6 ans avec l’entrée dans l’écrit dans les cultures occidentales. Par contre, les langues parlées dans le monde se distinguent les unes des autres sur chacune des caractéristiques phonétiques, lexicales, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques. La tâche de l’enfant qui évolue dans un milieu bilingue est donc plus complexe que celle de l’enfant monolingue. Différencier les langues, éviter les interférences, apprendre à catégoriser les entrées acoustiques en deux systèmes contrastés est une tâche réservée au bilingue. Il doit aussi acquérir rapidement certaines connaissances dont les monolingues n’ont nul besoin a priori : prendre conscience qu’on peut utiliser plus d’un système pour communiquer, et savoir que les signes linguistiques sont complètement arbitraires.

Pourtant, tout individu placé en situation de bilinguisme précoce apprend les deux langues simultanément, sans prendre deux fois plus de temps que les monolingues. Dès la première année, l’introduction d’une seconde langue provoque une réorganisation des capacités perceptives. L’enfant réoriente son attention sur de nouveaux sons et par contraste, maintient les sons des deux langues séparés. Il y a différenciation sur le plan phonologique mais aussi lexical, syntaxique et pragmatique. L’enfant dispose au final de deux systèmes complets et différenciés. Cela n’empêche évidemment pas les influences, les interférences et les transferts qui se produisent inévitablement entre les deux langues, et ce dans les deux sens. Ainsi, contrairement à une idée communément répandue, les compétences linguistiques en L1 et en L2 ne sont jamais séparées stricto-sensu. Bien au contraire, tous les travaux actuels réfèrent à des modèles concurrentiels intégrés (depuis Cummins, 1980) qui permettent de comprendre un phénomène repéré par de nombreux enseignants : le cas où une maîtrise insuffisante de la L1 empêche une bonne acquisition de la L2 (voir par exemple la situation d’enfants migrants, scolarisés dans la langue d’accueil, et qui sont amenés à inhiber leur langue d’origine). Ce phénomène se comprend aisément si l’on admet que les systèmes ne sont pas entièrement séparés et que la L2 se construit sur une base construite dans l’acquisition de la L1. Si cette base est amenée à manquer, si elle n’est pas suffisamment solide ou s’effondre trop tôt, l’acquisition de la L2 est nécessairement menacée. Cette hypothèse d’interdépendance a conduit de nombreux chercheurs à porter leur attention sur les phénomènes d’influence entre plusieurs systèmes langagiers. L’intérêt de ces

travaux pour le développement cognitif de l'individu bilingue n'est pas moindre, spécifiquement en ce qui concerne le développement de ses compétences à l'écrit.

Des liens entre L1 et L2, au profit de l'écrit

Les influences de la L1 sur la L2 sont mises en évidence dans nombre d'études sur le bilinguisme. La L1 constitue, en effet, une sorte de « grille », de point de comparaison pour justement différencier les nouveaux sons, mots, orthographe de ces mots... Elle est régulièrement utilisée dans le cadre des premières productions langagières, comme support à la mise en place de la deuxième langue, mais elle est aussi impliquée dans les productions en L2 de bilingues très avancés. Ainsi Cutler, Mehler, Norris & Segui (1983) rendent compte des stratégies linguistiques utilisées par des bilingues précoces franco-anglais lors d'une tâche de segmentation de mots, selon leur langue dominante. Il apparaît que les participants dont le français est dominant n'utilisent pas la segmentation accentuelle (comme les natifs de l'anglais). A l'inverse, ceux dont l'anglais est dominant n'utilisent pas la segmentation syllabique (comme les natifs du français) pour décomposer les sons des mots, ni en anglais ni en français. D'une certaine façon, ces bilingues précoces restent fonctionnellement monolingues pour certains aspects du traitement d'une langue même si ils en maîtrisent parfaitement l'usage. Des influences en retour de la L2 sur la L1 sont aussi régulièrement mises en évidence. Des exemples peuvent être observés d'adultes pratiquant au quotidien leur langue seconde et développant une façon de parler caractéristique de cette langue, même dans leur langue première (tournures de phrases, voir même accent). Cela implique que les paramètres phonologiques de la L1, pourtant acquis très précocement, gardent une certaine flexibilité même chez le locuteur adulte. Cette influence de la L2 sur la L1 peut encore s'observer lors de traitements linguistiques plus complexes comme en production écrite de textes. Arecco & Ransdell (2002) montrent, par exemple, que les bilingues font preuve de plus de créativité et de maîtrise des structures linguistiques et grammaticales dans leur production écrite en L1. Ces compétences sont d'autant plus importantes que l'exposition à la L2 a été précoce. Ransdell, Barbier et Niit (2006), ainsi que Barbier, Ransdell & Niit (2006) comparent des monolingues français et des bilingues franco-anglais, et montrent que ces derniers auto-évaluent plus justement leur compétences en lecture dans leur L1. Contrairement aux monolingues, leurs auto-évaluations sont corrélées avec leurs performances réelles en compréhension de textes, et en recherche d'informations dans un document hypertexte. Quand ils utilisent un document hypertexte en L1, ils ont aussi l'avantage de présenter un coût cognitif moins important et du coup, de noter plus d'informations que les monolingues. Tout se passe comme si les mécanismes de perception et de production changeaient avec l'acquisition de la L2 et se traduisaient, non seulement par l'amélioration des performances dans la seconde langue, mais aussi par l'affinement de la perception et de la production en langue maternelle.

Plusieurs recherches commencent à rendre compte des liens existants entre deux langues à l'écrit et des stratégies utilisées par l'enfant bilingue, notamment le recours aux connaissances acquises en L1 pour faciliter la production du discours en L2 (Edelsky, 1986 ; Durnogulu, Mir & Arino-Martin, 2002 ; Topouzkhianian, 2003). Celle de Durnogulu & al. (2002), par exemple, propose une description précise des types d'erreurs et des interférences chez des enfants bilingues (anglais-espagnol), sur les plans lexical, orthographique, syntaxique et textuelle. De façon surprenante, cette recherche montre une absence de corrélations entre les compétences à l'écrit et à l'oral des élèves étudiés, en anglais comme en espagnol. Il n'y a pas non plus de corrélation

observée entre les deux langues en ce qui concerne les performances à l'oral. Les seules corrélations entre les deux langues sont observées à l'écrit. Comment interpréter la nature de ces liens spécifiques à l'écrit entre deux langues ? Sont-ils relatifs à des capacités cognitives générales, non verbales, repérables dans des épreuves d'intelligence ou de raisonnement ? ou plutôt à des compétences verbales communes sur le plan linguistique ? Les travaux de Geva et Ryan (1993) donnent quelques éléments de réponse. Leur étude a consisté à faire passer aux participants un test d'intelligence générale, des tests sur leurs capacités en mémoire de travail, des épreuves portant sur la vitesse de traitement (recherche d'opposés sémantiques, d'antonymes) et des épreuves de compréhension écrite, le tout en L1 et en L2. Dans les deux langues, des corrélations sont observées entre les résultats au test d'intelligence et les performances en compréhension. Ces dernières sont aussi corrélées avec la capacité en mémoire de travail et la vitesse de traitement. Quand, à partir d'analyses de régression multiples, les auteurs neutralisent le facteur d'intelligence générale, les corrélations entre performances en compréhension, mémoire de travail et vitesse de traitement deviennent faibles en L1. Mais elles restent significatives en L2. Le facteur ayant le plus de poids dans la compréhension en L2 est finalement la vitesse de traitement lexical. Ce résultat suggère que la performance d'un individu dans des activités verbales complexes en langue seconde serait liée à son habileté à manipuler des symboles du langage (repérage d'un élément dans un ensemble, utilisation rapide de liens sémantiques, mémorisation de suite de signes, etc.). Cette habileté se développerait avec l'entrée dans l'écrit, et serait particulièrement favorable à l'apprentissage des langues étrangères (Gaonac'h, 2006). Les travaux de Sparks et Ganschow (1993) et de Service (1992) vont dans le même sens, en montrant la valeur prédictive d'épreuves centrées sur la mémoire phonologique quant à la maîtrise d'une langue seconde. La première étude compare deux populations d'étudiants américains, bons ou mauvais apprenants de langue étrangère, et montre qu'ils s'opposent clairement du point de vue de leur niveau dans des épreuves phonologiques (lecture de pseudo-mots, segmentation phonémique) et syntaxiques en L1, alors qu'aucune différence n'est observée dans des épreuves sémantiques (vocabulaire, compréhension de phrases, tests de closure...). Ces populations ne présentent pas par ailleurs de différence du point de vue de l'intelligence générale. L'étude de Service (1992) quant à elle, est une étude longitudinale menée en Finlande auprès d'enfants d'école primaire (de 9 ans en moyenne), débutants en anglais langue étrangère. L'étude porte sur l'évaluation de leur performance face à cette langue, deux ans après le premier test. Il apparaît que la valeur prédictive de la réussite de ces élèves en anglais est significative pour deux tâches de manipulation et de stockage en mémoire de travail : la répétition orale de pseudo-mots propres au finnois ou à l'anglais¹ présentés oralement, et la copie différée d'une liste de pseudo-mots présentés par écrit. L'auteur observe des corrélations entre les scores à ces épreuves et la réussite scolaire en anglais, même après avoir neutralisé le score des élèves en mathématique (supposé refléter l'intelligence générale, non verbale). La réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère semble donc bien liée à des compétences spécifiques, relatives à la manipulation de représentations phonologiques et lexicales.

Les résultats de nombreuses recherches permettent aussi de constater que les enfants bilingues bénéficient de compétences métacognitives particulièrement développées. De façon générale, ils possèdent une malléabilité et une souplesse cognitives supérieures à celle des monolingues (Bialystok, Craik, Klein, & Viswanathan, 2004). En ce qui concerne l'utilisation du langage en

¹ Un pseudo-mot se présente comme une suite de lettres qui ne constituent pas des mots de la langue mais qui sont conformes à la manière dont les suites de lettres sont habituellement agencées dans cette langue. Par exemple, BATRICAL pour le français.

général (Hamers & Blanc, 2000; Cromdal, 1999), ils font preuve d'une plus grande capacité d'analyse et d'explicitation de leurs connaissances linguistiques, comme d'un plus grand contrôle des traitements linguistiques (en temps réel, durant leur mise en œuvre). La maîtrise d'une seconde langue, surtout si l'apprentissage a été précoce, facilite aussi l'apprentissage ultérieur d'autres langues (Nayak, Hansen, Krueger & McLaughlin, 1990). Enfin, une expérimentation de Bialystok, Craik, Klein & Viswanathan (2004) montre que cet avantage des personnes bilingues persiste chez les adultes et atténue les effets du vieillissement sur le contrôle de certains processus exécutifs. Cet avantage des bilingues se retrouve dans des tâches de production écrite en L1 contraintes par des tâches concurrentes visant à surcharger leurs traitements en mémoire de travail (écouter un discours incohérent ou mémoriser des séries de chiffres; Ransdell, Arreco & Levy, 2001). Dans de telles conditions, les multilingues et les bilingues parviennent à maintenir la qualité de leur texte, voir même leur débit de production, contrairement à des monolingues soumis aux mêmes types de tâches. L'habileté des bilingues à inhiber des informations non pertinentes est supérieure, et peut constituer un avantage dans des situations de production écrite particulièrement contraintes en mémoire de travail. Pour autant, il faut bien noter que le bilinguisme ne requiert pas de facultés cérébrales ni de processus mentaux spécifiques qui ne s'observeraient pas chez les monolingues (Paradis, 2004). La souplesse cognitive des bilingues n'est pas innée, c'est un avantage acquis. Ils sont habitués à opérer une analyse sélective et rapide des différentes situations, et à faire des inférences (catégoriser ce qui relève de leurs deux systèmes langagiers, éviter les interférences, etc.). C'est cet ensemble d'expériences qui participe aux compétences métacognitives des bilingues.

Bilan et réflexions pédagogiques

Les phénomènes de transferts, et aussi d'interférences, font toute la spécificité du développement de l'écrit dans les situations de bilinguisme. Ils doivent être pris en considération pour aider l'enfant à mieux identifier les caractéristiques de l'une et l'autre langue dans laquelle il est amené à évoluer. Savoir profiter des interférences produites pour illustrer le fonctionnement propre à chaque langue, savoir profiter des phénomènes de transfert au niveau textuel, reste du ressort de l'enseignant face à un élève en langue seconde. La tâche est d'autant plus rude qu'il ne faut pas confondre ces phénomènes d'interférence avec les phénomènes d'alternance des codes tels qu'ils peuvent être pratiqués dans les milieux bilingues et que les enfants peuvent être amenés à reproduire dans le cadre scolaire. Au fur et à mesure de l'apprentissage des deux langues, on voit se réduire la tendance au mélange, caractéristique du petit apprenti bilingue, et augmenter au contraire, l'aptitude à faire alterner les codes en fonction des situations, de l'interlocuteur, des choix ludiques, etc. De fait, la référence à la langue première doit pouvoir être favorisée dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit en L2. Un tout autre argument a pourtant longtemps été privilégié dans le cadre scolaire, consistant à ne pas encourager l'expression de l'enfant dans sa langue première sous prétexte que cela l'empêcherait de bien développer ses compétences en langue seconde. En réalité, la dominance d'une langue sur l'autre est liée à l'utilisation que l'enfant en fait, à un moment donné. Ainsi, pendant les vacances scolaires, un enfant bilingue peut être amené à utiliser sa première langue plus souvent que sa deuxième; mais après une longue période scolaire, il est possible que sa langue seconde soit dominante. Plutôt que ne pas tenir compte de ces variations, l'idée est au contraire d'aider les enfants à identifier le plus clairement possible les contextes d'utilisation des deux registres de langues, et non pas de l'un au détriment de l'autre. Cette idée est d'autant plus importante que les enfants sont susceptibles

d'être dans des phases d'acquisition où l'utilisation limitée de leur langue première conduit à un déclin de leurs performances dans cette langue, et se traduit aussi par un déclin de leurs performances en L2 (si celle-ci est en cours d'acquisition).

Comme on l'a vu, de nombreux auteurs suggèrent qu'il existerait des difficultés spécifiques d'apprentissage des langues étrangères, dans la mise en œuvre des processus liés à la manipulation des symboles du langage (accès et maintien en mémoire, codage verbal,...). Mais ce qui semble poser problème n'est pas tant la non-existence de ces processus fondamentaux que leur degré d'automatisation (Barbier, 2004 ; Gaonac'h, 2006). Même dans un cas de bilinguisme équilibré, alors que l'utilisation courante des deux langues ne pose aucun problème, l'une d'entre elles peut s'avérer moins efficace en situation contraignante (quand on contraint fortement la vitesse de lecture ou les temps de décision lexicale par exemple ; Grainger & Beauvillain, 1988). Les processus en langue seconde semblent ainsi caractérisés par un allongement des temps de traitements, même très légers, qui peuvent être à l'origine de déficits relatifs observés dans des activités de langage complexes comme la lecture et l'écriture. Ainsi, les données des recherches sur les productions écrites d'étudiant L2 montrent que l'écriture en L2 implique systématiquement une augmentation de la charge cognitive en mémoire de travail, et cette surcharge semble spécifiquement liée à la mise en œuvre des processus de formulation. Barbier, Raby, Piolat et Roussey (2009) notamment, montrent avec l'étude des temps de réaction à une tâche secondaire, que la prise de notes manuelle à partir d'un site Web en L2 est très coûteuse en mémoire de travail, comparé à la même situation de prise de notes en L1. Par contre, aucune différence n'est observée entre la prise de notes au clavier en L1 et en L2, la stratégie du copié-collé étant dominante dans les deux langues pour extraire les informations du site web, avant d'aboutir à une sélection des informations comparables.

Cette surcharge cognitive liée aux processus de formulation en L2 a des répercussions sur l'activation des autres processus rédactionnels (Barbier & Jullien, 2009). Les rédacteurs en L2 ont plus de difficultés à planifier leur textes, au niveau de la phrase ou sur l'ensemble de leur texte. Ils focalisent leur attention sur leurs choix orthographiques et grammaticaux et ils opèrent plus difficilement une révision de leur texte, avec moins de relectures et de corrections en L2 qu'en L1. Roca de Larios, Marin, & Murphy (2001) ont aussi comparé la distribution temporelle des processus de formulation d'étudiants espagnols composant des textes argumentatifs en L1 et en anglais L2. Leurs résultats montrent que le temps total alloué à la formulation du texte est comparable dans les deux langues. Cependant, l'expertise en anglais L2 affecte le déroulement temporel de l'ensemble des processus. La plus grande maîtrise de la langue conduit à concentrer le processus de formulation durant la phase centrale de la composition, et à accroître l'alternance des autres processus. Ces données sont cohérentes avec celles de la littérature sur la production écrite en L1, montrant que la qualité rédactionnelle est associée à la capacité du rédacteur à activer de façon récursive et flexible les différents processus de planification, de mise en texte et de révision, tout au long de l'activité (Hayes & Nash, 1996; Pennington & So, 1993; Piolat, 1999; Levy & Ransdell, 1996).

Il est intéressant de noter que des déficits sur la manipulation des codes linguistiques et des phénomènes de surcharge cognitive sont aussi relevés dans les cas de difficulté dans l'apprentissage ou la maîtrise de l'écrit en L1. Les types d'exercices utilisés pour la prévention en maternelle des difficultés d'entrée dans l'écrit pourraient alors également être pertinents pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces exercices sont de nature extrêmement variés, mais

quelques-uns peuvent être cités à titre d'exemples : la lecture de pseudo-mots (qui présente l'avantage de ne pouvoir être faite à partir des connaissances lexicales, tout en mettant en œuvre les capacités de mise en correspondance grapho-phonémique), les tâches de segmentation phonémique, syllabique ou morphémique (via l'écrit notamment, souvent utilisé pour les enfants dysphasiques), ou encore les tâches exploitant les connaissances du code orthographique (connaissant la graphie de deux mots, l'enfant peut-il déduire par analogie la prononciation d'un troisième mot inconnu ? Par exemple : à partir de BAC et de MIL, déduire la prononciation de BIL). Ces exemples d'exercices montrent pour finir que l'articulation entre l'oral et l'écrit présente un potentiel pédagogique non négligeable pour travailler auprès des élèves en langue seconde des dimensions qui traditionnellement semblaient ne pouvoir être abordées qu'à l'oral. Cette articulation entre oral et écrit doit être réfléchie dans les classes de langues comme dans les classes intégrant des enfants bilingues (Weissberg, 2006).

Références

- ARECCO, M.R., & RANSDELL, S., (2002), « Early exposure to an L2 predicts good L1 as well as good L2 writing », in G. Rijlaarsdam (Series Ed.) *Studies in Writing & S. Ransdell & M.L. Barbier (Eds.), New Directions for Research in L2 Writing*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p.123-132.
- BARBIER, M.L., (2004), « Ecrire en langue seconde, quelles spécificités ? », dans A. Piolat (Ed.), *Ecriture, Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence, p. 181-203.
- BARBIER, M.L., & JULLIEN, N., (2009), « On line tools for investigating writing strategies in L2 », *German as a Foreign Language* (special issue on Writing as a cognitive tool. Research across disciplines), 2(3), 23-40 [<http://www.gfl-journal.de/>]
- BARBIER, M.L., RABY, F., PIOLAT, A., & ROUSSEY, J.Y., (2008), « Notetaking and writing from hypertexts in L1 and L2: cognitive effort and language procédures », *International Journal of Applied Linguistics* (special issue on learning and teaching of L2-writing), 156, 31-50.
- BARBIER, M.L., RANSDELL, S., & NIIT, T., (2006, September), « Navigating, notetaking and writing from hypertexts in L1 and L2 : effects of individual's language experience and working Memory », *Paper at the Early SIG-Writing 2006*, Anvers, Belgium.
- BIALYSTOK, E., CRAIK, F. I. M., KLEIN, R., & VISWANATHAN, M., (2004), « Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task », *Psychology and Aging*, 19, 290-303.
- CROMDAL, J., (1999), « Childhood bilingualism and metalinguistic skills: analysis and control in young Swedish-English bilinguals », *Applied Psycholinguist*, 20(1),1-20.
- CUMMINS, J., (1980), « The construct of language proficiency in bilingual éducation », In J. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual éducation*, Washington, D.C., Georgetown University Press.
- CUTLER, A., MEHLER, J., NORRIS, D., & SEGUI, J., (1983), « A language specific comprehension strategy » *Nature*, 304, 159-160.
- DURNOGULU, A.Y., MIR, M., & ARINO-MARTIN, S., (2002), « The relationship between bilingual children's reading and writing in their two languages », in G. Rijlaarsdam (Series

- Ed.) *Studies in Writing* & S. Ransdell & M.L. Barbier (Eds.), *New Directions for Research in L2 Writing*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 81-100.
- EDELSKY, C. (1986), *Writing in a bilingual program : habia una vez*. Norwood (NJ), Ablex.
- GAONAC'H, D., (2006), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*, Paris, Hachette.
- GEVA, E., & RYAN, E.B., (1993), « Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second language », *Language Learning*, 43(1), 5-42.
- GRAINGER, J. & BEAUVILLAIN, C., (1988), « Associative priming in bilinguals: Some limits of interlingual facilitation effects », *Canadian Journal of Psychology*, 42, 261-273.
- GROSJEAN, F., (1982), *Life with two languages: an introduction to bilingualism*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- HAMERS, J.F. & BLANC, M.H.A., (2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HAYES, J.R., & NASH, J.G., (1996), « On the nature of planning in writing », in C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing*, Mahwah, NJ, Erlbaum, p. 29-55.
- LEE, C.D., (2004), « Double voice discourse : African American Vernacular English as a resource in cultural modeling classrooms », in A. Ball & S.W. Freedman (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p.129-147.
- LEVY, C.M., & RANDELL, S., (1996), *The science of writing*, Mahwah NJ, Erlbaum.
- MENARD-WARWICK, J., (2005), « Both a fiction and an existential fact: Theorizing identity in second language acquisition and literacy studies », *Linguistics and Education*, 16(3), 253-274.
- NAYAK, N., HANSEN, N., KRUEGER, N., & MCLAUGHLIN, B., (1990), « Language-Learning Strategies in Monolingual and Multilingual Adults », *Language Learning*, 40(2), 221-244.
- PARADIS, M., (2004), *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam, John Benjamins.
- PENNINGTON, M. C., & SO, S., (1993), « Comparing writing process and product across two languages: A study of 6 Singaporean student writers », *Journal of Second Language Writing*, 2, 41-63.
- PIOLAT, A., (1999), « Planning and text quality among undergraduate students: Findings and questions », in M. Torrance & D. Galbraith (Eds.), *Knowing what to write*, Amsterdam, Amsterdam University Press, p. 121-137.
- RANDELL, S. E., ARECCO, M. R., & LEVY, C. M., (2001), « Bilingual long-term working memory: The effects of working memory loads on writing quality and fluency », *Applied Psycholinguistics*, 22, 117-132.
- RANDELL, S., BARBIER, M.L., & NIIT, T., (2006), « Metacognitions about language skill and working memory among monolingual and bilingual college students: when does multilingualism matter ? », *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, 728-741.
- ROCA DE LARIOS, J., MARIN, J., MURPHY, L., (2001), « A temporal analysis of formulation processes in L1 and L2 writing », *Language Learning*, 51(3), 497-538.
- SERVICE, E. (1992). « Phonology, working memory, and foreign-language Learning », *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A, 21-50.
- SPARKS, R., & GANSCHOW, L., (1993), « The impact of native language learning problems on foreign language learning : case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis », *The Modern Language Journal*, 77, 58-74.

- TOPOUZKHANIAN, S. (2003). "Biliteracie et genèse de l'écrit". *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 1(3), 91-106.
- WEISSBERG, R., (2006), *Connecting speaking & writing in second language writing instruction*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- WENGER, E., (1998), *Communities of practice : Learning, meaning & identity*, Cambridge, Cambridge University Press.