

**A PROPOS DU « FACTEUR DE L'AGE » :
QUELQUES IMPLICATIONS POUR LES POLITIQUES
LINGUISTIQUES**

*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en
Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*

Etude de référence

Richard Johnstone
Université de Stirling, Ecosse

Division des politiques linguistiques
Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire
et de l'enseignement supérieur
DG IV
Conseil de l'Europe, Strasbourg
2002

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

SOMMAIRE

Préface.....	5
1. Introduction.....	7
2. Quel est l'âge idéal pour commencer ?	7
2.1 « L'hypothèse de la période critique » (HPC) dans l'apprentissage d'une langue supplémentaire	7
2.2 La HPC en relation avec l'accent du locuteur natif.....	9
2.3 La HPC en relation avec la morphologie et la syntaxe	9
2.4 Interpréter les résultats.....	10
2.4.1 L'âge n'est pas le seul facteur.....	10
2.4.2 Le plus jeune = le mieux à long terme	11
2.4.3 La différence entre contexte « naturaliste » et « éducatif »	11
2.4.4 Prudence. S'assurer que les conditions clés sont remplies	11
2.4.5 Chaque âge apporte ses avantages et ses inconvénients.....	12
3. Quelques caractéristiques des apprenants précoces et des apprenants plus âgés	12
3.1 Les plus jeunes	12
3.2 Les plus âgés.....	14
4. Optimiser l'impact des différents facteurs.....	15
4.1 Les facteurs sociaux.....	16
4.2 Les facteurs liés à la mise à disposition.....	19
4.2.1 Politique.....	19
4.2.2 Temps.....	20
5. Conclusions.....	21
Références.....	24

Préface

Ce texte qui est publié dans une série, coordonnée par la *Division des politiques linguistiques*, présente à l'évidence sa pertinence propre, puisqu'il aborde certains aspects déterminants de l'organisation des enseignements de langues, de leurs fondements sociolinguistiques, des idéologies linguistiques à l'œuvre sur ces problèmes relatifs aux langues en Europe. Il entre cependant dans un projet plus large, en tant qu'il constitue un élément d'un ensemble éditorial centré sur le *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

Ce *Guide* est document descriptif et programmatique tout à la fois, qui a pour objet de mettre en évidence la complexité des questions d'enseignement des langues, souvent abordées de manière simpliste. Il se propose de décrire les démarches et les outils conceptuels permettant d'analyser les contextes éducatifs en ce qui concerne les langues et d'organiser ces formations en fonction des principes du Conseil de l'Europe.

Ce document doit être présenté en plusieurs versions. Mais la «version intégrale» elle-même aborde, dans un cadre limité, nombre de questions complexes : il a semblé utile de l'illustrer par des études de cas, des synthèses ou des études sectorielles, qui traitent, de manière plus monographique, de questions à peine esquissées dans ce texte. Ces *Etudes de référence*, originales, remettent le *Guide* en perspective, pour en rendre perceptibles les ancrages théoriques, les sources d'information, les domaines de recherche ou les thématiques qui le nourrissent.

La *Division des langues vivantes* devenue *Division des politiques linguistiques* manifeste par cet ensemble de documents cette nouvelle phase de son action. Celle-ci s'inscrit dans le droit fil des précédentes : la *Division* a diffusé, à travers les *Niveaux seuils* des années 70, une méthodologie d'enseignement des langues davantage tournée vers la communication et la mobilité intra européenne. Elle a ensuite élaboré, sur fond de culture éducative partagée, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (version définitive, 2001), document visant non plus à définir la forme des contenus d'enseignement pour les langues, mais la forme même des programmes d'enseignement de celles-ci. Proposant des niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue, le *Cadre* autorise une gestion diversifiée des formations, de nature à créer des espaces pour davantage de langues à l'École et dans la formation tout au long de la vie. Cette orientation vers une reconnaissance de la valeur intrinsèque du plurilinguisme a conduit parallèlement à la mise au point d'un instrument permettant à chacun de prendre conscience de son répertoire de langues et de le décrire : le *Portfolio européen des langues*, dont les versions élaborées par les Etats membres se multiplient et qui a été au centre de l'Année européenne des langues (2001).

Identifié dans de nombreuses *Recommandations* du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives, le plurilinguisme doit être valorisé au niveau de l'individu et pris en charge collectivement par les Institutions éducatives. Articulant le didactique et l'éducatif au politique, le *Guide* et les *Etudes de référence* qui le déclinent ont pour fonction d'explicitier ce principe politique et d'en décrire les formes concrètes de mise en place.

Dans ce texte, Richard Johnstone traite de l'un des facteurs auxquels sont généralement confrontés les décideurs politiques : le fait apparemment « évident » que l'apprentissage précoce des langues est l'idéal. Les parents et d'autres voient les jeunes enfants apprendre avec une apparente facilité et avec peu d'efforts et comparent ceci avec leur propre apprentissage et celui des autres à l'école secondaire, qui semble n'être récompensé que par une aptitude minimale à parler couramment une langue étrangère. Johnstone examine les preuves scientifiques en faveur et contre cette observation fréquente et souligne que ces questions sont loin d'être simples. Il montre par exemple qu'il faut prendre en compte les différences entre les contextes « naturalistes » et éducatifs, ainsi que les avantages et inconvénients d'un apprentissage à des âges différents. Il souligne également que les facteurs contextuels sont cruciaux ; il fournit un résumé de facteurs dans la société et dans l'offre faite dans le cadre de la mise en œuvre de la politique qui peuvent être utiles à ceux qui décident de la politique.

Cet aspect spécifique de la problématique des politiques linguistiques éducatives en Europe invite à réexaminer la perspective d'ensemble déployée dans le *Guide*. Il n'en reste pas moins que cette étude participe au projet fondateur de la *Division des Politiques linguistiques* : créer par la réflexion et l'échange d'expériences et d'expertises, les consensus nécessaires pour que les sociétés d'Europe, fortes de leurs différences et irriguées par des courants transculturels modelant des *nations mondialisées* ne s'enferment pas dans la recherche de la ou des langues "parfaites" à valoriser (aux dépens d'autres). Elles devraient plutôt reconnaître la pluralité des langues de l'Europe et le plurilinguisme, potentiel ou effectif, de tous ceux qui vivent dans cet espace comme condition de la créativité collective et du développement, composante de la citoyenneté démocratique à travers la tolérance linguistique et, donc, comme valeur fondatrice de leur action dans le domaine des langues et de leurs enseignements.

Jean-Claude Beacco et Michael Byram

1. Introduction

La question "Quand commencer ?" se pose aux concepteurs des politiques linguistiques depuis des années. Quels seront les bénéfices réels d'un apprentissage démarré à l'âge de cinq ou six ans (voire plus tôt) au lieu de (disons) neuf ou dix ans ? Est-il un âge à partir duquel apprendre une langue étrangère devient de plus en plus difficile ?

Actuellement, le contexte de l'apprentissage précoce des langues est tellement différent selon les régions d'Europe (cf. l'enquête conduite par Blondin *et al*, 1998) qu'il est impossible de fournir à ces questions des réponses valables également pour toute la diversité des Etats associés au Conseil de l'Europe. C'est pourquoi, plutôt que de tenter d'apporter des réponses généralisables, j'ai mené une réflexion sur les questions clés, en me basant autant que possible sur des conclusions publiées, qui inspirera peut-être les dirigeants au moment de développer leurs propres politiques, adaptées à leurs contextes locaux et nationaux spécifiques.

2. Quel est l'âge idéal pour commencer ?

2.1 « L'hypothèse de la période critique » (HPC) dans l'apprentissage d'une langue supplémentaire

Les experts reconnaissent l'existence d'une "période critique" pour l'acquisition de la première langue. Selon cette hypothèse, si ce processus n'a pas été conduit approximativement avant la puberté, il y a de fortes chances qu'il ne se déroule jamais. Par contre, concernant l'existence et le champ possible d'une "période critique" pour l'apprentissage de langues supplémentaires, le débat est loin d'être clos.

Indéniablement, dans notre société, le sentiment intuitif que les jeunes enfants possèdent quelques atouts innés pour l'apprentissage des langues est largement partagé, l'opinion la plus répandue étant que « le plus jeune = le mieux ». L'on entend couramment des affirmations du style : « Les jeunes enfants sont nettement moins inhibés et beaucoup plus réceptifs ; ils paraissent absorber les langues étrangères à la manière d'éponges ».

S'il existe plusieurs définitions de la HPC relativement à une seconde langue ou à des langues supplémentaires, la plupart partent néanmoins du principe que, à partir de la puberté, l'apprenant n'est plus en mesure d'égaliser les niveaux de compétence d'un locuteur natif, notamment en matière de prononciation et d'intonation.

Une approche biologique de la question du développement d'une seconde langue sous-tend la HPC. Elle s'appuie sur les affirmations de Penfield et Roberts (1959),

par la suite reprises par Lenneberg (1967). Selon cette approche, le cerveau d'un enfant qui grandit est le théâtre de changements qui vont rendre impossible l'acquisition instinctive des langues comme dans les premières années. Les techniques modernes de l'imagerie magnétique montrent effectivement que, lors du processus d'acquisition d'une langue, les parties du cerveau activées ne sont pas les mêmes chez les jeunes enfants que chez les adolescents. L'hypothèse est que les enfants naissent avec une capacité langagière intuitive qui leur permet d'acquérir leur première langue - ou leurs premières langues (dans le cas d'enfants bi- ou plurilingues) - et qui commence à s'atrophier à partir de la puberté. On peut comparer ce processus au premier étage d'une fusée qui se consumerait après avoir propulsé dans l'espace le vaisseau qu'il portait parce qu'il a accompli sa mission, tandis que d'autres systèmes intégrés, davantage cognitifs et localisés en d'autres points du cerveau, prennent le relais.

Ces deux dernières années, plusieurs importants travaux de recherche sur la HPC et les secondes langues ont été publiés. Dans ses travaux, Scovel (2000) indique que, durant les années 80, les experts ont pris du recul par rapport à la HPC. On peut voir là l'influence indubitable des évaluations négatives de l'apprentissage précoce des langues à l'école (par exemple Burstall et al, 1974), selon lesquelles les bénéfices initiaux d'un démarrage précoce à l'école primaire s'atténuent notablement dans les premières années du second aire. Pourtant, récemment, les experts ont de nouveau fait volte-face. A l'origine, la HPC concernait principalement l'élocution (l'accent du locuteur natif). Mais, ces dernières années, elle a été étendue à d'autres aspects de la compétence langagière, tels la grammaire (notamment la morphologie et la syntaxe), ouvrant sur la possibilité qu'il n'y ait pas qu'une seule « période critique » s'appliquant à un moment donné « sur tous les plans », mais que différents aspects de la compétence langagière puissent traverser différentes phases sensibles de leur développement. Pour une analyse de référence plus approfondie, voir Singleton et Lengyel (1995).

Marinova-Todd et al (2000), d'autre part, émettent davantage de réserves au sujet de la HPC ; se référant à trente-cinq études relativement récentes, ils ont constaté que quatorze semblaient conforter la HPC, tandis que vingt et une apportaient des preuves contradictoires. Plusieurs de ces études démontrent selon eux que les apprenants post-pubères sont en mesure de parvenir à un niveau comparable à celui d'un locuteur natif. Elles soulignent surtout que les partisans de la HPC ont commis trois erreurs, de l'ordre de l'interprétation, de l'attribution et de l'accentuation¹.

¹ Marinova-Todd, Marshall et Snow (2000) conviennent que, généralement, les adultes atteignent des niveaux de compétence inférieurs aux apprenants précoces, mais tous attribuent ce fait à des facteurs plutôt contextuels que biologiques. Ils affirment que ceux qui prônent la théorie de la « période critique » sont victimes de trois erreurs: «La première erreur réside dans une interprétation erronée des observations relatives aux apprenants enfants et adultes, selon laquelle les enfants seraient plus rapides et plus efficaces dans l'acquisition d'une seconde langue. Les données dures démontrent en fait que les enfants apprennent les langues

2.2 La HPC en relation avec l'accent du locuteur natif

Plusieurs études récentes, par exemple Bongerts et al (1997), Nikolov (2000a), Bellingham (2000) et Neufeld (2001), suggèrent que les adultes sont en fait capables de parvenir à un accent comparable à celui d'un locuteur natif, ce qui contredit la HPC. L'étude de Nikolov décrit trente-trois apprenants de 20 à 70 ans qui ont réussi à apprendre leur langue cible après la puberté. Parmi eux, vingt étaient des individus de premières langues diverses apprenant le hongrois, tandis que treize étaient de langue maternelle hongroise et apprenaient l'anglais. Sur la base du jugement porté par trois groupes de locuteurs natifs, cette étude notait que six des apprenants de hongrois et cinq des apprenants d'anglais étaient généralement ou souvent confondus avec des locuteurs natifs, concluant de ce fait à la remise en question la validité de la HPC. Son étude a montré que « ces apprenants performants voulaient tous avoir l'accent de locuteurs natifs, qu'ils partageaient une motivation intrinsèque pour la langue cible, souvent importante dans leur activité professionnelle, ou qu'ils étaient intégralement motivés... Ils travaillaient au développement de leur capacité langagière de façon impliquée et active en multipliant les possibilités de communiquer avec des locuteurs natifs, en lisant et en écoutant le plus possible... » (p. 122).

2.3 La HPC en relation avec la morphologie et la syntaxe

Scovel (2000) pose la question suivante : existe-t-il une HPC pour la compétence morphosyntaxique ? Ceux qui répondent par l'affirmative supposent que la capacité langagière intuitive des jeunes enfants intègre sa propre grammaire innée et très abstraite, qui est en fait universelle et sous-tend toutes les langues humaines. Lorsque le jeune enfant interagit avec ses parents et d'autres personnes et se trouve exposé au langage, cette grammaire innée - parfois appelée grammaire universelle (GU) - « se met au diapason » de la grammaire de la langue particulière à laquelle il est exposé. Ce processus d'adaptation n'est ni conscient ni délibéré, mais il permet à l'enfant

nouvelles lentement et au prix d'efforts importants – en fait, moins rapidement et avec davantage d'efforts que les adolescents ou les adultes. La deuxième erreur est l'attribution erronée des conclusions relatives aux capacités langagières à des données relatives au cerveau; les connexions entre le fonctionnement du cerveau et le comportement langagier seront sans aucun doute confirmées avec le temps, mais leur nature exacte ne peut être déduite des données actuellement disponibles sur les fonctions du cerveau chez les bilingues précoces par comparaison aux bilingues tardifs. Enfin, l'erreur classique qui consiste à conclure à la réussite impossible du fait d'échecs fréquents a parasité les recherches sur la seconde langue. La plupart des adultes qui apprennent une seconde langue parviennent effectivement à des niveaux inférieurs aux locuteurs natifs. Mais la plupart de ces adultes ne s'engagent pas dans cette tâche avec suffisamment de motivation, en y investissant suffisamment de temps et d'énergie, et avec le soutien d'environnements dans lesquels on attend d'eux des niveaux de réussite exemplaires... ce mauvais ciblage a détourné les chercheurs des cas réellement instructifs: les adultes qui réussissent parce qu'ils investissent suffisamment de temps et d'attention dans l'acquisition d'une seconde langue, qui bénéficient d'une forte motivation et de soutien et d'informations dans les environnements de leur seconde langue. » (p. 28/29).

d'acquérir la grammaire de sa/ses première(s) langue(s) de façon intuitive par des moyens naturels.

Lakshmanan (1995) souligne le fait que, dans les années 80, la recherche fondée sur la GU était principalement axée sur les adultes, alors qu'elle s'intéresse aujourd'hui davantage aux enfants. Des études récentes permettent de dire que le système grammatical de la seconde langue des enfants, tel qu'il se développe avec le temps, est effectivement fortement influencé par la GU sans que l'on puisse encore affirmer si cette influence est directe ou indirecte. Cela ne signifie pas que les modes d'acquisition de la première et de la seconde langue soient semblables, dans la mesure où, dès l'enfance, l'existence d'une première langue influe inévitablement sur le développement des langues ultérieures ; certains experts pensent que, même dans l'enfance, des processus cognitifs plus généraux pourraient prendre la relève de la GU.

Singleton (2001) envisage avec prudence l'idée que les enfants et les adultes puissent apprendre les langues de façon radicalement différente. La recherche s'est poursuivie pour déterminer si la GU reste disponible en tant qu'aide à l'apprentissage des langues au-delà de l'enfance. Il n'y a pas de preuve absolue que les apprenants post-pubères d'une seconde langue ne disposent pas de ces capacités qui, selon Chomskyans, dériveraient de la GU (p. 81).

Par-dessus tout, il est probablement vrai que, à la condition d'un apport adapté mais aussi d'une interaction et d'un soutien émotionnel, les jeunes enfants peuvent acquérir une langue supplémentaire par le biais de processus qui, pour partie, sont intuitifs ; et il n'est pas évident que cette capacité intuitive se désagrège avec la puberté. Il se pourrait en outre que les apprenants plus âgés puissent encore faire appel à cette capacité.

2.4 Interpréter les résultats

2.4.1 L'âge n'est pas le seul facteur

Bellingham (2000) déclare à juste titre que l'âge n'est pas l'unique facteur à influencer sur l'acquisition d'une seconde langue, mais qu'il fait partie d'un cortège de facteurs contextuels et développementaux qui rendent l'apprentissage plus difficile pour les apprenants plus âgés.

Dans une étude menée sur 60.000 sujets, Bialystock et Hakuta (1999) argumentent également que « des facteurs liés à la maturité et l'éducation interfèrent en permanence dans la réussite de l'apprentissage d'une seconde langue et que, par conséquent, il est trompeur d'invoquer des raisons biologiques telles que la HPC pour justifier les limites rencontrées par les apprenants d'une seconde langue » (p. 219).

Les décideurs et les enseignants ne sont jamais confrontés au seul facteur de l'âge. Ils doivent affronter des séries de facteurs (dont l'âge fait partie), dont peu peuvent être « contrôlés » de façon scientifique.

2.4.2 *Le plus jeune = le mieux à long terme*

Plusieurs propositions sont envisageables relativement à la HPC. L'une d'elles est que cette théorie n'est pas valable et qu'il est plus juste de dire que « le plus âgé = le mieux ». Trois autres sont davantage en faveur de la HPC mais avec des nuances. La première affirme que « le plus jeune = le mieux » ; la deuxième prétend que « le plus jeune = le mieux dans certains domaines » (par exemple prononciation, morphologie et syntaxe) ; tandis que la troisième défend que « le plus jeune = le mieux à long terme dans certaines circonstances ». Ma vision correspond à celle de Singleton (1989) qui rejette la première de ces propositions, admet la deuxième et adhère plus fortement à la troisième : « Concernant l'hypothèse selon laquelle ceux qui commencent à apprendre une seconde langue dans l'enfance atteignent généralement à long terme un niveau de compétence plus élevé que ceux qui débutent plus tard, on dénombre quelques arguments en sa faveur et, pour l'instant, pas de preuve du contraire » (Singleton, 1989 : 137).

2.4.3 *La différence entre contexte « naturaliste » et « éducatif »*

Singleton (2000) observe en conclusion que, dans les contextes naturalistes de l'acquisition d'une seconde langue, « on constate un apprentissage initial plus rapide de la part des sujets adultes et adolescents, mais également que les débutants plus jeunes rattrapent et même dépassent les apprenants plus âgés au bout de 12 mois d'exposition » (p. 22). Un exemple de « contexte naturaliste » est celui d'une famille qui part s'installer avec ses enfants dans un pays où une autre langue est parlée et où les enfants vont apprendre cette nouvelle langue grâce aux interactions quotidiennes avec leurs nouveaux amis, à l'école, etc. Dans les contextes éducatifs plus traditionnels, par contre, comme l'exemple où la famille ne part pas à l'étranger mais où l'enfant entreprend un apprentissage précoce d'une seconde langue à l'école, ce processus de « rattrapage » exige davantage de temps et n'est d'ailleurs pas systématique. Singleton signale par exemple que « l'on note de façon régulière que les apprenants exposés à une seconde langue dans le primaire, qui sont par la suite mêlés à des apprenants plus tardifs dans le secondaire, ne conservent leur avantage sur ces derniers que sur une période relativement courte » (p. 22).

2.4.4 *Prudence. S'assurer que les conditions clés sont remplies*

Scovel (2000) conclut en ces termes : « Il semblerait évident que, compte tenu de la persistance de résultats contradictoires et de points de vue opposés, les parents, les établissements d'enseignement et les ministères de l'Education devraient faire preuve de la plus grande prudence lorsqu'ils traduisent dans leurs pratiques personnelles ou dans les politiques publiques ce qu'ils ont lu au sujet de la HPC » (p. 220). Djigunovich et Vilke (2000) ont conclu, sur la base de leur projet conduit en Croatie avec des enfants de six ans, qu'il s'agissait là d'un âge approprié pour démarrer l'apprentissage d'une langue dans la mesure où sont remplies certaines conditions.

Nikolov (2000b : 43) va, lui, jusqu'à déclarer que « si l'une des conditions n'est pas remplie, l'instruction d'une seconde langue ne devrait pas être envisagée à un âge précoce ; une expérience négative pourrait être préjudiciable à l'attitude des enfants vis-à-vis de la langue cible et de l'apprentissage des langues en général. »

2.4.5 Chaque âge apporte ses avantages et ses inconvénients

Stern (1976) en conclut « qu'il faut éviter l'écueil qui consisterait à créer une fausse dichotomie entre Penfield et la théorie de l'apprentissage précoce des langues, et Burstall et la théorie de l'apprentissage plus tardif des langues, et d'avoir à faire un choix tranché entre les deux. En terme de développement, chaque âge de la vie a probablement ses avantages et ses inconvénients particuliers pour ce qui est de l'apprentissage des langues... Dans les années 60, l'erreur a consisté à attendre des miracles du simple fait de commencer tôt. Les miracles n'ont pas eu lieu. Mais démarrer tard n'est pas non plus la réponse. »

La suite de ce document examine plus en profondeur les conditions d'un apprentissage des langues réussi chez les apprenants jeunes et âgés, et étudie la théorie de Stern selon laquelle chaque âge apporterait son lot d'avantages et d'inconvénients aux apprenants.

3. Quelques caractéristiques des apprenants précoces et des apprenants plus âgés

On ne peut bien évidemment pas parler « de l'apprenant précoce » et « de l'apprenant plus âgé » compte tenu des multiples phases qui jalonnent le processus de la vie entre ces deux âges et sachant que, à chacune de ces phases, des différences considérables séparent les individus. Quoi qu'il en soit, je vais vous faire part de quelques réflexions sur les caractéristiques générales des apprenants qui se situent pratiquement aux deux extrémités du spectre de l'âge.

3.1 Les plus jeunes

Djigunovich et Vilke (2000) ont émis l'idée que les enfants ont besoin de développer un lien affectif fort avec leur enseignant. Leur éducation, y compris leur éducation linguistique, est un processus auquel il convient de les encourager à contribuer physiquement, émotionnellement et intellectuellement. Du fait de leur durée d'attention limitée, il leur faut une activité diversifiée. A cet âge, de nombreux enfants sont timides et devraient par conséquent se joindre aux activités de la classe lorsqu'ils s'y sentent prêts, et non pas à l'invitation de leur enseignant.

Dans une étude plus ancienne, Djugunovich (1995) a observé que les attitudes des enfants à l'égard des langues variaient considérablement entre six et neuf ans. A six ans, leurs attitudes positives à l'égard de l'anglais s'expliquaient principalement par l'intérêt qu'ils portaient aux jeux linguistiques proposés en classe. A partir de neuf ans par contre, les activités scolaires leur semblaient davantage de l'ordre de

« l'apprentissage » que du « jeu » ; leurs attitudes encore positives s'expliquaient précisément par cette nouvelle perception. En d'autres termes, ils avaient développé un concept explicite d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, dont ils tiraient du plaisir.

Les observateurs dans les salles de classe d'apprentissage précoce rapportent souvent que les enfants paraissent extrêmement motivés. Dans un premier temps, la motivation semble associée à des activités hédoniques, avant de prendre une forme plus intrinsèque tandis que s'y associent le plaisir d'apprendre et l'enjeu de la connaissance. Dans ses recherches sur les apprenants précoces, Nikolov (1999) a mis en évidence des cas de motivation intrinsèque. Par contre, elle n'a observé aucun cas des deux autres processus motivationnels connus : la motivation instrumentale (apprendre une langue pour obtenir un emploi de qualité ou pour avoir un CV impressionnant) et la motivation intégrative (apprendre une langue pour être plus proche de ses locuteurs et de leurs cultures). Il semblerait alors que les formes de motivation de type instrumental et intégratif, à la différence de la motivation intrinsèque, ne soient pas très présentes chez les jeunes apprenants, mais qu'elles s'affirment tandis qu'ils avancent dans l'adolescence et développent des visions plus claires de leurs besoins et intérêts propres.

Notre propre recherche menée en Ecosse (Low *et al*, 1995) a suggéré l'existence de différences entre les apprenants de huit ans et onze ans en terme d'anxiété. Une partie de la recherche nationale visait à évaluer dans quelle mesure les apprenants de ces deux tranches d'âge étaient en mesure d'avoir une représentation consciente de stratégies particulières. Parmi le groupe de huit ans, aucune stratégie de gestion de l'anxiété n'a été mise en évidence. A l'inverse, le groupe des onze ans proposait plusieurs stratégies du type : « Si tu ne comprends pas, ne t'inquiète pas. Demande à ton professeur. » On peut imaginer que les deux groupes étaient tout aussi « inquiets vis-à-vis de la langue », mais que les enfants de onze ans, à la différence des plus jeunes, étaient en mesure de l'exprimer. Ceci dit, l'interprétation la plus probable est que le groupe des plus jeunes ne connaissait pas « l'anxiété vis-à-vis de la langue », tandis que les plus âgés commençaient à en faire l'expérience et à suggérer leurs propres stratégies pour y faire face.

Dans l'hypothèse d'un enseignement approprié et de conditions d'apprentissage adaptées, les apprenants précoces pourraient, par rapport aux apprenants âgés, posséder les avantages suivants dans l'apprentissage d'une autre langue :

- Ils sont susceptibles d'avoir plus de facilité à parvenir à la maîtrise du système phonétique de la langue, pas seulement pour ce qui est de la prononciation des sons individuels mais aussi plus globalement pour ce qui est de l'intonation ;
- Ils sont susceptibles d'être moins « anxieux vis-à-vis de la langue » que beaucoup d'apprenants plus âgés et de ce fait plus aptes à absorber la langue plutôt qu'à la rejeter ;

- Ils sont susceptibles de disposer globalement de davantage de temps. Ainsi, si l'on compare des apprenants précoces de cinq ans à des apprenants de dix ans, ces derniers seront probablement en avance. Mais, si l'on compare les deux groupes à (disons) quatorze ans, les apprenants précoces ont davantage de chance d'être plus avancés, en partie du fait de la plus grande quantité de temps disponible pour l'apprentissage ;
- Un démarrage précoce permet de créer des liens productifs entre la première langue et les autres, ce qui peut être source de bénéfices importants pour la conscience linguistique d'un enfant et son niveau d'instruction ;
- Une série de processus d'acquisition peut entrer en jeu, comme par exemple des processus largement intuitifs à un âge précoce, par la suite complétés par des processus plus analytiques. Cette possibilité permet à la langue supplémentaire de faire davantage partie de la personne ;
- Il pourrait y avoir une influence positive sur le développement éducatif général des enfants (par exemple cognitif, émotionnel, culturel) et sur la formation d'une identité multilingue et interculturelle.

3.2 Les plus âgés

Berndt (2001) prétend que l'éducation présente souvent des caractéristiques compensatoires pour les apprenants plus âgés, en ce qu'elle leur permet notamment de compenser des opportunités manquées, mais aussi de rencontrer des gens et de maintenir des contacts sociaux. Beaucoup reprennent des études lorsqu'ils sont plus âgés pour stimuler leur activité intellectuelle, processus auquel l'apprentissage des langues semble contribuer efficacement.

Bialystok et Hakuta (1999) opposent à la vision abrupte de la HPC l'argument que les capacités se détériorent en fait progressivement avec le temps, souvent dans des domaines tels que la réalisation de tâches avec des contraintes temporelles, la prise de risque, l'établissement de codes de mémorisation sur le long terme et la capacité à se souvenir des détails. A cela, l'on peut ajouter que de nombreux apprenants âgés rencontrent des difficultés d'audition. Dans la première langue, de telles difficultés peuvent être dépassées en devinant ou en imaginant ce qui a été dit à partir des mots entendus ; par contre, dans la seconde langue, cela est plus difficile compte tenu d'un vocabulaire et de connaissances culturelles plus restreintes.

Comparé aux débutants plus précoces, les apprenants âgés pourraient posséder un ou plusieurs des avantages suivants :

- Ils peuvent rapporter leur nouvelle langue à des concepts du monde déjà en leur possession de par leur première langue. Cela peut faciliter grandement les

processus d'acquisition de vocabulaire, cf. Ausubel, 1964, et de déduction sémantique. Par contraste, les apprenants précoces devront acquérir ces concepts et apprendre comment les exprimer à la fois dans leur première langue et dans les langues supplémentaires.

- Ils possèdent probablement davantage d'expérience pour le discours et d'autres activités langagières - et ainsi peuvent être plus enclins à rechercher le feedback des locuteurs natifs ou des enseignants -, ainsi que pour la négociation du sens, par exemple Scarcella et Higa, 1982.
- Ils maîtrisent probablement davantage de stratégies d'apprentissage, comme la prise de notes, l'utilisation de matériels de référence, la recherche de schémas sous-jacents, etc. Ceci, associé à leur connaissance de leur première langue, est susceptible de les aider à devenir des apprenants plus performants.
- Ils ont probablement une vision plus claire du pourquoi de leur apprentissage d'une autre langue et sont de ce fait en mesure de travailler délibérément en direction des objectifs de leur choix.

Il est vital cependant de comprendre que les éventuels avantages susmentionnés ne sont pas réservés aux apprenants plus âgés. Bien évidemment, les apprenants précoces y accèdent tandis qu'ils grandissent, avec ainsi la possibilité de retraiter leurs expériences d'apprentissage précoces selon un mode plus cognitif et analytique. Les expériences conduites dans des classes de plusieurs pays suggèrent néanmoins que de nombreux jeunes apprenants sont capables d'absorber et de reproduire des « bribes » de langue apprises par cœur sans être nécessairement capables d'utiliser de façon créative la structure linguistique à partir d'un système de règles intégré. L'enjeu considérable pour les enseignants consiste alors à trouver les moyens d'aider les élèves à faire le lien entre les composantes intuitives et analytiques de leur apprentissage, tandis qu'ils progressent dans leur scolarité.

Globalement, le message de cette section, et le précédent, sont à prendre comme de bonnes nouvelles. En principe, il n'est jamais trop tôt pour commencer et, de la même façon, il n'est jamais trop tard pour commencer. A la condition d'un contexte et d'un soutien appropriés, les apprenants de tous âges bénéficient grandement de leurs tentatives d'apprentissage d'une langue supplémentaire.

4. Optimiser l'impact des différents facteurs

Le tableau 1 ci-dessous répertorie une série de facteurs clés qui non seulement entrent en jeu dans la question de « l'âge » mais également revêtent une importance particulière dans l'élaboration des politiques. D'autres facteurs dans le « processus » de l'enseignement et de l'apprentissage des langues comptent également dans les décisions pédagogiques, mais ne sont pas mentionnés ici.

Tableau 1 : Facteurs clés relativement à la question de « l'âge » dans l'apprentissage des langues

Facteurs sociaux	<p>Prendre en considération :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la prédominance de l'anglais en tant que langue étrangère ; ▪ la question de savoir si les locuteurs de langue maternelle anglaise ressentent le besoin d'apprendre d'autres langues ; ▪ la menace pour les langues d'origine et de communautés « minoritaires ».
Facteurs de « mise à disposition »	<p>Assurer la mise à disposition :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'une politique explicite sur le long terme, soutenue par une volonté politique, qui assure : <ul style="list-style-type: none"> - la possibilité d'un apprentissage précoce mais aussi tout au long de la vie, privilégiant la continuité et une approche intersectorielle ; - la mise à disposition d'enseignants, d'un enseignement initial et d'un perfectionnement professionnel continu ; - des objectifs, des orientations, des approches et des matériels adaptés ; - la diversification de l'apprentissage des langues ; - des systèmes adéquats pour le suivi et l'évaluation ; - l'introduction des connaissances des praticiens et des conclusions d'autres recherches. ▪ de suffisamment de temps dans le programme : <ul style="list-style-type: none"> - du point de vue du temps dans sa globalité ; - en terme de répartition du temps ; - en terme de temps investi.

4.1 Les facteurs sociaux

Dans ce domaine, les points clés sont les suivants :

- la place de l'anglais qui s'affirme en tant que première langue étrangère dans la plupart (tous ?) des pays d'Europe dont l'anglais n'est pas la langue première ou principale, et les conséquences éventuelles de cette situation sur l'apprentissage d'autres langues étrangères dans ces pays ;

- le besoin réellement ressenti par les sujets de langue maternelle anglaise d'apprendre une autre langue, et les conséquences de cette situation sur leur capacité à participer de façon significative dans un monde qu'ils ne peuvent pleinement comprendre ; et
- la menace pour la vitalité et l'existence des langues d'origine et de communautés face à l'anglais international et aux langues nationales dominantes, et les conséquences pour l'identité et l'éducation des communautés qui parlent ces langues « minoritaires ».

Tandis qu'une nouvelle Europe voit le jour, l'enjeu est pourtant plus important encore. Il convient de ne pas oublier que cette « nouvelle Europe » semble avancer dans deux directions opposées. Dans un sens, elle s'étend (via l'élargissement de l'Union européenne), et ses frontières semblent s'éloigner de plus en plus tandis que de nouveaux peuples, en apparence « différents », cherchent à se joindre à la famille ; dans l'autre sens, pourtant, les mouvements massifs de population (générés par des raisons aussi diverses que la mobilité professionnelle, la recherche d'asile et d'autres) amènent la réalité de cette nouvelle Europe au contact immédiat de nombreux jeunes enfants dans leurs écoles.

Au début des années 90, l'une des « logiques » de l'apprentissage précoce des langues consistait à apprendre la langue de l'un de ses voisins (« Apprends la langue de ton voisin » – « Lerne die Sprache des Nachbarn ») qui se trouvait généralement juste de l'autre côté de la frontière. Au début des années 2000, ce concept, tout en restant parfaitement valable dans son sens premier, exige d'être interprété différemment pour prendre en considération la vision élargie de la nouvelle Europe. Les « voisins » peuvent ne pas se limiter à ceux vivant au-delà de la frontière la plus proche, mais être des voisins « virtuels » dans n'importe quelle partie du monde, puisque les enfants utilisent les nouvelles technologies d'information et de communication dans le cadre de partenariats inter-scolaires lorsqu'ils travaillent sur des projets joints dont l'objectif premier n'est pas lié aux langues, mais qui se prêtent à une communication bi- ou multilingue. L'apprentissage précoce des langues doit remplir une mission cruciale, celle d'aider les enfants à comprendre la société en évolution à laquelle ils appartiennent, et à y participer. C'est tout aussi valable pour les apprenants plus âgés, avec une nuance. En effet, ces derniers ont probablement déjà construit leur propre concept de « l'Europe » et, pour eux, la difficulté consiste à adapter ce concept à des conditions changeantes. Encore une fois, dans leur cas, l'apprentissage des langues a sans aucun doute un rôle clé à jouer.

Notons que, à son crédit, le Conseil de l'Europe a montré l'exemple en prônant les avantages du pluralisme individuel dans le contexte d'une société européenne élargie, culturellement et linguistiquement diverse. Néanmoins, le monde, l'Europe y compris, n'est pas un endroit parfaitement civilisé. Dans la liste des problèmes sérieux, sous-jacents, figurent les stéréotypes, mais aussi les préjugés, l'exclusion, le

fondamentalisme et une standardisation du haut vers le bas. Cela signifie qu'il faut d'une manière ou d'une autre affronter les questions d'attitudes sociétales et de motivation, mais aussi les attitudes à l'égard de « l'autre » et des autres langues, de leurs locuteurs et de leurs cultures associées. Les langues dites « de moindre diffusion », qu'il s'agisse de langues d'origine ou qu'elles reflètent de nouvelles tendances en matière de mobilité et de migration, sont particulièrement menacées. Deux stratégies clés pour lutter contre cette menace par le biais de l'éducation consistent 1) à encourager les locuteurs de ces langues à préserver leur estime personnelle et à s'engager à utiliser ces langues tout en participant à la communauté de « langue majoritaire », et 2) à encourager les enfants de la communauté de « langue majoritaire » à faire l'expérience de ces langues dites « minoritaires » et à comprendre la valeur ajoutée que celles-ci et leurs communautés apportent à la société au sens large.

« L'âge » intervient alors en relation avec ce qu'un programme « d'apprentissage précoce » peut potentiellement apporter dans le contexte d'une vision de l'éducation qui prône fermement l'apprentissage tout au long de la vie. L'âge intervient à deux titres :

- Tout d'abord, l'introduction précoce de nouvelles langues rend possible l'introduction subséquente de langues supplémentaires dans la période de la scolarité obligatoire. Le démarrage précoce fait partie des moyens fondamentaux pour garantir le dynamisme multilingue de l'Europe face aux trois facteurs sociaux que j'ai évoqués précédemment.
- Deuxièmement, les questions de « langues et de diversité » devraient devenir un ingrédient essentiel dès l'éducation dans la première enfance. Dans son rapport sur « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », le Conseil de l'Europe (1997 : 63) déclare en substance que « des mesures devraient être prises pour sensibiliser les enfants aux autres langues et cultures européennes... dès les premiers âges de la socialisation ». Pour cela, les jeunes apprenants ont besoin d'incitations, mais aussi de possibilités d'explorer, de réfléchir et de comparer, de discuter et de débattre des questions de langues et de citoyenneté en tant que processus formateurs clés dans leur éducation de base. Les apprenants plus âgés, eux, doivent pouvoir reconsidérer ces questions.

Si l'on néglige de considérer ces trois facteurs à un stade précoce, il y a peu de raisons de penser qu'à une époque de mondialisation effrénée, notre société élargie attachera progressivement et de son propre fait une valeur accrue à la diversité, dans une société certes commune mais rapidement changeante. Ces facteurs relancent en outre le débat sur la façon dont les différents pays et régions prennent les dispositions nécessaires pour assurer qu'ils disposent dans leurs populations d'un nombre suffisant d'individus maîtrisant à peu près l'éventail accru des langues en usage.

4.2 Les facteurs liés à la mise à disposition

4.2.1 Politique

Quels facteurs spécifiques de la politique à long terme faudrait-il considérer, si l'on veut concilier les questions de « l'âge » ? En voici un aperçu :

- Le développement d'un large consensus national, soutenu par une forte volonté politique, sur une éducation linguistique organisée autour d'un démarrage précoce et de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- La mise à disposition d'enseignants ayant reçu une formation adéquate, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation ;
- Le perfectionnement permanent des enseignants en poste ;
- La mise en place de structures et de processus de collaboration intersectorielle qui soutiennent efficacement la continuité de l'apprentissage des langues au sein et entre les différents cycles de l'enseignement (par exemple primaire, secondaire, post-secondaire, supérieur, professionnel) ;
- Des matériels et des approches adaptés à un enseignement avec des groupes d'âge de plus en plus larges ;
- Des systèmes adaptés de suivi et d'évaluation pour procéder aux ajustements des politiques qui s'avèreront nécessaires avec le temps ;
- Un diplôme de diversification linguistique pour préparer les étudiants à participer à une société multilingue élargie ;
- L'insertion dans ces programmes des fruits de la recherche, de préférence avec l'active participation des praticiens intervenant dans ces domaines. Cela est particulièrement important compte tenu de l'abondance de mythes, l'absence de données empiriques valables sur l'apprentissage précoce des langues et le manque cruel de connaissances issues de la recherche sur l'apprentissage des langues par « le troisième âge ».

Pourquoi les questions de mise à disposition au plan national sont-elles tellement importantes relativement à « l'âge » ? Un enseignant inspiré ou une école novatrice et performante pourront toujours proposer une initiative qui fasse réellement la différence pour les apprenants de tous les âges. Puisse cela durer encore longtemps. Mais si un état ou une région autonome envisage sérieusement de préparer tous ses étudiants à une participation significative dans la nouvelle Europe, mais aussi dans la communauté mondiale, alors il faut développer des politiques qui dépassent le niveau des seuls individus ou écoles. Assurer la réussite d'un démarrage précoce ainsi que son succès dans le primaire, puis dans le secondaire et enfin dans l'éducation post-scolaire, est trop délicat pour être laissé à la seule bonne volonté individuelle ou aux forces du marché. Il peut être démoralisant, pour ces enseignants, élèves et parents qui ont beaucoup investi dans la perspective d'un démarrage précoce réussi de constater que leurs efforts sont par la suite ignorés voire ruinés, et qu'ils ont perdu leur temps.

Il faut porter au crédit du Conseil de l'Europe qu'il n'a cessé de souligner l'importance de la « continuité ». Il a produit à cette fin quelques excellents documents, dont son Rapport sur l'atelier 8B (1995). En outre, son « Cadre » et son « Portfolio » ont potentiellement un rôle majeur à jouer : aider ceux qui travaillent avec des groupes d'âge spécifiques et à des niveaux particuliers à appréhender quand et comment s'inscrire dans le « cadre élargi » et à participer à un dialogue positif avec leurs collègues investis auprès de groupes de plus jeunes ou de plus âgés.

Les expériences conduites en Europe montrent qu'il est urgent, pour les politiques en faveur d'un démarrage précoce, de prendre sérieusement en compte la notion de « développement durable ». En d'autres termes, ces politiques doivent s'inscrire dans la durée et viser plus loin que cette foule de projets à court terme, couronnés de succès et un temps source d'inspiration, qui se sont essouffés faute de financement ultérieur ou à cause d'un changement des priorités éducatives. Djigunovich et Vilke (2000 : 79) expliquent que, au bout de quatre ans, les classes de projet ne bénéficiaient plus des bénéfices de l'apprentissage intensif en groupes restreints et avaient perdu quelques-uns de leurs enseignants clés. Ce changement abrupt a fortement démotivé les étudiants habitués à considérer l'anglais comme un « moment agréable ».

Pour que de telles politiques soient efficaces sur le long terme, il est bon qu'elles bénéficient du soutien de toutes les parties. Dans les pays démocratiques, les changements de gouvernement et par conséquent de politiques nationales sont inévitables de façon récurrente. Il serait certes mauvais que les politiques linguistiques échappent à la règle, mais le pire serait que tout changement de gouvernement signifie systématiquement : « On efface tout et on élabore une approche radicalement nouvelle des langues ».

4.2.2 Temps

Cette notion inclut la quantité totale de temps à la disposition de l'apprentissage des langues durant le cursus d'un étudiant, la répartition du temps consacré à l'apprentissage sur l'année et par semaine et (plus important encore) la somme de temps réellement investie, c'est-à-dire le temps passé à apprendre et à utiliser la langue cible. Le « temps » est un facteur important dans tous les pays mais, dans certains, il l'est d'autant plus que le temps d'exposition à la langue cible dans la société, hors du système scolaire, est réduit.

Curtain (2000) rend compte d'une recherche portant sur trois programmes de langues étrangères dans des écoles élémentaires aux USA, organisé chacun selon une gestion du temps différente. L'hypothèse à l'étude était que « la quantité de temps mise à la disposition des apprenants dans les programmes d'enseignement élémentaire est en relation directe avec le niveau que ceux-ci atteignent » (p. 93). Trois aspects clés du temps, différents, étaient considérés : premièrement, le « temps global » dans le programme ; deuxièmement, « l'intensité du temps » ; et, troisièmement, « le temps investi ». La notion d'intensité se rapportait au nombre de cours par semaine : ainsi,

cinq cours hebdomadaires représentaient une intensité supérieure à trois cours hebdomadaires. Le temps « investi » se rapportait au temps réellement employé à l'enseignement et à l'apprentissage dans le cadre du cours. L'étude a démontré que « les étudiants bénéficiant de davantage de temps réussissent mieux que les autres ; les élèves engagés dans des programmes plus intensifs ont de meilleurs résultats que ceux suivant des programmes moins intensifs. Les élèves qui ont davantage de temps pour utiliser la langue cible réussissent mieux que ceux qui ont moins de temps » (p. 108). Elle en a conclu que « les concepteurs de programmes doivent savoir qu'il existe des seuils minimums de temps alloué et d'intensité en dessous desquels l'étude des langues, aussi précoce soit-elle entreprise, ne peut être bénéfique. Les concepteurs de programmes doivent aussi savoir que, comme pour toutes les autres disciplines scolaires, ce qui compte n'est pas tant le temps alloué que la façon dont il est utilisé » (p. 108).

5. Conclusions

- Il existe un avantage potentiel à démarrer tôt, dans la mesure où un enseignement approprié sur un temps hebdomadaire suffisant peut mettre en marche les capacités d'acquisition linguistiques intuitives possédées par les enfants. Cela peut les aider, avec le temps, à acquérir un système phonétique, une grammaire et éventuellement d'autres composantes d'une langue qui soient comparables, si ce n'est identiques, à ceux de locuteurs natifs.
- Les autres raisons qui incitent à un démarrage précoce sont qu'il favorise l'augmentation du temps global disponible, mais aussi la possibilité d'introduire par la suite d'autres langues et le développement d'importantes qualités sous-jacentes, telles que le niveau d'instruction des enfants, leur conscience linguistique et leur développement personnel (social, émotionnel, psychomoteur et cognitif). Un démarrage précoce apporte en outre aux enfants une expérience éducative formatrice qui les encourage à façonner leur propre identité plurilingue et pluriculturelle comme il convient au monde moderne dans lequel ils vivent déjà.
- Dans les contextes scolaires, les avantages d'un démarrage précoce peuvent ne pas apparaître immédiatement et les enfants concernés peuvent même se trouver, pendant un temps, en retard sur le rythme d'apprentissage de ceux qui ont débuté plus tard. Mais ces avantages se manifesteront à long terme si certaines conditions sont réunies.
- Ces conditions clés incluent : planifier une politique sur le long terme dans le but de parvenir à un développement durable, par contraste avec des actions à court terme ; assurer la mise à disposition d'enseignants ayant reçu une formation appropriée et possédant entre autres un accent et une intonation d'excellente qualité ; encourager le perfectionnement des enseignants en poste ; établir des

processus et des structures pour assurer la continuité de l'expérience d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire ; élaborer une stratégie implicite visant à mettre en relation l'apprentissage de la langue cible avec la première langue de l'enfant, mais aussi avec l'apprentissage d'autres matières et les diverses expériences interculturelles transnationales (tant « réelles » que « virtuelles ») qui dépassent la seule langue.

- Pour activer les capacités intuitives d'acquisition d'une seconde langue que possèdent les jeunes enfants, il est important d'accorder un temps hebdomadaire suffisant (temps global, temps hebdomadaire et temps investi dans la mission), afin d'assurer aux enfants un apport pédagogique (avec un accent et une intonation de qualité) et une interaction suffisante, à partir d'un éventail d'activités interdisciplinaires intrinsèquement intéressantes. Un démarrage précoce quelques minutes par jour avec un enseignant qui, malgré sa bonne volonté, manque de confiance ou maîtrise mal la langue, et qui reposerait sur la seule hypothèse que la réussite est au bout du chemin parce que « le plus jeune = le mieux », est fort peu susceptible de répondre aux attentes. Ceci dit, les enseignants que je viens de décrire peuvent contribuer significativement au démarrage précoce de l'apprentissage linguistique de leurs élèves en leur faisant écouter des chansons, des poèmes ou des histoires enregistrées et en développant une approche de la « conscience linguistique » plus générale, fondée en partie du moins sur les langues que les enfants emmènent avec eux à l'école. Ce type d'approche ne doit pas être perçu comme un « pis-aller », dans la mesure où il se prête à tout groupe d'apprenants, y compris à ceux qui s'engagent dans l'apprentissage précoce d'une langue supplémentaire particulière.
- Dans de nombreux cas, réunir ces conditions aura un coût non négligeable, d'où l'importance fondamentale de s'assurer d'une volonté politique claire et sans faille, et de développer une approche consensuelle sur le long terme.
- Il n'existe pas de preuve qu'il soit impossible pour les apprenants plus âgés de parvenir à des niveaux très élevés de maîtrise d'autres langues. Ceux-ci peuvent en effet tirer un profit immédiat de leur plus vaste connaissance du monde, de la langue et des stratégies pour atteindre des objectifs qu'ils se sont eux-mêmes fixés.
- Une nouvelle 'logique' complémentaire pourrait émerger, principalement non linguistique par essence. Si des écoles primaires de divers pays trouvent un mérite au développement de solides liens 'virtuels' entre elles, permettant à leurs élèves de coopérer sur des projets joints – sociaux, historiques, géographiques, économiques, artistiques, culturels par exemple – la communication en deux ou plus de langues peut alors être considérée comme un excellent moyen de faciliter de tels projets.

- Le « Cadre » et le « Portfolio » du Conseil de l'Europe offrent un excellent point de départ pour inscrire l'apprentissage des langues à n'importe quel âge ou stade dans un système de référence cohérent. Concernant les étudiants, les enseignants et les concepteurs de programmes, cela peut les aider non seulement à voir où et comment (à leur âge ou niveau particulier, dans le cadre de leur projet ou programme spécifique, s'agissant d'apprendre telle ou telle langue(s) particulière(s), dans leur localité, région et état) s'inscrire dans un « contexte plus large », mais aussi à appréhender ce que les étudiants sont susceptibles d'amener avec eux à leur niveau et où leur niveau actuel peut les conduire.
- En fait, la bonne nouvelle est que, à la condition d'un enseignement, d'une motivation et d'un soutien appropriés, il est possible de réussir l'apprentissage d'une langue à tous les âges et à tous les niveaux, même si les apprenants plus âgés sont moins susceptibles d'égaliser le degré de maîtrise des locuteurs natifs. Le fait que certains apprenants plus âgés aspirent à des niveaux dignes de locuteurs natifs est une excellente chose - certains le souhaitent et y arrivent. Néanmoins, beaucoup choisissent avec raison de ne pas viser aussi haut. Les personnes qui apprennent une langue, jeunes et moins jeunes, préfèrent se fixer l'objectif moins intimidant mais probablement plus important de s'engager dans un monde multilingue.

Références

- Ausubel, D. (1964) Adults versus children in second-language learning: psychological considerations. *The Modern Language Journal*, 48.
- Bellingham, L. (2000). Language acquisition after forty: a review of the literature. *Babel*, 35, 1, 24-27.
- Bellingham, L. (2000). Language acquisition after forty: a review of the literature. *Babel*, 35, 1, 24-27.
- Berndt, A. (2000). Motivation älterer Fremdsprachenlerner. *Info DaF*, 28, 1, 3-14.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1999). Confounded age; linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: D. Birdsong. (Ed.). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum. 1-22.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. London: CILT. Published also as: *Les langues étrangères dès l'école primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier. Also as: *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin: Cornelsen
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B. & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of foreign languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 4, 447-465.
- Burstall, C, Jamieson, M., Cohen, S. & Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. Windsor: NFER Publishing.
- Conseil de l'Europe (1997). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne : Rapport de la Conférence finale du Projet Langues vivantes « Apprentissage des langues pour une nouvelle Europe »*. Strasbourg : Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier

- Curtain, H. (2000). Time as a factor in early start programmes. In: J. Moon & M. Nikolov. (Eds). *Research into teaching English to young learners*. (Pécs: University of Pécs Press). 87-120.
- Djigunovich, J. M. & Vilke, M. (2000). *Eight years after; wishful thinking or the facts of life*. In: J. Moon & M. Nikolov. (Eds.). Op cit. 67-86.
- Djigunovich, M. J. (1995) Attitudes of young foreign language learners: a follow-up study. In: M. Vilke & Y.Vrhovac. (Eds.). *Children and foreign languages*. University of Zagreb: Faculty of Philosophy. 16-33.
- Lakshmanan, V. (1995). Child second language acquisition of syntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 3, 301-329.
- Lenneberg, E. (1967) *Biological foundations of language*. New York: Wiley & Son.
- Low, L., Brown, S., Johnstone, R. & Pirrie, A. (1995). *Foreign languages in primary schools. Evaluation of the Scottish pilot projects. Final Report*. Stirling: Scottish CILT.
- Marinova-Todd, S. F., Marshall, D. B. & Snow, C. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34, 1, 9-31.
- Neufeld, G. G. (2001). Non-foreign-accented speech in adult second language learners: does it exist and what does it signify? *ITL Review of Applied Linguistics*, 133-134, 185-206.
- Nikolov, M. (1999). Why do you learn English? 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation.' *Language Teaching Research*, 3, 1, 33-56.
- Nikolov, M. (2000a). The critical period hypothesis reconsidered: successful adult learners of Hungarian and English. *IRAL*, 38, 109-124.
- Nikolov, M. (2000b). *Issues in research into early FL programmes*. In: J. Moon & M. Nikolov (Eds.). Op cit. 11-48.
- Penfield, W. & Roberts, J. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ.: Princeton University Press.
- Scarcella, R. C. & Higa, C. A. (1982) Input and age differences in second language acquisition. In: S. Krashen, R. C. Scarcella & M. H. Long (Eds.). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

- Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213-223.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: the age factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Singleton, D. (2000). Age factors. In: M. Byram (Ed.). *Routledge Encyclopaedia of language teaching and learning*. London & New York: Routledge.
- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89.
- Singleton, D. & Lengyel, Z. (Eds.) (1995). *The age factor in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Stern, H. H. (1976). Optimum age: myth or reality? *Canadian Modern Language Review*, 32.