

Christian PUREN
www.christianpuren.com

Billet dans le « Blog-Notes » en date du 1^{er} octobre 2014
<http://www.christianpuren.com/mon-blog-notes/>

L'APPRENTISSAGE PRÉCOCE DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES EST-IL EFFICACE ?

Quelques notes et remarques personnelles sur une récente revue de littérature concernant la relation entre âge et apprentissage des langues à l'école

Ces quelques lignes ne constituent pas réellement un compte rendu de lecture de cet ouvrage¹. J'ai simplement regroupé et organisé ici les quelques idées qui m'ont paru les plus immédiatement importantes pour la réflexion en didactique scolaire des langues.²

L'affirmation selon laquelle « un apprentissage précoce d'une langue donne de meilleurs résultats qu'un apprentissage plus tardif », énoncée ainsi, n'a strictement aucun sens, et elle n'est de ce fait même pas susceptible d'être considérée comme (plus ou moins) vraie ou fausse.

Trois erreurs fréquentes dans l'argumentation en faveur de l'enseignement précoce

Dans cette notion d' « apprentissage précoce », en effet – et les trois raisons, que j'examine successivement aux points 1, 2 et 3 de mon texte vont en constituer les différents chapitres – :

1) On confond l'*apprentissage* (processus qui se réalise en milieu dit « formel », comme à l'école) et l'*acquisition* (processus qui se réalise en milieu dit « naturel », comme en famille), et cette confusion est sans doute facilitée chez les partisans de l'enseignement précoce par le fait qu'ils considèrent que cet apprentissage précoce est celui qui se rapproche le plus de l'acquisition naturelle, jusqu'à, dans l'esprit des plus enthousiastes, se confondre avec lui.

Mais le fait que les jeunes enfants en milieu naturel apprennent très bien cette langue ne signifie pas que l'apprentissage scolaire précoce au même âge soit plus efficace que l'apprentissage scolaire plus tardif, parce que les conditions de l'acquisition naturelle précoce et de l'apprentissage scolaire précoces sont très différentes, en particulier quant à la durée, l'intensité, la quantité, la diversité et enfin la qualité tant de l'*exposition* à la langue étrangère (l' « *input* », dans la terminologie anglo-saxonne) que du réemploi personnel par l'élève de ce matériel langagier auquel il a été exposé. Or ce sont là autant de facteurs dont on sait qu'ils ont une importance décisive quant à l'*appropriation* de la langue (l' « *intake* », en anglais).

¹ LAMBELET Amelia, BERTHELE Raphael, *Âge et apprentissage des langues à l'école. Revue de littérature*, Fribourg, Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg, 2014, 69 p. Téléchargeable en ligne : www.centre-plurilinguisme.ch/Web_FR_AgeLanguesEcole.pdf.

² Ces notes et remarques personnelles sont publiées simultanément sur le site de l'APLV (www.aplv-languesmodernes.org/) et sur le « Blog-Notes » de mon site personnel (www.christianpuren.com/mon-blog-notes/) à la date du 1^{er} octobre 2014. Je précise tout de suite, à l'attention des étudiants fréquentant mon site pour se former à la recherche dans cette discipline, que le fait que mes citations se trouvent toutes provenir, à une exception près, de l'introduction et de la conclusion de cet ouvrage ne prouve pas que je n'ai pas lu le reste, mais que ces deux parties ont été parfaitement bien rédigées par les auteurs, et qu'ils peuvent par conséquent les prendre comme modèles pour leur mémoire ou leur thèse...

Tous ces facteurs autres que celui de l'âge suffisent par exemple à expliquer pourquoi les enfants de migrants apprennent toujours plus vite et mieux que leurs parents la langue du pays. Comme l'écrivent les auteurs – et c'est la difficulté en définitive insurmontable à laquelle se heurtent toutes les recherches sur l'enseignement précoce des langues –, « il est très difficile de séparer les effets de l'âge d'autres facteurs co-linéaires » (p. 2). La remarque est valable pour cet autre facteur que sont les méthodes d'enseignement utilisées – je cite à nouveau : « il semble peu probable d'un point de vue méthodologique que l'on puisse prouver les effets [des] dispositifs didactiques et pédagogiques, car avec l'âge, de nombreux autres facteurs importants interagissent avec les compétences plurilingues. » (« Remarques conclusives », p. 57) Je comprends mal, dès lors, pourquoi les auteurs peuvent à la même page de leur texte regretter qu'il n'y ait aucune étude qui ait cherché à évaluer les effets, sur « l'apprentissage tout au long de la vie », des « différents scénarios didactiques et leur combinaison (CLIL³ vs. approches communicatives traditionnelles, immersion totale dans une langue étrangère vs. CLIL et/ou approches communicatives traditionnelles) » : il faudrait avoir du courage, et une bonne dose d'optimisme voire d'inconscience, pour se lancer dans une étude à la fois aussi longue, lourde, complexe... et assurée de ne déboucher finalement, dans le meilleur des cas, que sur de simples probabilités et de nouvelles hypothèses tout aussi invérifiables.

Je prendrai l'exemple des recherches sur le programme d'immersion canadien en français langue étrangère, bien connu en didactique des langues parce que c'est un exemple très bien observé de mise en œuvre massive et particulièrement intensive de ce dispositif d'apprentissage : dans sa variante la plus radicale, il pouvait y avoir jusqu'à 100% du temps d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de toutes les matières et activités scolaires en L2 au début de la scolarisation, pour atteindre encore plus de 50% à la fin des études secondaires⁴... Certaines de ces recherches ont pu montrer que les élèves qui avaient suivi ce programme d'immersion n'avaient une compétence proche de celle d'un natif que dans les situations et les types de communication scolaires (ce qui paraît logique *a priori* !...). Une explication plausible de ce résultat est que le système naturel d'acquisition du langage chez les élèves (« *Language Acquisition Device* », pour reprendre le concept proposé par Chomsky) s'arrête de fonctionner, ou fonctionne à un régime ralenti de simple « entretien », une fois globalement satisfaits leurs besoins de communication dans toutes les situations qu'ils ont à gérer en L2. Pour continuer à progresser dans sa compétence langagière et l'élargir, il faut impérativement en ressentir le besoin et être motivé à le satisfaire.

L'importance décisive des facteurs énumérés plus haut (l'intensité, la quantité, la diversité et la qualité de l'exposition à la langue étrangère et du réemploi de celle-ci) suffisent à expliquer un résultat constant de toutes les recherches (qui correspond en outre à l'expérience des enseignants français de langue étrangère au collège), à savoir que très vite, dans les classes où sont mélangés des enfants n'ayant pas reçu d'enseignement précoce ou ayant suivi un nombre d'années d'apprentissage très différent, les niveaux se redistribuent complètement jusqu'au point où il n'est plus possible de distinguer entre les uns et les autres.

2) On ne prend pas en compte ces autres éléments tout aussi importants de la question que sont (a) la durée de l'enseignement, (b) la rapidité de l'apprentissage et (c) le niveau de langue finalement atteint en fin d'apprentissage.⁵

Ce qui se dégage de toutes les études recensées sur cette question, c'est que dans les mêmes conditions d'enseignement, « toutes choses étant égales par ailleurs », suivant la formule consacrée, les élèves plus âgés apprennent plus vite que les plus jeunes. Sans doute en particulier parce qu'ils peuvent mieux conceptualiser en faisant appel à la *raison*, ce qui leur permet, parce

³ CLIL est le sigle de « *Content and Language Integrated Learning* », et donc l'équivalent anglais du français ÉMILE, « Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère ».

⁴ Ces variantes étaient bien plus intensives, donc, que celle prévoyant « des blocs immersifs d'environ une demi-journée pendant dix semaines », que les auteurs présentent comme un exemple d'immersion canadienne « avec un input maximal ».

⁵ Il s'agira dans la suite de mon texte uniquement d'apprentissage formel en milieu scolaire.

qu'ils ont déconstruit les phrases pour comprendre leur construction, de pouvoir en reconstruire eux-mêmes de nouvelles ; les jeunes enfants quant à eux s'appuient surtout sur l'*imitation*⁶, ce qui les rend étroitement dépendants des seuls modèles de langue auxquels ils sont exposés – d'où la nécessité d'un enseignement intensif à cet âge pour qu'un minimum d'effets significatifs et durables apparaissent.

Ce qui semble se dégager aussi de cette revue de la littérature, c'est que, à même nombre important d'heures d'apprentissage, les élèves ayant commencé plus jeunes ne parviennent pas finalement à un meilleur niveau global de maîtrise langagière que les autres. Les auteurs écrivent ainsi que « les résultats et conclusions tirés, entre autres, des études d'immersion canadiennes ne démontrent en effet pas qu'une immersion précoce permet d'atteindre de meilleurs résultats sur le long terme qu'une immersion tardive. » (p. 56)

3) On ne distingue pas entre les différents domaines de compétence langagière. Je prendrai un exemple qui me semble évident – mais ce sont souvent des évidences qu'il faut rappeler à certains militants de l'enseignement scolaire précoce des langues qui se montrent aussi aveugles qu'enthousiastes – : toutes conditions étant égales par ailleurs, des élèves plus âgés apprendront plus vite et mieux à décrire, raconter ou argumenter à l'oral ou à l'écrit que des élèves plus jeunes, tout simplement parce qu'ils auront pour cela de meilleures capacités cognitives et que ces compétences auront déjà été travaillées en langue maternelle. Ce qui ne simplifie pas l'interprétation des résultats des recherches sur les effets de l'apprentissage précoce, comme l'écrivent les auteurs, puisque « si l'on compare des groupes ayant commencé l'apprentissage des langues à des âges différents, leur âge au moment du test est lui aussi différent, ce qui rend la comparaison directe des niveaux de compétences difficile méthodologiquement. » (p. 3)

Le seul et unique domaine où il reste jusqu'à présent toujours admis que l'enseignement précoce présente un avantage structurel, c'est l'apprentissage phonétique ; sans doute, comme l'expliquent les spécialistes, parce que l'appareil auditif et phonatoire des enfants ne s'est pas encore resserré et rigidifié sur les sons de leur langue maternelle, mais aussi peut-être (remarque personnelle de didacticien) parce qu'une fois assurée la discrimination des phonèmes étrangers, leur appropriation s'obtient essentiellement par répétition imitative – par la combinaison entre les instances « imitation » et « mémorisation », pour reprendre ma typologie des « instances cognitives » (cf. note 5 ci-dessous).

« Remarques conclusives » des auteurs

Même si, selon la formule habituelle que l'on trouve en deuxième de couverture, « la responsabilité du contenu de la présente publication incombe à ses auteurs », le fait que cet ouvrage soit publié en tant que *Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme* de l'Université de Fribourg avec un financement de la Confédération suisse n'est pas insignifiant, alors même que l'étude montre très honnêtement que les recherches sur l'apprentissage précoce – un des outils de base de développement du plurilinguisme – ont globalement évolué vers une prudence accrue vis-à-vis des avantages qui sont attribués à ce dispositif en raison des interrogations croissantes sur la validité méthodologique et la fiabilité des conclusions de toutes les recherches concluant à ces avantages. Avec un bel optimisme – de rigueur étant donné l'identité de leurs financeurs –, les auteurs terminent leurs « remarques conclusives » par un appel à la poursuite de recherches qui peuvent laisser le lecteur perplexe étant donné leur complexité de mise en œuvre, complexité dont les raisons ont été par ailleurs bien expliquées par les auteurs eux-mêmes au fil de leur ouvrage. En voici un long florilège (mes lecteurs pourront se contenter de lire un ou deux exemples) :

⁶ La raison et l'imitation sont, avec la mémorisation, l'émotion, la réaction, l'action et l'imprégnation, les sept différentes « instances cognitives » auxquelles l'enseignant peut faire appel chez ses élèves. Cf. « Instances cognitives d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERAI" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/017.

– À l'avenir, il sera donc nécessaire de développer des tests et des instruments de mesure convergents et judicieux permettant, d'une part, de documenter de façon valide et fiable des processus d'apprentissage individuels, et d'autre part, de surveiller de façon globale les effets des mesures curriculaires et du système scolaire (nous pensons ici à un mécanisme de contrôle international, une sorte de PISA pour les langues étrangères [...]). (p. 56)

– [...] il conviendrait donc d'étudier ces effets éventuels liés à une implémentation précoce ou tardive sur l'ultime atteinment [« niveau maximal de compétence atteint »] dans certaines langues-cibles et sur l'apprentissage des langues en général, et ceci en adoptant une perspective temporelle allant au-delà de la période de scolarité obligatoire. (p. 57)

– [...] il serait donc nécessaire d'étudier dans quelle mesure les approches didactiques modernes, visant souvent le plan métalinguistique, sont applicables, efficaces et adaptées à l'âge des apprenants. La littérature sur la didactique des langues reste en effet pour l'instant surtout programmatique et basée sur aucune évidence empirique. (p. 57)

– Compte tenu des modèles d'apprentissage plurilingues, il conviendrait de se demander quelles sont les conditions optimales permettant le transfert positif sur le plan langagier et métalinguistique des connaissances acquises. (p. 58)

– En ce qui concerne la motivation⁷, il nous semble important, surtout dans les contextes où plusieurs langues étrangères sont enseignées, d'élucider de quelle façon la motivation liée aux différentes langues évolue. Ceci permettrait de savoir si, comme on l'affirme dans certains débats menés dans les médias, la motivation à apprendre l'anglais est plus grande que pour les autres langues, et si elle s'étend effectivement sur le long terme. De plus, il serait important de mieux comprendre dans quelle mesure les différentes approches didactiques, comme le CLIL ou les cours de langues conçus d'un point de vue plurilingue et contrastif, peuvent motiver ou démotiver les élèves. (p. 57)

– [...] le développement des habiletés métalinguistiques, métacognitives et stratégiques à l'enfance et à l'adolescence n'a pas encore été suffisamment étudié pour pouvoir affirmer quels sont les effets positifs et négatifs d'une implémentation précoce. (p. 57)

– [En ce qui concerne le problème de la surcharge que constituerait pour les élèves l'apprentissage précoce d'une langue étrangère en plus des autres matières scolaires, la recherche] devrait par ailleurs aussi trouver une définition raisonnable et adaptée au domaine de recherche sur l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. De plus, il faudrait se demander, surtout à l'école primaire, si ce sont vraiment les enfants et non pas parfois les enseignants qui sont surchargés par les cours de langues étrangères, une surcharge définie ici aussi par rapport à l'incapacité à atteindre des objectifs donnés. D'autre part, il est nécessaire de définir des critères précis, permettant le diagnostic de la surcharge, qui ne se basent pas seulement sur des objectifs atteints ou non-atteints dans les cours de langues étrangères, mais qui tiennent en compte aussi d'éventuels effets dans d'autres matières scolaires. (p. 58)

⁷ Il est dommage que ce facteur de la motivation des apprenants, dont tous les enseignants connaissent le poids déterminant sur l'apprentissage (et sur l'enseignement !...), ne fasse pas l'objet dans cet ouvrage d'une synthèse conséquente regroupée dans un chapitre à part. On le trouve cité dans plusieurs passages du texte, et il se retrouve rapidement abordé à la fin d'un chapitre d'à peine plus d'une page avec d'autres « facteurs socio-psychologiques » (titre de ce chapitre 2.3.1, pp. 24-25) qui sont de nature différente, à savoir « le nombre d'années de résidence [dans le pays étranger] », « la quantité et qualité de l'exposition [à la langue étrangère] » et les « degrés de rigidité de la personnalité [de l'élève] ».

Remarques conclusives personnelles

Compte tenu du nombre et de l'importance de ces incertitudes, je me dis que la généralisation de l'enseignement précoce en France a décidément été lancée de manière fort légère, et qu'il serait vraiment urgent que les responsables de cette décision et de sa mise en œuvre, s'ils veulent la maintenir, se donnent les moyens d'une évaluation sérieuse à la mesure de ses coûts et de ses enjeux. Je me dis aussi – et je ne suis pas le seul –, qu'il serait grand temps que les dits « experts » de l'« Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe », qui promeuvent pour toute l'Europe depuis maintenant près de 10 ans le développement dans l'enseignement scolaire non pas seulement du bilinguisme, mais du plurilinguisme, et ce dans une perspective d'« apprentissage tout au long de la vie »⁸, nous démontrent par des évaluations aux échelles géographique et temporelle correspondantes que leurs propositions ne relèvent pas d'une pure idéologie.⁹ Il leur faudra faire preuve dans ces évaluations et leur interprétation de beaucoup plus de prudence, modestie et rigueur scientifiques qu'ils ne montrent d'aisance rhétorique dans leurs vibrants plaidoyers en faveur du plurilinguisme, et y mettre les propres moyens de cette institution (et non plus simplement inciter les systèmes scolaires européens à y mettre les leurs) ; parce que, comme l'écrivent les auteurs de cet ouvrage, « plus on étend la période d'observation, plus nombreux sont les changements, par exemple didactiques, pouvant influencer les résultats, ainsi que les variables individuelles (exposition hors-scolaire par exemple) qu'il faut contrôler ». (p. 45)

Dans un article publié il y a près de vingt ans dans *Les Langues modernes* et intitulé « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues »¹⁰, je proposais pour l'une des quatre « propositions » par lesquelles je répondais à la question de son titre, à savoir « Le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres », l'exemple suivant :

La généralisation de l'EILE (Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères), avec l'ajout en amont de la 6e de quatre années d'apprentissage de la LV1 (de la classe de CE1 à la classe de CM2) va peut-être provoquer une amélioration de l'apprentissage de cette langue chez les élèves les meilleurs, les plus motivés, et qui auront surtout bénéficié d'un suivi constant tout au long de leur cursus. Ce même ajout de quatre années supplémentaires risque au contraire d'accélérer et d'aggraver, chez d'autres élèves sans suivi assuré, les phénomènes bien connus de démotivation et de régression dans la maîtrise de la langue qui apparaissent déjà au début du second cycle. Autant dire que le travail des enseignants dans les sections adaptées à ce nouvel enseignement (type « bilingues » ou « européennes ») sera sans doute facilité, mais qu'il sera rendu plus difficile encore dans les autres.

Deux décennies plus tard, je persiste et signe : dans les conditions actuelles qui sont généralement les siennes en France, le temps, l'énergie et l'argent actuellement consacrés à l'apprentissage, l'enseignement et la formation pour la généralisation de l'enseignement des langues à l'école primaire constituent un gaspillage insensé, et les moyens correspondants seraient certainement plus efficaces s'ils étaient consacrés à une réforme réfléchie et sérieuse de leur enseignement au collège. Il n'est pas superflu, malheureusement, de préciser « une réforme *réfléchie* et *sérieuse* », quand on se rappelle la manière elle aussi insensée dont au niveau du collège a été « conduite » (si on peut dire...) l'opération d'adossement de l'enseignement des langues et de son évaluation au socle de compétences et au *Cadre Européen Commun de Référence*.¹¹

⁸ Voir son portail à l'adresse www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp.

⁹ Cf. l'ouvrage de Bruno MAURER, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* (Paris: Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p.) J'en ai publié un long compte rendu, dans lequel j'appuie sans réserves ses analyses critiques : « Compte rendu de lecture... et de relectures personnelles », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/>.

¹⁰ Article publié originellement en version papier dans le n° 2/1997, de la revue de l'APLV, *Les Langues modernes* (pp. 8-14. Republié postérieurement en ligne sur le site de l'association (www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1842) et sur mon site personnel (www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1997d/).

¹¹ Sur cette affaire, voir le document de l'APLV intitulé « Enquête sur la validation A2 au DNB [Diplôme National du Brevet] : suivi de l'enquête », www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1555 (février 2008).