

*L'apprentissage précoce
des langues étrangères*

Table du quatrième chapitre

1. Age et apprentissage

- 1.1. Existence d'une période critique pour l'apprentissage d'une LE
 - 1.1.1. La découverte d'une période sensible pour l'acquisition de la LM...
 - 1.1.2. ...étendue à l'apprentissage des langues secondes
- 1.2. A quel âge commencer l'apprentissage d'une LE ?
 - 1.2.1. Pendant l'âge heureux ?
 - 1.2.2. Pendant l'âge critique ?
 - 1.2.3. Pendant le seuil fatidique ?
 - 1.2.4. Conclusion

2. Etat des lieux de l'apprentissage précoce

- 2.1. Qu'est-ce qu'un apprentissage « précoce » ?
- 2.2. Bref historique
 - 2.2.1. Péril mental et apprentissage des langues
 - 2.2.2. Des débuts aux résultats mitigés
 - 2.2.3. Le renouvellement de l'intérêt pour l'apprentissage précoce dans un monde en pleine mutation
- 2.3. L'apprentissage précoce en France
 - 2.3.1. 1989 : « Enseignement d'Initiation aux Langues Vivantes » (EILE)
 - 2.3.2. 1995 : « Initiation aux Langues Vivantes » (ILV)
 - 2.3.2.1. Présentation de la réforme : les textes officiels
 - 2.3.2.2. La mise en pratique
 - 2.3.3. 2000 : Plan « langue vivante à l'école primaire »

Bibliographie du chapitre IV

L'âge joue un rôle déterminant dans les processus d'acquisition et si, pour une raison ou pour une autre, l'enfant était privé de stimulation linguistique pendant une période « critique » qui s'étend en gros jusqu'à l'âge de dix ans, la mise en place de la LM serait gravement perturbée. Cette période est également déterminante dans les processus d'apprentissage d'une langue étrangère, notamment en ce qui concerne sa prononciation. En effet, il apparaît qu'après dix ans, l'apprentissage du système intono-accentuel d'une langue seconde devient beaucoup plus difficile en raison de la perte partielle de la plasticité cérébrale. Par ailleurs, comme le soulignent Bertoncini et De Boysson-Bardies (2000 : 106) :

« compte tenu de l'antériorité de la prosodie sur les autres dimensions du langage et de la façon dont les processus se spécialisent au cours de l'acquisition, une des difficultés pour l'apprentissage tardif d'une langue seconde pourrait provenir de la capacité décroissante du système à utiliser la prosodie en priorité, avant de porter attention au niveau segmental » (Bertoncini et De Boysson-Bardies, 2000 : 106).

Le niveau segmental pose également des difficultés à l'enfant, puisque ses réalisations phonétiques se détériorent avec le temps et son articulation devient « *pesante* » (Petit, 1985). Il est donc fondamental de commencer l'apprentissage d'une langue seconde avant ce « *seuil fatidique* » (Hagège, 1996). Mais une fois cette limite posée, à quel moment précis l'introduction d'une langue étrangère sera-t-il le plus adapté en fonction du développement de l'enfant ? Au Cours Moyen, au Cours Élémentaire ou à la maternelle ? Pour le savoir, nous ferons un bilan des différentes périodes développementales que traverse l'enfant jusqu'à ce qu'il atteigne ses dix ans et nous tenterons de déterminer un âge « idéal » pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais est-ce que cet âge est en adéquation avec l'âge d'introduction d'une nouvelle langue à l'école ? Après avoir évoqué rapidement l'historique de l'apprentissage précoce, nous détaillerons les dernières réformes qui sont apparues en France depuis la fin des années quatre-vingt pour aboutir à la situation actuelle. Ces données nous aideront à déterminer l'âge de notre population pour l'étude du transfert de compétence de la musique à la langue.

1. Age et apprentissage

1.1. L'existence d'une période critique pour l'apprentissage d'une LE

1.1.1. La découverte d'une période sensible pour l'acquisition de la LM...

Pendant la période de l'acquisition, c'est moins la durée d'exposition à une langue qui est important, mais bel et bien l'âge auquel commence cette exposition. Il existe en effet une période favorable où les capacités de l'enfant sont maximales pour l'acquisition de la LM. Cette acquisition se fait, comme nous l'avons vu dans les deux précédents chapitres, de manière naturelle, par imprégnation progressive. Mais si l'enfant n'est pas exposé à sa LM pendant cette période, l'acquisition du langage sera fortement entravée. Le retard sera irréversible et ne pourra pas être comblé, même si l'enfant est exposé massivement à une langue (cas des enfants sauvages et de certains sourds profonds). Pour cette raison, on parle de « **période critique** ». D'après Bijeljac-Babic (2000 : 183) :

« dans l'acquisition du langage en général, on définit la « période critique » pour les capacités langagières comme la période pendant laquelle le système est doté de la plus grande sensibilité à développer des échanges spécifiques avec l'environnement » (Bijeljac-Babic, 2000 : 183).

L'existence d'une période critique a été notamment mise en lumière par les travaux de Penfield et Roberts (1959). Ceux-ci ont montré que des enfants de moins de dix ans étaient capables de récupérer intégralement leurs fonctions langagières après un traumatisme cérébral, contrairement aux enfants plus âgés et aux adultes. Grâce à une malléabilité exceptionnelle provenant d'une surabondance de connexions neuronales (la fameuse « frange d'adaptabilité » de Changeux, 1983), le cerveau du jeune enfant peut se réorganiser en cas de lésion. Après un accident touchant l'hémisphère gauche, l'enfant peut ainsi récupérer l'intégralité de ses capacités de langage car une nouvelle zone cérébrale prend le relais de la zone endommagée. Ce processus de réorganisation intervient également chez un adulte, mais, contrairement à l'enfant, l'adulte recouvre plus difficilement un langage normal, et surtout avec un délai plus long, car s'il est démontré maintenant qu'il y a adaptabilité et plasticité (avec neurogénèse) même durant la vie adulte, celle-ci reste moindre que dans un mécanisme jeune (cf. Ecole d'Été de Neurosciences organisée par le Collège de France en août 2002 sur le thème « Plasticité neuronale et adaptation fonctionnelle »).

1.1.2. ...étendue à l'apprentissage des langues secondes

S'il existe une période critique propice à l'acquisition de la LM, il est probable que cette période soit également particulièrement adaptée à l'apprentissage d'une langue étrangère, comme le suggère Penfield, cité par Petit (1985 : 108) :

« Souvenez-vous que pour l'apprentissage des langues, le cerveau humain devient progressivement raide et rigide après l'âge de neuf ans ».

Lenneberg (1967), s'inspirant des travaux de Penfield et Roberts, pense qu'il existe effectivement une période privilégiée pour l'apprentissage d'une L2, l'« **âge critique** ». Passé cet âge, c'est-à-dire à la puberté, l'apprentissage d'une L2 devient laborieux et un déclin linguistique s'amorce : les réalisations se détériorent en raison d'une certaine perte de plasticité des contrôles moteurs impliqués dans la production des phonèmes (Moreau et Richelle, 1981). Johnson et Newport (1989, 1991) situent ce déclin de manière plus précoce, entre l'âge de 6 et 8 ans.

1.2. A quel âge commencer l'apprentissage d'une LE ?

Pendant la période critique, l'enfant apprend une L2 de manière « intuitive », c'est-à-dire qu'il va progressivement intérioriser les règles de fonctionnement de cette langue. Cet apprentissage se fait au contact de la langue et de manière implicite ; une fois les règles intériorisées, l'enfant est capable de se corriger, sur la base d'une intuition grammaticale. Cette forme d'« apprentissage intériorisé » et l'intuition grammaticale qui en résulte offrent des points de similitude avec l'acquisition de la LM. Les processus d'apprentissage étant non conscients, on parle d'« **acquisition naturelle** » (Krashen, 1983). C'est donc une période intéressante pour étudier le transfert de compétence de la musique à la langue. Cependant, cela ne veut pas dire qu'il suffit de placer un enfant au contact d'une langue pour qu'il la parle comme un vrai bilingue (erreur qui a été commise dans les années 60, voir historique de l'apprentissage précoce). Après la période critique, l'enfant ne pourra plus apprendre les règles de la L2 de manière implicite, mais il devra mettre en jeu des mécanismes conscients d'apprentissage. C'est donc pendant cette période d'acquisition naturelle, que les aptitudes de l'enfant pour apprendre une L2 devraient être maximales, le cas idéal étant celui des enfants né dans un milieu bilingue. Mais l'école ne peut pas reproduire le développement naturel d'un enfant placé dans un tel environnement.

L'exposition ne serait pas assez massive et surtout, l'école s'adresse à des enfants plus âgés : il est difficile de commencer cet apprentissage avant l'école maternelle, tous les enfants n'étant pas concernés. Si, comme le souligne Garabédian (1996), le plus tôt serait le mieux afin de mettre à profit les grandes capacités perceptives de l'enfant, quand commencer l'apprentissage d'une L2 exactement ? Peut-on vraiment acquérir une seconde langue dans le strict cadre scolaire sans complémentarité familiale ?

1.2.1. Pendant « l'âge heureux¹ » ?

Pour Guberina (1991), c'est pendant l'« âge heureux » que l'enfant fait preuve des plus grandes facultés pour l'apprentissage d'une LE, c'est-à-dire jusqu'à six ans et notamment, pendant la période qui précède l'école primaire. Nous avons vu dans le chapitre III (3.1.), qu'entre l'âge de 4 et 6 ans, l'enfant passe progressivement d'une stratégie de traitement global à une stratégie de traitement local, qui sera définitivement en place vers 6-7 ans. Mais pendant cette phase de transition, c'est encore le traitement global qui domine, et notamment celui de la prosodie (domination du traitement par contour). L'enfant se montre particulièrement habile à restituer les éléments musicaux de la langue, en particulier ceux d'une nouvelle langue, et ce d'autant plus que ses capacités d'imitation sont maximales entre l'âge de 4 et 8 ans. L'influence de la L.M. se renforce de plus en plus, notamment pendant l'année de CP, mais pas suffisamment pour avoir eu le temps de fermer totalement l'oreille de l'enfant. Avant de se plier aux situations institutionnelles d'apprentissage, l'enfant manifeste encore une grande spontanéité et une grande curiosité qui lui permettent d'aborder une LE de manière « naturelle » et ludique. Cependant, si les facultés d'imitation de l'enfant sont exceptionnelles, il oublie tout aussi rapidement ce qu'il a appris rapidement. Les travaux de Pallier et al. (à paraître) montrent que des adultes ayant été adoptés entre les âges de 3 à 10 ans et pour la plupart d'origine coréenne, ont totalement oublié leur langue maternelle. Une étude d'IRMf révèle en effet que pour les sujets coréens, il n'y a pas de différence d'activation des aires corticales pour des phrases de leur LM que pour des phrases d'autres langues étrangères. La LM a donc été totalement remplacée par la langue seconde et les tests comportementaux ne montrent pas de différence entre ces sujets et les sujets contrôles français.

¹ Terme emprunté à Guberina (1991).

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue seconde, jusqu'à 6 ans, l'enfant possède une mémoire immédiate restreinte et Girard (1995) rappelle que

« les enfants, malgré leurs grandes capacités d'apprentissage ont une grande faculté d'oubli qui se manifeste dès que le processus est interrompu » (cf. problèmes de continuité dans l'apprentissage des langues).

Si la période qui s'étend jusqu'à l'âge de 6 ans se montre particulièrement « heureuse » pour l'introduction d'une LE, les auteurs sont partagés sur l'âge exact de sa mise en œuvre. Certains pensent qu'il faut commencer cet apprentissage au CP. Pour Hagège (1996 : ?) :

« c'est alors que la disponibilité totale du jeune écolier, aux oreilles et au regard déclois sur l'univers, doit être exploitée comme un trésor aussi précieux que périssable. C'est alors que les germes de la langue que l'on sème profitent d'une terre avide. Ils y seront accueillis avec d'autant de zèle qu'on n'en retrouvera jamais par la suite ».

D'autres pensent qu'il faut commencer dès la maternelle comme Guberina (1991), Garabédian (1996) et Cohen (1997). Cette dernière lance un véritable plaidoyer en faveur d'un enseignement des langues dès la maternelle. Quant à Garabédian (1996 : 31), elle écrit :

« ce n'est pas par goût de la provocation que je dis « non pas à six »... - qui est encore une période charnière au plan institutionnel, difficile à gérer pour les enseignants, les parents et les enfants principaux destinataires et acteurs – « mais à trois-quatre ans » ».

Il est vrai que l'année du CP est une année délicate à gérer pour les enseignants, car le programme est chargé, notamment à cause de l'introduction de la lecture et de l'écriture, comme nous l'avons déjà signalé à plusieurs reprises.

1.2.2. Pendant l'« âge critique² » (7-9 ans) ?

A partir de 6/7 ans, l'enfant bascule définitivement vers un traitement de type analytique, qui lui permet de se spécialiser sur sa LM. Cette stratégie requiert beaucoup d'attention et de contrôle, ce qui expliquerait les pertes de discrimination relevées à cet âge.

² Terme emprunté à Lenneberg (1967).

Cependant, les influences de la LM sont encore trop récentes pour avoir définitivement altéré les capacités auditives de l'enfant ; les pertes constatées concernent les contrastes robustes NN, c'est-à-dire des contrastes qui sont saillants au niveau psycho-acoustique et facilement réappris à l'âge de 8 ans, soit de manière spontanée, soit après un léger entraînement auditif. Cependant, l'enfant fait preuve d'un développement cognitif plus avancé qui pourrait venir compenser les difficultés qu'il rencontre au niveau perceptif. Ainsi, on constate un bond de la compréhension entre le CE2 et le CM1 (Konopczynski, 1981a) et l'enfant manifeste de meilleures connaissances des caractéristiques linguistiques de sa LM. Il est passé d'un savoir intuitif à un apprentissage explicite des règles de grammaire, ce qui contribue à développer ses capacités métalinguistiques. Quant à son système sémantique, il est mieux organisé. Dans une expérience d'enseignement précoce de l'allemand qui a concerné 3600 élèves du CE2 au CM2, Petit (1985) a relevé que les enfants de CE2 manifestaient d'extraordinaires capacités phoniques, justifiant le bien fondé d'une approche exclusivement orale de la langue étrangère. Cependant, à 8 ans, une certaine « *pesanteur* » articulatoire s'installe (Petit, 1985), directement issue des habitudes articulatoires spécifiques à la LM.

1.2.3. Pendant le « seuil fatidique³ » ?

Lorsque l'enfant atteint le « seuil fatidique » (Hagège, 1996 : 27) à la fin de la période critique, la restitution d'une LE devient difficile au niveau phonétique. Selon Petit (1985 : 360),

« l'âge de 10 ans constitue le jalon à partir duquel s'amorce un processus de décroissance rapide et irréversible des possibilités d'acquisition phonique d'une L2 ».

Les habitudes articulatoires de la LM sont en effet complètement établies et la « *pesanteur articulatoire* », apparue dès 8 ans (Petit, 1985), continue à se renforcer. Par ailleurs, les capacités d'imitation de l'enfant ont décliné. Au niveau de la perception, le poids grandissant de la LM a réduit la richesse perceptive de l'enfant en centrant davantage son attention sur les catégories natives. Les phénomènes de crible prosodique et phonologique n'ont jamais été aussi puissants chez l'enfant de 10 ans et leurs effets se rapprochent de ce qui se passe pour un auditeur adulte.

³ Terme emprunté à Hagège (1996 : 27).

L'enfant rencontre de grandes difficultés à se corriger, car il n'entend plus correctement les sons de la LE. Selon Hagège (1996 : 34-35) :

« au-delà de 10 ou 11 ans, la fossilisation des aptitudes non stimulées n'est guère réversible. En effet, vers cet âge, l'oreille, jusque-là organe normal d'audition, devient nationale. On peut appeler oreille nationale (Dalgalian et al., 1981), celle qui, au lieu de traiter de la même façon la totalité des sons perçus en leur ouvrant un itinéraire jusqu'à l'enregistrement cérébral, fonctionne comme un filtre n'ouvrant passage qu'à ceux que la LM connaît sous une forme identique ou analogue [...] Il est une des causes principales de l'accent étranger ».

1.2.4. Conclusion

L'enfant possède de grandes capacités pour l'apprentissage d'une langue jusqu'à l'âge de 7/8 ans. La première période qui s'étend jusqu'à 6 ans paraît particulièrement appropriée pour l'apprentissage phonétique. Jusqu'à 8 ans, ses capacités phonétiques sont encore bonnes, bien que le poids de l'environnement commence à se faire sentir. L'enfant fait preuve de capacités linguistiques plus développées qu'aux âges précédents, qui pourraient être profitables à l'apprentissage d'une LE. **Il est idéal de commencer l'apprentissage d'une langue pendant l'âge heureux et il est encore temps pendant l'âge critique.** Au-delà, on perd les avantages d'un apprentissage précoce pour se rapprocher de la situation d'apprentissage traditionnel qui intervient trop tardivement car les habitudes maternelles sont trop lourdes. Pendant la période propice, **un apprentissage fondé sur l'oral paraît le plus approprié** à cause des capacités de l'enfant. C'est de toute façon un ordre plus naturel, et plus proche de l'acquisition de la langue maternelle. Malheureusement, pendant longtemps, l'apprentissage de la première langue étrangère a commencé à l'entrée au collège, c'est-à-dire à 11 ans, au moment du seuil fatidique, ce qui est en totale contradiction avec le développement de l'enfant et l'évolution de ses capacités.

2. Etat des lieux de l'apprentissage précoce

A partir de quand a-t-on commencé à s'intéresser à l'apprentissage précoce des langues ? En effet, celui-ci n'a pas toujours été considéré comme bénéfique ; bien au contraire, on pensait qu'il était à l'origine de retards importants dans le développement de l'enfant. Beaucoup d'expériences ont été menées dans les différents pays, avec des résultats très inégaux et des conclusions très diverses.

Par ailleurs, les sociétés monolingues ont longtemps considéré le multilinguisme comme une situation si ce n'est « exceptionnelle », en tout cas minoritaire et spécifique à un certain type de population, la population immigrée. Pourtant, c'est le monolinguisme qui reste une situation minoritaire à l'échelle mondiale. Depuis les années 60 où les expérimentations ont véritablement commencé, il y a eu beaucoup de tâtonnements, d'avancées et de retours en arrière avant d'aboutir à notre conception actuelle de l'apprentissage précoce. De plus, la signification de ce type d'apprentissage devrait évoluer en fonction du développement de la circulation des personnes et de la multiplication des échanges linguistiques qui caractérisent notre société contemporaine.

2.1. Qu'est-ce qu'un apprentissage précoce ?

Le terme « précoce » qualifie un être vivant qui atteint la maturité avant les autres individus. On parle d'« enfants précoces », c'est-à-dire des enfants qui ont développé des capacités intellectuelles avant la majorité des autres enfants de leur âge. Par extension, « précoce » a désigné un développement intellectuel supérieur (enfants surdoués). Mais, ce qui est important dans ce terme, c'est sa signification chronologique, puisqu'il qualifie ce qui se produit avant. Appliqué aux langues, il désigne non pas un apprentissage meilleur, mais un apprentissage qui intervient plus tôt que ce qui se fait habituellement. Dans le domaine scolaire, il correspond à un apprentissage qui se met en place avant celui qui est fixé par les institutions. Selon Hagège (1996 : 79-80)

« il ne s'agit pas ici d'un sens lié à la personnalité biologique ou intellectuelle de l'enfant, mais d'un sens institutionnel [...] La notion de précocité s'attache donc ici à ce qui est pratiqué avant l'âge prévu par l'institution ».

Puisqu'en matière d'apprentissage des langues, le terme « précoce » dépend de l'institution scolaire, que veut dire apprentissage précoce en France ? C'est une problématique très récente. Jusqu'à la rentrée de 1989 et la mise en place de la réforme « Enseignement d'Initiation aux Langues Vivantes » (désormais EILE), l'enseignement d'une langue étrangère commençait officiellement au collège, en sixième. Cependant, à partir de 1989, il a été avancé au cours moyen avec l'EILE, puis au cours élémentaire à partir de 1995 avec l'« Initiation aux Langues Vivantes » (désormais ILV). Cet enseignement n'était toutefois pas généralisé à toutes les écoles du territoire (il se faisait sur la base du volontariat) et restait au niveau d'une simple initiation.

Cependant, depuis 1998, nous sommes entrés dans une autre logique, une logique de généralisation qui devrait aboutir en 2005. A cette date, tous les enfants de 5 ans devraient commencer l'apprentissage d'une langue vivante, c'est-à-dire à partir de la grande section de maternelle. En conséquence, le terme d'apprentissage précoce ne sera plus approprié, puisque nous sommes passés progressivement du temps de l'expérimentation, où il ne concernait qu'un nombre limité d'établissements, au temps de la généralisation où tous les établissements devraient être concernés. Avec le plan « Langues Vivantes à l'Ecole Primaire » (2000), l'enseignement des langues est aujourd'hui intégré au cursus scolaire dès l'école élémentaire et la pratique des langues est considérée comme une discipline à part entière, inscrite dans les programmes.

Certains auteurs ont discuté de la pertinence du terme « précoce » pour désigner ce type d'apprentissage. Maier (1996 : 59) rejette le terme d'« enseignement précoce des langues vivantes » tel qu'il est utilisé en Allemagne, car selon lui, il maintient l'idée que l'enseignement des langues vivantes dans le secondaire serait la norme. Pour ces raisons, il préfère parler d'« *enseignement primaire des langues vivantes* ». En effet, ce terme lui paraît plus approprié pour :

« désigner [...] l'identité particulière d'un enseignement dont les méthodes, les contenus et les objectifs sont adaptés à l'enfant et qui s'inscrit dans la continuité du processus d'apprentissage dans la carrière scolaire ultérieure » (Maier, 1996 : 59).

2.2. Bref historique de l'apprentissage précoce

2.2.1. Péril mental et apprentissage des langues

Jusque dans les années 60, l'apprentissage précoce et l'enseignement bilingue des langues étrangères ont souffert de graves préjugés. Certains auteurs pensaient que l'apprentissage trop précoce d'une langue se faisait forcément au détriment de la LM et qu'il se montrait même dangereux pour le développement de l'enfant, provoquant des retards au niveau linguistique et même des retards mentaux plus ou moins marqués.

Petit (1985 : 109) cite l'un de ces auteurs, qui se livre à une condamnation sans appel du bilinguisme :

« Le bilinguisme est une infériorité intellectuelle ; cette conclusion pessimiste est celle de tous les auteurs qui ont, sur du matériel concret, étudié la question [...] Cette nocivité du bilinguisme est explicable ; car d'une part, l'effort demandé pour l'acquisition de la langue seconde semble diminuer la quantité disponible d'énergie intellectuelle pour l'acquisition d'autre connaissances ; d'autre part et surtout, l'enfant se trouve ballotté entre des systèmes de pensée différents l'un de l'autre ; son esprit ne trouve d'assiette ni dans l'un ni dans l'autre, et il les adule tous les deux en les privant de leur originalité et en se privant par là lui-même des ressources accumulées depuis des siècles par ses prédécesseurs dans chaque idiome »
(Pichon, 1936 : 101-103).

Ces arguments, qui nous paraissent complètement fantaisistes aujourd'hui, connurent leur apogée dans les années 20-30 et se sont propagés jusque dans les années 60. Or, il a été montré par la suite que l'apprentissage précoce et le bilinguisme n'étaient absolument pas nocifs pour l'enfant et que non seulement ils ne provoquaient aucun retard mental, mais que les petits bilingues possédaient même une malléabilité et une souplesse cognitive supérieures à celles des monolingues.

2.2.2. Des débuts aux résultats mitigés

Ce sont les travaux de Wilder et Penfield (1959) qui contribuèrent à marquer un tournant décisif en révélant les extraordinaires capacités de récupération dont faisaient preuve les enfants de 10 ans (voir paragraphe 1.1.). Une fois ces conclusions étendues à l'apprentissage des langues, l'enthousiasme pour l'enseignement bilingue et l'apprentissage précoce gagnât beaucoup de pays en Europe, comme en témoignent les deux conférences internationales organisées par l'Unesco en 1962 et en 1966. Un certain nombre d'expérimentations d'apprentissage bilingue furent lancées, mais leurs conclusions étaient contradictoires. Alors que les programmes d'immersion canadiens faisaient apparaître de bons résultats, il en était tout autrement pour les programmes lancés aux Etats-Unis, en Scandinavie et en Australie. La dimension sociale n'avait pas été suffisamment prise en compte et les évaluations se montrèrent négatives pour les enfants issus des populations immigrées. **L'environnement social avait été largement sous-estimé**, alors qu'il expliquait en grande partie les mauvais résultats obtenus.

Par ailleurs, les capacités d'apprentissage de l'enfant avaient été surestimées dans le sens où **il ne suffit pas de le mettre au contact d'une langue étrangère pour qu'il devienne bilingue** :

« l'erreur souvent commise consistait à croire qu'il suffisait de commencer l'enseignement d'une deuxième langue avant l'âge critique de dix ans pour obtenir d'excellents résultats, et à oublier que pour être efficace, l'enseignement d'une langue vivante doit bénéficier de conditions favorables » (Girard, 1995).

L'analogie avec l'acquisition de la langue maternelle a ses limites et l'apprentissage des langues secondes à destination d'un public très jeune nécessite une pédagogie spécifique. Porcher et Groux (1998 : 49-51) expliquent qu'en France, l'apprentissage précoce est apparu dès la fin de la seconde guerre mondiale, avec l'introduction de l'anglais à l'école maternelle. Beaucoup d'expériences ont ensuite été menées et cet enseignement n'a pas cessé de se développer jusqu'en 1973. A cette date, la circulaire du 11 mai 1973 a contraint les maîtres titulaires des classes à se charger de l'enseignement des langues vivantes, celui-ci étant auparavant assuré par des instituteurs dont la LM était la langue enseignée. Dans la plupart des cas, les maîtres n'étant pas formés, les écoles durent abandonner l'apprentissage précoce. Selon Favard (1992 : 31), les tentatives étaient éparses et ne furent jamais coordonnées au plan national.

Dans l'Est de la France, région pour laquelle nous disposons de quelques renseignements, la situation était assez typique du flou régnant au niveau national. En Alsace, l'enseignement de l'allemand s'est fait très tôt, sur la base du bénévolat, avec des maîtres qui, pour la plupart, étaient dialectophones (alsacien). En Franche-Comté, et plus spécialement dans l'Académie de Besançon, une forte motivation régnait dans le corps enseignant. Ainsi, selon les écoles, une initiation précoce s'est faite dès la crèche à la crèche municipale de Lons-le-Saulnier (39) où certaines puéricultrices anglophones ne parlant que l'anglais aux bébés (continuation en maternelle assurée) et dès la maternelle à l'école de l'Helvétie de Besançon. Dès le CE1, allemand (Ecole de Fontaine-Ecu) dans une expérimentation pilotée par Petit, professeur d'allemand à la Faculté des Lettres de Besançon, expérimentation dont on trouve un bilan dans Petit (1985).

Quoique les remarques qui suivent soient de type anecdotique, puisqu'elles n'ayant donné lieu ni à publication, ni à évaluation sérieuse, elles ne manquent pas d'intérêt. Elles m'ont été communiquées par Konopczynski, qui faisait parti du groupe de pilotage d'allemand. Cette expérience a été bien réalisée dans l'ensemble, car tous les enseignants volontaires savaient l'allemand au départ et ont bénéficié de stages dits de recyclage pris sur leur temps libre. La méthode employée, œuvre de Petit « *Sing und Spiele mit* » leur a été aussi présentée et explicitée par l'auteur lui-même. Les élèves étaient aussi motivés que les enseignants. Les deux enfants de Konopczynski et nombre d'enfants de ses amis ont pu bénéficier de cet enseignement précoce et elle rapporte qu'ils ont quasi tous acquis une prononciation quasi native tant au niveau segmental que prosodique, que la plupart d'entre eux se sont ensuite dirigés au collège vers des classes dites « d'allemand bilingue » où l'enseignement de la langue était renforcé, puis qu'ils ont choisi des sections de langues (A2 à l'époque) au lycée ; plusieurs ont embrassé des carrières où les langues, l'allemand notamment, leur sont indispensables. Certes, plus de la moitié des élèves concernés étaient issus de milieux socio-culturels favorisés et regroupés dans les classes dites « d'application » de l'École Normale de Besançon où la musique (chant choral) était également privilégiée. En outre, ces enfants bénéficiaient presque tous d'une formation musicale (solfège et instrument) au conservatoire. Cependant, ces classes comportaient aussi des enfants immigrés. Tous les enfants avaient été testés au début de C.P. pour leur niveau de conscience phonologique ; il est apparu que les enfants immigrés, en contact avec une autre langue que le français, avaient une conscience phonologique plus développée que leurs camarades monolingues. Leurs résultats en allemand furent très bons, contrairement aux résultats dans la plupart des autres matières. Cet enseignement n'ayant pas donné lieu à une véritable expérimentation calibrée et évaluée, on ne saurait en tirer de conclusions, plusieurs facteurs se combinant pour expliquer le bon niveau des jeunes apprenants. Cependant, il était intéressant de la signaler.

Un autre écueil des expériences d'enseignement précoce des années 70 fut la non prise en compte des acquis lors du passage au collège, où les élèves furent mélangés avec des débutants complets et l'enseignement repris à zéro, d'où la démotivation extrême pour les élèves déjà formés. Cette dernière remarque introduit un autre problème crucial pour la réussite de l'apprentissage précoce : pour qu'il soit vraiment efficace, il faut qu'il y ait un **suiti de cet enseignement entre le primaire et le secondaire.**

En effet, n'oublions pas que, si l'enfant fait preuve de grandes capacités d'assimilation, il est également capable d'oublier très vite. Girard (1995) qui avait réalisé en 1974 un rapport d'évaluation sur l'ensemble des expériences d'apprentissage précoce réalisées sur le territoire français, explique que ce problème de continuité constitue l'une des raisons principales qui ont fait échouer les premières expériences d'apprentissage précoce. Il met également en lumière le **problème de la formation des enseignants**, insuffisante pour leur permettre d'assurer ce type d'apprentissage, que ce soit au niveau pédagogique ou au niveau de leurs capacités linguistiques. Si on ajoute le **manque de matériel pédagogique** et un **taux horaire insuffisant**, leur tâche devient encore plus difficile :

« c'est ainsi que vers 1975, la grande vague d'intérêt était largement retombée dans la plupart des pays, pour plusieurs insuffisances constatées : manque d'enseignants correctement formés, de matériaux pédagogiques adéquats, horaires insuffisants et, par-dessus tout, absence de continuité et de suivi entre le primaire et le secondaire » (Girard, 1995 : ??).

2.2.3. Le renouvellement de l'intérêt pour l'apprentissage précoce dans un monde en pleine mutation

Devant des évaluations aux résultats contradictoires, l'enthousiasme pour l'apprentissage précoce des langues est progressivement retombé jusqu'à ce qu'il se réveille à nouveau au début des années 80 et devienne une préoccupation centrale des gouvernements. Porcher et Groux (1998) voient dans cet intérêt renouvelé de nouvelles préoccupations liées à **l'internationalisation des activités et des savoirs** (qualifications professionnelles qui nécessitent la pratique d'une ou de plusieurs LE ; multiplication des déplacements internationaux ; nous ajouterons la suppression des frontières en Europe), ainsi qu'un **développement très important des médias**, contribuant à réduire la planète à un « village planétaire » (Mac Luhan), où il sera nécessaire pour pouvoir communiquer avec son « voisin » de pratiquer sa langue ou une langue véhiculaire commune :

« l'internationalisation (qui chez nous, se manifeste institutionnellement par la dimension européenne) et les médias constituent à coup sûr les éléments lourds de l'évolution qui rend aujourd'hui indispensable l'enseignement précoce des langues vivantes, au plus jeune âge possible » (Porcher et Groux, 1998 : 30).

Ce n'est certainement pas un hasard si en 1991, pour la première fois, le projet « Langues Vivantes » du Conseil de l'Europe inscrivait l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école primaire parmi ses priorités et que

« vingt pays membres aient envoyé des participants à l'atelier organisé sur ce thème à Edimbourg en 1991 et à celui que la France a organisé à Sèvres en décembre 1993 » (Girard, 1995).

Cependant, en 1992, le Figaro titrait « *Langues étrangères : la cacophonie* », car les pays de la communauté hésitaient entre expérimentation et généralisation de l'apprentissage précoce. En 1996, Hagège (1996 : 79) faisait le constat que l'« offre scolaire » sous-exploitait les capacités du jeune enfant en France. Est-ce que cette situation a évolué durant ces six dernières années ?

En Europe, s'il reste encore des pays où l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère ne commence pas avant l'âge de 9-10 ans (Allemagne, Danemark, Grèce, Pays-Bas, Portugal et Royaume-Unis⁴), il est des pays où cet apprentissage commence à 7 ou 8 ans (Belgique, Espagne, Finlande, Italie et Suède⁴) et d'autres encore où il commence pendant l'âge heureux, à 6 ans (Autriche, Luxembourg⁴). Pour le Luxembourg, l'apprentissage précoce est devenu une véritable priorité nationale, avec l'instauration d'un trilinguisme (luxembourgeois/allemand/français). L'Autriche, l'Italie et l'Espagne⁴ se démarquent par des projets pilotes où les enfants débute une nouvelle langue dès l'âge de 3 ans.

Comment la France se situe-t-elle par rapport à ces pays ? Depuis 1989, dans le cadre d'une expérimentation contrôlée, l'enseignement commence au CM1, puis il a été étendu à la rentrée de 1995 au CE1, mais ce n'est encore qu'une sensibilisation avant l'apprentissage qui commence en sixième et il ne concerne que des classes volontaires. Cependant, depuis la rentrée de 1998, on assiste à un véritable effort de généralisation à partir du CM2 (10 ans), puis à la rentrée de 1999, à partir du CM1 (9 ans). Mais c'est en 2000 que la France se donne les moyens d'une réforme qui va lui permettre de rattraper progressivement le retard accumulé en instaurant d'ici 2005 l'apprentissage généralisé des langues à partir de la grande section de maternelle (5 ans).

⁴ Source : Eurydice (juillet 2000), « la place des langues étrangères dans les systèmes éducatifs européens ».

2.3. L'apprentissage précoce en France

2.3.1. 1989 : « Enseignement d'Initiation aux Langues Vivantes »

En 1989, le ministère de l'Education Nationale lance dans les classes de CM1 et de CM2, une « *expérimentation contrôlée d'enseignement des langues à l'école élémentaire* », l'EILE, dont l'organisation est définie par la circulaire du 16 mars 1989 (complétée par la circulaire du 14 juin 1989). Cet enseignement prend la forme d'une **sensibilisation** à la langue étrangère, c'est-à-dire que la pédagogie utilisée passe par le jeu et donne la prédominance à l'oral (circulaire du 6 septembre 1991). Dans ce type d'enseignement, il n'y a pas d'apprentissage explicite : l'enfant s'approprie la langue par simple exposition à cette langue, de manière implicite et naturelle. Cette sensibilisation le prépare à l'apprentissage qui ne commencera toutefois pas avant le collège. Les séances de langue ont lieu deux à trois fois par semaine, pendant une durée d'une heure. Les instituteurs qui ont choisi de participer à l'expérimentation ont le choix entre trois langues : l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Pendant l'année de sa mise place (année scolaire 1989-1990), l'EILE a concerné 7,5 % des élèves de CM1 et 12,5% des élèves de CM2.

En 1990, devant le succès de l'expérimentation initiale, la nature de l'enseignement est modifiée. La circulaire du 26 mars fixe en effet le passage d'un enseignement de sensibilisation à un enseignement d'initiation, qui vise déjà une production orale :

« Cet enseignement doit consister essentiellement en une initiation à la LE destinée à faciliter son apprentissage en classe de sixième ».

Au terme de l'expérimentation, une évaluation a mis en lumière les points positifs de cet enseignement (Favard, 1992) : tout d'abord, la participation des enseignants a été enthousiaste et efficace et les approches pédagogiques, riches et variées. En ce qui concerne les enfants, ils ont manifesté un réel plaisir d'apprendre. Il apparaît cependant que les enseignants manquent de supports pédagogiques et qu'il faudrait qu'ils soient réellement formés à l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, les bénéfices de l'ILV semblent se situer plus au niveau de l'enrichissement personnel apporté à l'enfant, que dans le développement d'une véritable compétence linguistique.

2.3.2. 1995 : « Initiation aux Langues Vivantes »

2.3.2.1. Présentation de la réforme : les textes officiels

A la rentrée scolaire 1995, dans le cadre du Nouveau Contrat pour l'École, une nouvelle réforme appelée ILV instaure une première sensibilisation aux langues vivantes dès le CE1 (circulaires n°95-103 et n° 95-104 du 3 mai 1995). Cette réforme prend appui sur l'EILE dont elle ne remet pas en cause le dispositif. Les langues concernées sont l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien et le portugais. En même temps que l'ILV est mis en place un dispositif d'observation et de suivi, ainsi que des indications pédagogiques précises sur les contenus. Les séances sont quotidiennes et durent chacune quinze minutes. La méthodologie est laissée au choix de l'enseignant, mais des cassettes vidéo ont été créées spécialement et distribuées à tous les enseignants volontaires pour leur apporter un support pédagogique. La série « *CE1 et CE2 sans frontières* » réalisée par le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) était même censée dans la logique initiale remplacer la compétence linguistique de l'enseignant. Autrement dit, grâce à ces cassettes, un instituteur pouvait théoriquement assurer un enseignement d'initiation sans réelle compétence linguistique et pédagogique dans la langue étrangère enseignée.

En continuité avec l'EILE, l'ILV est particulièrement intéressante parce que cet enseignement accorde la priorité à l'oral du point de vue de la perception, de la compréhension et de la production ; il privilégie en effet d'abord :

« l'éducation de l'oreille et le développement de l'aptitude à la compréhension orale. L'éducation de l'oreille passera par l'écoute attentive et sélective, l'imitation, la mémorisation et la production de structures langagières simples » (circulaire n°95.104 du 3 mai 1995).

Le Ministère a fixé la liste précise des compétences langagières de base et des fonctions globales à aborder, langue par langue (circulaire n°95.104 du 3 mai 1995). Il est intéressant de relever dans cette même circulaire des indications qui concernent l'apprentissage de la prosodie de la langue cible : en matière de compréhension globale, l'enfant devra être entraîné à l'identification :

« de l'intonation correspondant aux différents types d'énoncés (énoncés déclaratifs, interrogatifs, injonctifs, exclamatifs) [...] et à l'identification de groupes de souffles. Il devra percevoir l'intonation et les phonèmes voisins » (circulaire n°19).

La production vient ensuite, l'enfant devant être capable de

« reproduire un énoncé en respectant le rythme et le schéma d'intonation (comptine, chanson, poème...) » (circulaire n°19).

Dans les guides pédagogiques accompagnant les cassettes vidéo « *CE1, CE2 sans frontières* », les rubriques consacrées à la prosodie et à la phonétique sont par ailleurs très détaillées (Dodane, 2000). Elles apportent notamment des recommandations à l'enseignant pour aborder la prononciation des phonèmes difficiles, ainsi que l'accentuation et proposent des chansons et des jeux qui vont permettre de travailler ces difficultés spécifiques.

La rentrée 1998-1999 constitue une étape essentielle dans l'ILV, puisqu'elle marque le passage d'une phase encore largement consacrée à l'expérimentation, à une véritable volonté de généralisation de cet enseignement à toutes les classes du cours moyen (voir tableau n°4, circulaire n°98-105 du 11 mai 1998). Par ailleurs, la circulaire 99-093 du 17 juin 1999 insiste sur le fait que l'enseignement en langue délivré en CM2 doit se démarquer de l'initiation pour constituer un véritable apprentissage et qu'il doit être assuré par des enseignants compétents :

« l'enseignement ne peut être confié qu'à des personnels linguistes : enseignants du premier degré habilités, enseignants du second degré, assistants étrangers et intervenants extérieurs agréés ».

Le tableau n°4 présente un résumé des différentes étapes de la mise en place de l'ILV et les références des textes officiels associés.

Rentrée concernée	Textes	Classe concernée	Contenu
1995/1996	n°95-103 du et n°95-104 du 3/05/1995	ILV –CE1	Première sensibilisation aux langues vivantes dès le CE1.
1996-1997	N°96-131 du 9/05/1996	ILV –CE2	Mise en place de la deuxième année d'initiation aux langues vivantes au CE2.
1997-1998	N°97-102 du 24/04/1997	ILV – CM1	Mise en place de la troisième année d'initiation aux langues vivantes au CM1.
1998-1999	N°98-105 du 11/05/1998	ILV – CM2	Mise en place de la deuxième année d'initiation aux langues vivantes au CM2 (généralisation et de manière plus limitée au CM1).
1999-2000	N°99-093 du 17/06/1999	ILV	Priorité à l'achèvement de la généralisation (CM2) ; une heure 30 par semaine, développement enseignement en CM1 ; ne remet pas en cause initiation au CE et dans les classes de CM1.

Tableau n°4 : textes officiels qui concernent la mise en place de l'ILV en France.

2.3.2.2. La mise en pratique

Mais qu'en est-il au niveau de la pratique ? Les rapports établis par les experts du Ministère en juin 1997 se montrent très positifs. Il apparaît qu'à l'entrée au collège, les élèves manifestent une avance de 6 mois sur le plan cognitif. L'apprentissage précoce des langues se révèle donc bénéfique pour le développement de l'enfant. Cependant, un certain nombre de problèmes n'ont pas été résolus par l'ILV. Le premier d'entre eux concerne la compétence linguistique des enseignants. Dans un premier temps, les cassettes vidéo réalisées par le CNDP étaient censées remplacer cette compétence lorsqu'elle n'était pas présente. Mais, il est vite apparu qu'elles ne pouvaient constituer qu'un complément et en aucun cas, le seul et unique support du travail de la classe. Par ailleurs, leur contenu pédagogique a souvent été jugé comme décevant par les enseignants (manque de réalisme, manque d'ancrage dans la réalité du pays dans lequel est parlée la langue, dialogues alourdis par l'utilisation d'un vocabulaire programmé par l'inspection générale...). Des efforts ont-ils été entrepris pour améliorer la formation des professeurs ?

Les professeurs des écoles fraîchement nommés ont pour la plupart obtenu une habilitation pour ce type d'enseignement pendant leur formation à l'Institut de Formation Universitaire des Maîtres (désormais IUFM), mais la généralisation prévue à partir de 1999 nécessite un contingent de personnes qualifiées bien supérieur. Ainsi, à la rentrée 1999, l'enseignement en langue était encore assuré dans 42 % des classes par des instituteurs ou des professeurs des écoles volontaires, alors que dans 17,2% des classes, il était assuré par des instituteurs et des professeurs habilités (par la commission académique d'habilitation en langues ou par l'IUFM), dans 16 % des classes par des professeurs de langue du second degré et dans 13,2% des classes par des intervenants extérieurs⁵. La circulaire n°99-093 du 17 juin 1999 a donné la possibilité aux assistants de langue de faire une partie ou la totalité de leur service à l'école primaire, ce qui explique que leur nombre soit en légère progression en 1999 (6,1% des classes)⁵. Ce problème de compétence linguistique est d'autant plus important que l'enseignant de langue constitue une véritable modèle identificatoire pour l'enfant (Bruner, 1983), qui doit jouer

« un rôle de médiation en mettant en place les conditions d'une écoute attentive, en gérant le rythme de la séquence et les moments d'interactivité avec le document audiovisuel, en veillant à la compréhension et à la reformulation correcte par les enfants grâce aux énoncés de référence proposés par le support vidéo » (BOEN du 3/05/1995, n°95-104).

Que se passe-t-il si ce modèle s'exprime avec un fort accent français ? Etant donné les capacités d'imitation maximales dont les enfants font preuve jusqu'à 8 ans, il est probable qu'ils fixent cet accent et que les bénéfices de l'apprentissage précoce s'en trouvent donc fortement réduits. Une expérimentation est en cours à l'Université de Franche-Comté, laboratoires de Phonétique et de Psychologie, pour élucider le problème (crédits du Ministère de la Recherche, dans le cadre du Programme Cognitif 2001 « École et Sciences Cognitives », thème « Apprentissage des Langues »).

Mais le plus gros problème de l'ILV tient directement à son caractère initial d'expérimentation, puisqu'au moment de sa mise en place en 1995, cet enseignement ne concernait pas tous les élèves. Or, il est impossible pour les professeurs de langue de collège de tenir compte du niveau des enfants formés lorsque ceux-ci sont mélangés à des enfants qui n'ont pas suivi d'apprentissage précoce.

⁵ Source : Note d'information 01-18, avril 2001, Ministère de l'Éducation Nationale (figure dans le Volume II, annexe 2).

En 1995, 63,2 % des élèves se trouvaient dans ce cas (Porcher et Groux, 1998 : 69). Si la continuité n'est pas assurée entre le primaire et le collège, les effets sont très négatifs sur les enfants, qui perdent une partie de leur motivation pour la LE et commencent à régresser. Selon Hagège :

« si la continuité n'est pas assurée de la formation à l'école à l'enseignement au collège, les profits tirés de l'apprentissage précoce sont en danger d'être annihilés ou fortement compromis » (Hagège, 1996 : 44).

Cependant, la volonté de généralisation affichée à partir de 1999 a commencé à porter ses fruits et à la rentrée scolaire de 1999, 82 % des élèves de CM2 et 60 % des élèves de CM1 bénéficiaient de l'apprentissage d'une langue vivante (mais seulement 36 % en CE1 et 42,1 % en CE2). Cette généralisation ne va pourtant malheureusement pas dans le sens de la diversité linguistique, puisqu'il contribue à renforcer la prédominance de l'anglais. Ainsi, à la rentrée de 1999, 79,8 % de la totalité des élèves pratiquant une langue étrangère à l'école primaire (public et privé confondus) apprenaient l'anglais, contre 15,2% l'allemand, 2,4 % l'espagnol et 1,3% l'italien⁵.

2.3.3. 2000 : Plan « Langues vivantes à l'école primaire »

Le plan « Langues vivantes à l'école primaire » marque une étape décisive vers un enseignement continu et généralisé des langues vivantes en France. Avec cette réforme, l'enseignement des langues vivantes change de statut et devient une véritable discipline, qui occupe une place dans les nouveaux programmes scolaires et à laquelle a été affecté un horaire déterminé. Le calendrier de la réforme commence par la généralisation de l'enseignement d'une langue en CM2 dès la rentrée 2000 (en fait, nous avons vu que cette généralisation était déjà bien engagée en 1999) et en CM1 à la rentrée suivante. A partir de 2002, cet enseignement sera généralisé au début de la grande section de maternelle pour remonter jusqu'au CE1 d'ici à 2004. La dernière étape du calendrier sera atteinte à la rentrée 2005, lorsque l'enseignement des langues vivantes sera généralisé de la grande section de maternelle jusqu'au CM2 inclus. Par ailleurs, la continuité de l'apprentissage de la première langue vivante devrait être assurée entre le CM2 et la sixième, et en 2005, tous les élèves de sixième commenceraient l'apprentissage d'une deuxième langue vivante. Parallèlement, une évaluation des acquis et notamment de la prononciation des élèves à la sortie de l'école élémentaire a été lancée. Elle sera généralisée à partir de 2004.

Ce projet de généralisation de l'enseignement des langues à partir de la grande section maternelle et le début d'une langue seconde en sixième sont des objectifs très ambitieux à atteindre, mais il semble que le plan « Langues vivantes à l'école primaire » prenne en compte les leçons des précédentes expérimentations. Ainsi, en ce qui concerne la **formation des maîtres**, « *cet enseignement sera confié à des maîtres ou à des intervenants dont la compétence linguistique est attestée* » (?). Dans une première phase, la réforme prévoit une mobilisation des maîtres ayant une compétence linguistique et notamment, les professeurs des collèges (la baisse des effectifs d'élèves au collège pour certaines langues libère en effet du temps d'enseignement). Mais à terme, l'enseignement des langues sera confié en majorité aux enseignants du premier degré et pour y parvenir, l'épreuve de langue deviendra obligatoire à partir de 2002 lors du concours de professeur des écoles et des formations initiales et continues en langues seront créées. Le plan « Langues vivantes » devrait également résoudre, nous l'avons vu, le **problème de la continuité** entre le primaire et le collège. Il conserve la priorité accordée à la langue orale déjà retenue par l'EILE et l'ILV. Par ailleurs, pour éviter la main mise de l'anglais sur l'enseignement primaire, il préconise la **diversification des langues** dès le primaire en apportant la garantie que l'enseignement de la première langue commencé au primaire pourra être continué en sixième et qu'il sera alors possible de **commencer l'apprentissage de l'anglais dès la sixième**. Par ailleurs, le choix disponible sera étendu à des **langues extra-européennes** telles que l'arabe et le chinois (reconnaissance des langues des pays d'immigration) :

« Cette diversification témoigne du double souci de préserver la richesse linguistique et culturelle de l'Europe et du monde et de former les enfants à une véritable citoyenneté européenne ».

Enfin, le plan prévoit une intégration plus large des ressources informatiques (échanges par courrier électronique avec des correspondants étrangers par exemple) et utilisation de cédéroms et logiciels de langues.

Le « Plan Langues vivantes à l'école primaire » s'inspire pour beaucoup du livre d'Hagège (1996), « *L'Enfant aux Deux Langues* », notamment pour certains principes tels que la l'instauration de l'anglais comme seconde langue pour lutter contre sa primauté dans l'enseignement, la diversification des langues avec l'introduction de langues de proximité (langues des pays voisins, langues de l'immigration) et l'introduction des langues régionales dans l'enseignement primaire. Le linguiste a d'ailleurs participé à l'élaboration du plan.

Conclusion

L'apprentissage précoce a connu une évolution en dents de scie et les gouvernements n'ont pas toujours exploité au mieux la richesse perceptive et les ressources phoniques qui caractérisent la période de l'« âge heureux » chez l'enfant. Cependant l'internationalisation grandissante des échanges et la construction européenne l'imposaient de fait. Les différents pays européens ont donc entrepris un certain nombre de réformes et certains se lancent même dans des expérimentations très ambitieuses (introduction de l'apprentissage d'une langue vivante à trois ans par exemple). Jusqu'en 1999, la France faisait un peu figure de mauvais élève. Avec la dernière réforme en date, elle va rejoindre le peloton de tête des pays qui ont mis en place l'apprentissage d'une langue comme matière obligatoire avant l'âge de 7 ans. On ne peut que s'en féliciter surtout lorsque l'approche orale est privilégiée et que les connaissances sur les ressources de l'enfant, ainsi que sa capacité à restituer une bonne prononciation sont prises en compte. Il est encore trop tôt pour juger de la mise en pratique de cette réforme, mais il est possible que son principal défaut soit justement celui de ses qualités. En effet, l'introduction généralisée d'une langue étrangère dès l'âge de 5 ans nécessite la mobilisation d'un contingent de professeurs de langues très important, sans compter l'introduction d'une deuxième langue en sixième et la diversité linguistique couverte. Les objectifs apparaissent d'autant plus difficiles à atteindre que la généralisation de l'enseignement des langues vivantes au CM2 n'est effective que depuis 1999. Par ailleurs, les enseignants se demandent, en cette rentrée 2002-2003 qui voit les crédits de l'Éducation stagner et même amputés, si la réforme pourra être applicable, étant donné qu'elle nécessite des moyens financiers relativement importants.

Bibliographie chapitre IV

- Bijeljac-Babic, Ranka (2000). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. Dans Kail et Fayol, 169-192.
- Changeux, Jean-Pierre (1983). *L'Homme Neuronal*. Paris : Fayard, 419 p.
- Cohen, Rachel (1997). Plaidoyer pour les Apprentissages Précoces : Stratégies Educatives pour la Réalisation des Potentialités Humaines. Paris : P.U.F., 317 p.
- Dalgalian, Gilbert, Lieutand, S. and Weiss, F. (1981). *Pour un Nouvel Enseignement des Langues et une Nouvelle Formation des Enseignants*. Paris : Clé International, 143 p.
- Dehaene-Lambertz, Ghislaine, Christophe, Anne et Van Ooijen, Britt (1997). Bases cérébrales de l'acquisition du langage. Dans Kail et Fayol, 61-93.
- Favard, Jean (1992). *Les langues étrangères à l'école primaire : la problématique française*. Dans *L'Apprentissage des Langues Etrangères à l'Ecole Primaire*. Paris : Didier.
- Garabédian, Michèle (1996). Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l'école primaire : pourquoi ? Pourquoi faire ? Dans *Les Langues à l'Ecole, un Apprentissage ? Actes du Colloque IUFM*, 13 et 14 mars, Dijon, 27-37.
- Girard, Denis (1991). Bilan didactique qualitatif des expériences d'enseignement précoce d'une langue étrangère 1960-80. Dans *Les Langues Vivantes à l'Ecole Elémentaire*, INRP.
- Girard, Denis (1995). *Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques*. Paris : Bordas, 175 p.
- Guberina, Pierre (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. Dans *Le Français dans le Monde*, août-septembre, 65-70.
- Hagège, Claude (1996). *L'Enfant aux Deux Langues*. Paris : Odile Jacob, 298 p.
- Johnson, E.L. and Newport, S.J. (1989). Critical period effects in second language learning : the influence of maturational state on the acquisition of english as a second language. In *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Johnson, E.L. and Newport, S.J. (1991). Critical period effect on universal properties of language : the status of subadjacency in the acquisition of a second language. In *Cognition*, 39, 215-258.
- Kail, Michèle et Fayol, Michel (2000). *L'Acquisition du Langage : le Langage en Emergence de la Naissance à Trois ans*. Vol. I. Paris : PUF, 304 p.
- Konopczynski, Gabrielle (1981a). Compréhension des structures intonatives et de leur fonction linguistique par des enfants de 6 à 11 ans : un exemple d'expérimentation. Dans *Working Papers of Speech and Voice Society*, Toronto, 2, 50-90.
- Krashen, (1983). *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*. Englewood Cliffs (New-Jersey): Alemany Press, 191 p.
- Lenneberg, Eric Heinz (1967). *Biological Foundations of Language*. New-York: Wiley & Sons, 489 p.
- Luria, Alexander R. (1974). *L'enfant Retardé Mental*. Paris : Privat, 254 p.
- Maier, Wolfgang (1996). Théorie et pratique de l'enseignement primaire des langues vivantes. Dans *Les Langues à l'Ecole, un Apprentissage ? Actes du Colloque IUFM*, 13 et 14 mars, Dijon, 57-71.
- Moreau, Marie-Louise et Richelle, Marc (1981). *L'Acquisition du Langage*. Bruxelles : Mardaga, 261 p.
- Ninio, A. (1992). The relation of children's world utterances to single word utterance in the input. In *Journal of Child Language*, 118, 87-110.
- Pallier, Christophe, Dehaene, Stanislas, Poline, S., LeBihan, D., Argenti, A-M, Dupoux, Emmanuel et Mehler, Jacques (soumis). Brain imaging of language plasticity in adopted adults: can a second language replace the first ? In *Cerebral Cortex*.
- Penfield, Wilder and Roberts, Lamar (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Penfield, Wilder and Roberts, Lamar (1963). *Langage et Mécanismes cérébraux*. Paris : PUF (trad. Fse texte 1959), 311 p.
- Petit, Jean (1985). *De l'Enseignement des Langues Secondes à l'Apprentissage des Langues Maternelles*. Paris :

Champion, 693 p.

Piaget Jean (1937). *La Construction du Réel chez l'Enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé, 399 p.

Pichon, Edouard (1936). *Le Développement Psychique de l'Enfant et de l'Adolescent : Evolution Normale, Pathologie, Traitement : Manuel d'Etude*. Paris : Masson, éd. 1965, 375 p.

Porcher, Louis et Groux, Dominique (1998). *L'Apprentissage Précoce des Langues*. Paris : PUF, 127 p.

Rivière-Raverlat, Jacquotte (1997). *Développer les Capacités d'Ecoute à l'Ecole. Ecoute Musicale, Ecoute des Langues*. Paris : PUF, 207 p.

Selinker, Larry (1969). Language Transfer. In *General Linguistics*, 9, 67-92.