

**L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES EN MILIEU SCOLAIRE
ET PRE-SCOLAIRE : QUELS RESULTATS ESPERER ?**

Dr. Annick Comblain, Université de Liège

Il est superflu, aujourd'hui, d'insister sur la nécessité tant individuelle que culturelle mais surtout économique de connaître une ou plusieurs langues étrangères. Face à cet état de fait, il est souhaitable de fournir aux jeunes enfants les meilleures opportunités d'apprendre une seconde langue de manière intensive dans leur cursus scolaire. Les préoccupations scientifiques sur les divers aspects du bilinguisme ne sont pas neuves. Depuis plusieurs décennies, les psychologues, les éducateurs et les sociologues s'interrogent sur les effets individuels et sociaux de la pratique de plusieurs langues. Ce n'est cependant que récemment qu'une réflexion sérieuse sur les méthodes et les contextes de cet apprentissage linguistique est née. La raison en est, sans nul doute, le sentiment généralement partagé de l'inefficacité de l'apprentissage traditionnel des langues. Sur le modèle de ce qui se fait au Canada depuis plus d'un quart de siècle, la Belgique est un des rares pays à avoir, du moins à titre expérimental, introduit l'immersion dans son système scolaire et ce depuis 10 ans maintenant. Les avantages de l'enseignement immersif sont évidents : précocité et intensité d'exposition à la langue-cible, caractère motivant et fonctionnel de la pratique linguistique. Les inconvénients sont nuls ainsi que l'attestent un grand nombre d'études canadiennes. La pratique immersive n'est un embarras ni pour le développement des capacités et des connaissances en langue maternelle, ni pour la maîtrise des matières inscrites au programme scolaire. Au terme de la scolarité secondaire, les enfants immergés présentent d'impressionnantes capacités discursives en langue seconde tant d'un point de vue réceptif que productif. Ces capacités discursives, bien qu'encore inférieures à celle de locuteurs natifs du même âge, sont très nettement supérieures à celles des enfants ayant suivi un enseignement traditionnel. Les résultats obtenus par la méthode immersive semblent donc de nature à améliorer de manière considérable les capacités linguistiques des enfants. Un certain nombre de recherches sont cependant encore nécessaires afin de préciser les modalités optimales de l'apprentissage des langues étrangères dans les contextes éducatifs.

1. Quand apprendre une seconde langue ?

Le système linguistique contient un "noyau dur" formé de la phonologie (ensemble des sons de la langue) et de la syntaxe (ensemble des "règles grammaticales" permettant de combiner les mots entre eux pour faire des phrases). Chacune de ces composantes évolue selon un calendrier développemental particulier :

- les capacités phonologiques : développement optimal pendant les 5 premières années
- Les capacités syntaxiques : développement optimal pendant les 8 à 9 premières années (notons les deux premières années sont inopérantes puisque le développement syntaxique exige un certain développement sémantique et lexical préalable -vocabulaire-).

Deux "frontières temporelles" se dégagent donc pour déterminer la période la plus favorable pour apprendre une seconde langue.

➤ La première année de la vie de l'enfant

- *Pendant les dernières semaines de la grossesse et dès la naissance* : la langue parlée fait partie de l'environnement sonore des nourrissons et constitue pour eux une stimulation très attirante.
- *Les premiers mois de la vie* : l'enfant est particulièrement sensible aux caractéristiques mélodiques et rythmiques de la parole. Il reconnaît la voie de sa mère et plus particulièrement son intonation (il ne reconnaît plus sa voie si elle lit une liste de mots de façon monotone). Le jeune enfant préfère écouter des énoncés dans lesquels la parole est lente, légèrement aiguë et dans lesquels les mouvements d'intonation sont amples. L'attention des nouveau-nés à la mélodie et au rythme de la parole va servir de clef d'entrée pour acquérir le langage et leur permettre de ne pas souffrir de la confusion dans les milieux multilingues. Mélodie et rythme de la parole permettent à l'enfant de caractériser dès la naissance les langues qui sont parlées dans son entourage. Certaines expériences ont montré que les nourrissons français sont capables de distinguer des énoncés français d'énoncés appartenant à une langue étrangère (même aussi différente que le russe). Ils sont également capables de discriminer deux langues tout à fait nouvelles, c'est-à-dire qu'ils n'ont jamais entendues auparavant (comme le japonais et l'anglais). Cette discrimination se fait grâce à la perception des différences des rythmes intrinsèques des langues. On notera que les nourrissons ne peuvent discriminer l'anglais du néerlandais; langues possédant des propriétés rythmiques très proches. Cette capacité initiale de classification des langues est cruciale puisqu'elle permet à l'enfant de trier les

énoncés selon la langue et donc de ne pas mélanger les propriétés linguistiques des différentes langues de l'entourage.

- *Avant 6 mois* : l'enfant est capable de produire et de discriminer tous les sons de toutes les langues. C'est la phase de non-spécialisation monolinguale.
- *Vers 8 à 10 mois* : par influence du milieu, cette capacité discriminative diminue. Elle ne sera plus que de 10 % de son potentiel initial vers 12 mois (sauf au niveau des sons de la langue maternelle).
- *Vers 12 à 13 mois* : les capacités de production reflètent celles de la langue maternelle adulte.

➤ *La petite enfance et l'enfance*

Depuis de nombreuses années, on sait que le cerveau de l'enfant n'est pas une réplique en miniature de celui de l'adulte mais que, tout comme le reste de l'organisme, il se développe au fil des années. D'un point de vue constitutionnel, on sait que 90 % des structures cérébrales sont formées aux alentours de 6 ans. Dès lors, les apprentissages linguistiques intervenant plus tardivement n'influenceront que très peu la croissance cérébrale. Chez l'adulte, il y a une asymétrie fonctionnelle entre les deux hémisphères cérébraux :

- L'hémisphère gauche est dévolu au langage
- L'hémisphère droit n'intervient dans le langage que de façon minoritaire au niveau de la prosodie (mélodie du discours).

Cette situation n'est pas aussi tranchée à la naissance; les deux hémisphères cérébraux étant considérés comme équipotentiels pendant les deux premières années de vie. A cet âge, en cas de lésion cérébrale gauche, l'hémisphère droit peut prendre le relais et il y a dès lors une possibilité de récupération post-lésionnelle. C'est ce qu'on appelle la plasticité cérébrale. Cette capacité de prise de relais d'un hémisphère en cas de déficience de l'autre va diminuer progressivement avec l'âge et disparaître. Notons cependant que la plasticité cérébrale est encore importante chez l'enfant jusqu'à environ 9 à 10 ans. Passé cet âge, toute lésion est irrécupérable du moins dans sa globalité. L'asymétrie cérébrale se marque donc progressivement pendant les premières années de la vie pour s'établir réellement vers 4 à 5 ans, époque à laquelle le langage de base est relativement bien installé et l'articulation établie pour l'essentiel.

Qu'en est-il de cette plasticité cérébrale chez les personnes bilingues ? On pense, à l'heure actuelle, que la représentation de la seconde langue peut se situer à droite ou à gauche, au moins, bilatérale lorsqu'elle est apprise très tôt. Des études récentes réalisées grâce aux

techniques d'imagerie cérébrale montrent que la représentation corticale du langage est différente pour la langue maternelle et pour la seconde langue lorsque celle-ci a été acquise tardivement. Les régions cérébrales utilisées pour le traitement d'une langue seconde acquise tardivement sont légèrement différentes de celles de la langue maternelle et sont très variables d'une personne à l'autre. Par contre, dans les cas d'acquisition précoce d'une seconde langue, on observe un très grand recouvrement des aires cérébrales impliquées.

Enfin, notons qu'avec l'âge, les zones très spécialisées pour l'acquisition du langage perdent une grande partie de leur capacité d'acquisition. Une seconde langue semble donc devoir être acquise comme n'importe quelle autre connaissance; c'est-à-dire par le biais d'un apprentissage explicite et en faisant appel à des stratégies et des astuces de mémorisation générales. Le traitement de cette seconde langue s'en trouve donc allongé et sa maîtrise moins bonne.

Ces données ont des implications au niveau des apprentissages linguistiques : il semble que la période privilégiée pour l'apprentissage d'une langue se situe avant 9 ans (étant donné la réceptivité des hémisphères cérébraux). En ce qui concerne la phonologie, la période idéale est encore plus précoce puisqu'elle se situerait avant 6 mois. Passé cet âge, la prosodie (mélodie du discours), les attaques vocaliques, etc. propres à la langue maternelle sont déjà installées.

Conclusion : si on veut espérer un rendement optimal lors de l'apprentissage d'une seconde langue, il est préférable, au vu des données théoriques sur le développement linguistique de l'enfant de s'y atteler le plus tôt possible. Etant donné la difficulté, excepté dans le cas de couples "mixtes", de fournir des modèles corrects de la seconde langue au nourrisson, on doit se contenter de commencer plus tard l'apprentissage d'une langue étrangère. Le moment idéal semble être la fin de la scolarité maternelle quand les bases de la langue maternelle sont relativement bien maîtrisées.

2. Quels sont les problèmes des techniques "traditionnelles" d'apprentissage des langues étrangères ?

En Belgique, nous avons connu diverses réformes consécutives débouchant sur diverses méthodes d'apprentissage des langues étrangères. Les plus connues sont :

- L'apprentissage purement livresque et passif
- Les méthodes audio-visuelles
- Les brefs échanges périodiques d'étudiants avec les pays frontaliers (le plus souvent l'Allemagne et la Hollande)

L'efficacité de ces méthodes n'est cependant pas établie et est même souvent mise en question. Pourquoi ? Quatre types de problèmes peuvent être dégagés :

- L'apprentissage scolaire commence trop tard

L'apprentissage *obligatoire* d'une seconde langue se situe souvent aux alentours de 12 ans (entrée à l'école secondaire). Il semble qu'à l'heure actuelle les autorités ministérielles désirent introduire les langues plus tôt dans le cursus scolaire. Elles seraient obligatoires en 5^e et 6^e années primaires. Les langues à l'école maternelle resteraient optionnelles. La troisième et la quatrième langue (facultatives) sont introduites au début du cycle secondaire supérieur (15 -16 ans dans le meilleur des cas).

Notons que certaines écoles organisent des cours de langue pendant les heures de midi, les récréations ou encore après les heures de cours (école maternelle parfois et primaire surtout). Cependant ces cours restent facultatifs, le nombre d'heures par semaine est limité, les cours sont peu intensifs et souvent passifs.

- L'apprentissage scolaire est trop peu intensif.

Au cours de la scolarité secondaire seules 4 périodes par semaine (4 x 50 min.) sont consacrées à l'apprentissage d'une langue seconde. Il est bien évident que c'est pour une langue dérisoire quand on pense au nombre d'heures, de jours et d'années qu'un enfant passe à apprendre sa langue maternelle.

- L'apprentissage scolaire est trop réflexif. Qu'en est-il du contenu des cours ?

On accorde une place primordiale à une grammaire souvent rébarbative et rappelant l'apprentissage pénible pour beaucoup de la grammaire française. Les apprentissages sont donc trop formels (trop de règles et d'exceptions à étudier par cœur). Dans ce type de fonctionnement, on n'oublie la fonction fondamentale du langage qui est la COMMUNICATION.

▪ *L'apprentissage scolaire est essentiellement de type traductif.*

Il s'agit d'une continuation du problème précédent. Les "thèmes – versions" sont des exercices formels basés sur un apprentissage de listes de vocabulaire et de règles de grammaire.

⇒ Il faudrait apprendre à comprendre, parler et ensuite seulement lire et écrire. Ce sont les objectifs d'une pédagogie fonctionnelle des langues étrangères.

⇒ Il faudrait mettre en place des activités orientées vers ces buts et éviter de s'échapper dans la culture générale et souvent livresque des enseignants

3. Une solution alternative ? L'immersion linguistique précoce (en milieu pré-scolaire et scolaire).

L'immersion linguistique est une approche intéressante permettant l'exposition précoce des enfants à une seconde langue ainsi qu'une longue exposition à cette seconde langue.

L'immersion scolaire en langue seconde est, au sens large du terme, une méthode d'apprentissage des langues étrangères dont le principe général est de proposer au jeune apprenant un cursus scolaire dispensé dans une langue autre que sa langue maternelle (soit par un locuteur natif soit par un "native's like"). A partir de ce principe général, plusieurs variantes sont possibles :

1. Variation selon la proportion d'heures consacrées à la seconde langue

a) *L'immersion pure et globale :*

- Dès la fin de la scolarité maternelle : l'enfant est exposé toute la journée à un discours qui lui est adressé dans une autre langue que sa langue maternelle
- Après la seconde année primaire : L₂ = 60% et L₁ = 40%
- Le seul support en langue maternelle = celui de la famille et des condisciples.

b) *L'immersion partielle :*

- Elle est basée sur l'exigence de certains d'avoir un soutien plus important en langue maternelle.
- Quelques heures de cours sur la journée (souvent l'après-midi) en français à l'école maternelle, et les cours à contenus (géographie, histoire ou encore mathématiques) en primaire --> la proportion = +/- 2/3 de L₂ et 1/3 de L₁

▪ *Variation selon la proportion la durée du programme immersif*

a) *Immersion longue :* débute en maternelle

- b] *Immersion moyenne* : débute en 3e ou 4e primaire
- c] *Immersion courte* : débute en 5e ou 6e primaire
- d] *Ecole secondaire bilingue*

Bien sûr, l'immersion linguistique n'est pas une méthode sans faille. Elle peut être critiquée à certains points de vue. Certaines critiques sont fondées, d'autres pas.

- *Critiques non-fondées*

- Le bilinguisme précoce est une cause d'embarras et de retard dans le développement cognitif = FAUX car on constate, à terme, des compétences plus élevées dans toutes les matières ainsi qu'une meilleure réussite aux examens.
- On n'atteint qu'une mauvaise maîtrise de la langue cible = FAUX, il existe bien quelques lacunes phono-morphologiques, lexicales et grammaticales (marquées par quelques hésitations) mais la communication est fonctionnelle et efficace.

- *Critiques fondées*

- Les observations sont principalement faites sur des groupes linguistiquement majoritaires et favorisés (→ parfois on constate des effets néfastes sur les groupes linguistiquement minoritaires et défavorisés)
- Si au début, les enfants des groupes favorisés accusent un léger retard au niveau de matières scolaires, il est rapidement résorbé ce qui n'est pas nécessairement le cas dans les groupes défavorisés
- Les enfants en difficulté d'apprentissage sont souvent exclus des programmes d'immersion. Bien sûr cela peut être positif mais cela peut également contribuer à accentuer davantage leur écart par rapport à la "norme" définie par l'établissement scolaire qu'ils fréquentent. Il semble également que la réussite et l'efficacité de l'enseignement en langue seconde soient principalement liées à des facteurs psychosociaux.
- Il est nécessaire d'avoir un "bain culturel" pour que le programme ait son efficacité maximale. Or il n'est pas fourni par l'immersion.
- Les compétences en L2 sont supérieures à celles obtenues avec l'enseignement traditionnel mais restent inférieures à celles d'enfants locuteurs natifs de L2 (quelques lacunes subsistent).

4. Quels sont les résultats obtenus après un enseignement de type immersif ?

- *Les compétences grammaticales en L2*

L'analyse du discours en L2 des enfants immergés met en évidence:

- Des difficultés grammaticales généralement non observées chez les locuteurs natifs de même niveau scolaire : par exemple, l'utilisation de certaines prépositions, des conjonctions de coordination et de subordination, des adverbes
- Des difficultés identiques à celles repérées chez les locuteurs natifs de même niveau scolaire : par exemple, la concordance des temps
- Des difficultés plus marquées que chez les locuteurs natifs de même niveau scolaire à effectuer certaines tâches linguistiques : par exemple, l'adaptation d'un énoncé à un contexte particulier
- Aucune difficulté pour compléter des phrases de manière adéquate (performances identiques à celles d'enfants de même niveau scolaire).

➤ *Les compétences discursives en L2*

Il s'agit des aptitudes à organiser activement ou passivement un discours ou un texte logique. Elles sont bonnes, suffisantes en classe et pour étudier les matières comme les mathématiques et les sciences.

➤ *Les compétences sociolinguistiques en L2*

Il s'agit des aptitudes à adapter le langage au sujet et à la situation. Ces compétences sont largement inférieures à celles de locuteurs natifs de même niveau scolaire. Cependant, les enfants immergés obtiennent des notes supérieures aux enfants locuteurs natifs pour certaines épreuves mettant en jeu les capacités réceptives (de compréhension). Les enfants en immersion semblent plus aptes à reconnaître les messages socialement acceptables qu'à les produire.

➤ *Les compétences stratégiques en L2*

Il s'agit de l'aptitude à se débrouiller afin d'éviter que les lacunes sur les autres plans n'entraînent une rupture de la communication. Les stratégies employées pour éviter les problèmes de communications sont, entre autres :

- L'emploi d'un mot de L1 éventuellement prononcé comme on le ferait en L2.
- L'utilisation d'un terme général quand ils ne trouvent pas le terme adéquat.
- L'utilisation de périphrases.

➤ *Les compétences en L1*

- L'introduction de L2 n'affecte en rien l'acquisition de L1.
- Au niveau de la lecture et de l'écriture, l'apprentissage se fait dans les deux langues à quelques semaines d'intervalle.

- Le vocabulaire de la langue maternelle demeure le plus familier à l'enfant.

5. Le bilinguisme précoce et ses conséquences.

➤ D'un point de vue psychologique, on constate :

- Une activité débordante.
- Créativité et souplesse cognitive.
- Une importante motivation pour l'apprentissage de L2 et pour celui d'autres langues.
- Une aptitude plus grande que quiconque à réaliser l'intérêt et les possibilités particulières du bilinguisme.
- Un développement particulier des affiliations linguistiques.
- Un sentiment d'appartenance aux communautés linguistiques dont il parle la langue.
- Une prise de conscience de la richesse et de la diversité linguistique et culturelle des sociétés.

➤ D'un point de vue socio-culturel, on constate :

- Un désir nouveau ou renouvelé chez les parents d'acquérir une seconde langue. Les enfants ne sont pas les seuls bénéficiaires du bilinguisme.
- Une modification et un élargissement des aspirations que les parents ont quant à l'avenir de leurs enfants.
- Une compréhension plus raffinée de la vie sociale et culturelle des communautés linguistiques.
- Un intérêt croissant face au développement socio-économique avec des horizons plus vastes et un élargissement des possibilités d'épanouissement.
- Une perception particulière du rôle et de la nature de la langue dans laquelle l'unilinguisme est vécu comme un handicap.
- Une opposition entre bilingues et unilingues sur le plan :
 - ◇ linguistique,
 - ◇ de l'interprétation sociale et économique de la situation européenne et mondiale,
 - ◇ Des idéologies (cf. qualifications particulières des bilingues).

Ce tableau a pour conséquence d'accroître les compétitions entre les deux groupes (bilingues et monolingues) pour les postes et promotions.

➤ D'un point de vue cognitif, on constate :

- Une moins grande disparité dans les acquisitions.
- Une meilleure conscience des capacités grammaticales : le fait de manipuler simultanément 2 codes linguistiques aide les enfants (par exemple, les enfants bilingues Allemand/Français maîtrisent plus vite le système d'inflexions grammaticales que les monolingues).
- Les enfants bilingues sont plus avancés que les monolingues au niveau de l'utilisation du langage dans la résolution de certains problèmes.
- Les capacités métalinguistiques des enfants bilingues sont supérieures à celles des enfants monolingues (utiliser le langage pour parler du langage).

➤ *Le cas particulier des enfants issus de l'immigration :*

En ce qui concerne les enfants issus de l'immigration et donc automatiquement plongés dans un contexte de vie bilingue, il faut relativiser les choses et être prudent lorsque l'on porte des conclusions. La plupart des travaux en sociologie de l'éducation effectués aux Etats-Unis montrent que les enfants issus de familles économiquement défavorisées obtiennent de moins bons résultats scolaires que les enfants issus des classes moyennes ou supérieures. On a également constaté que parmi ces familles défavorisées, une grande majorité est issues de l'immigration. Si l'on se borne à observer les faits, les conclusions sont vite posées : parler une langue à la maison et une autre langue à l'école n'est pas une bonne chose. Cependant, il faut examiner la situation de plus près afin de mieux cerner la nature du problème. On a en effet remarqué que dans un même pays d'accueil, les enfants s'adaptent plus ou moins facilement au milieu et aux exigences scolaires en fonction de la communauté ethnique dont ils sont issus. On a, par exemple, constaté aux Etats-Unis que les enfants d'origine asiatique sont moins confrontés à l'échec scolaire que les enfants d'origine hispanique. Il semble que cela soit le reflet d'une situation interculturelle complexe dans laquelle les jugements subjectifs émis par le groupe socialement et ethniquement dominant favorisent certaines catégories d'immigrés. On remarque d'ailleurs que cet effet de caste disparaît lorsque les élèves sont libérés du poids de la discrimination sociale et culturelle. Le meilleur exemple est celui des "Buraku" qui socialement et culturellement rejetés au Japon obtiennent de mauvais résultats scolaires alors qu'aux Etats-Unis leurs performances scolaires ne se distinguent pas de celles des Japonais.

Plus près de nous, une recherche a été menée en 1999 à l'Université de Liège sur les compétences en français (langue seconde) et en langue maternelle de jeunes enfants turcophones de troisième maternelle. Les résultats obtenus sont assez encourageants. Les points forts des enfants turcophones se situent au niveau de l'articulation et de la

compréhension syntaxique. On note en effet que la maîtrise articulatoire du français par les enfants Turcs est excellente et identique à celles d'enfants belges francophones unilingue du même âge. Les capacités de compréhension de la plupart des structures syntaxiques proposées aux enfants sont semblables à celles des élèves belges. Les structures grammaticales posant problème sont celles qui sont maîtrisées le plus tardivement par les enfants dans leur développement langagier normal et à ce titre d'ailleurs, elles posent également problème aux enfants unilingues francophones testés. Les points faibles des enfants turcophones se situent au niveau de la maîtrise du vocabulaire français et de la production syntaxique. En ce qui concerne le vocabulaire, les choses sont loin d'être alarmantes puisqu'il n'existe pas de période critique pour les acquisitions lexicales. Dès lors, les expériences, toujours plus nombreuses de l'enfant, sa fréquentation du milieu scolaire de même que ses rencontres avec des condisciples parlant français vont lui permettre d'enrichir rapidement son vocabulaire. Une attention toute particulière des enseignants à cet égard permettrait également à l'enfant d'augmenter et de préciser ses acquisitions lexicales. En ce qui concerne la production syntaxique, on doit malheureusement noter des capacités nettement inférieures chez les enfants turcophones par rapport aux enfants francophones du même âge. Cependant, il est important de préciser que ces performances sont loin d'être pathologiques et ne sont pas de la nature du retard de langage. Bien au contraire, les performances réalisées dans les épreuves de compréhension syntaxique (théoriquement antérieure à la production) sont encourageantes et permettent d'espérer que les constructions déficitaires seront prochainement maîtrisées par les enfants turcophones en production. Lors de ce travail, nous avons également pu nous rendre compte que les enfants turcophones, bien qu'étant davantage exposés au Turc qu'au Français, ne le maîtrisent pas mieux que le Français. Il faut dire que dans notre pays, le Turc n'est pas valorisé et n'est pas reconnu comme une langue "prestigieuse". Les différences culturelles entre la famille, le milieu scolaire et le pays d'accueil placent l'enfant dans une situation complexe où il est parfois difficile de trouver des repères identitaires clairs. Dès lors, si des initiatives visant l'amélioration de la maîtrise du Français sont nécessaires, les actions visant à développer la culture d'origine peuvent également être bénéfiques. Selon Crutzen (1998), "La langue maternelle des élèves doit être réhabilitée, valorisée et enseignée dans le cadre de l'école, non pas comme un gadget folklorique ou nostalgique, mais comme un outil de développement linguistique et un vecteur de reconnaissance identitaire". En acquérant les deux langues à travers un enseignement multiculturel, les élèves pourraient pleinement tirer profit des

nombreux avantages du bilinguisme précoce. La maîtrise de leur langue maternelle ne peut être que profitable à l'apprentissage du Français.

6. Qu'en est-il de l'expérience liégeoise ?

En septembre 1989, la Ville de Liège a mis sur pieds une expérience d'apprentissage précoce de l'anglais par la méthode dite "d'immersion partielle". Les enfants participant à cette expérience étaient de langue maternelle française. Ils ne présentaient aucun problème d'ordre psychopédagogique ni aucun problème de langage. Les enfants sélectionnés ont donc reçu dès l'âge de 5 ans (3^e maternelle) un enseignement **en** anglais (2/3 horaire d'activités pédagogiques en anglais et 1/3 horaire en français).

L'expérience se poursuit toujours à l'heure actuelle et les enfants qui, en 1989, étaient en 3^e maternelle terminent aujourd'hui leur deuxième année d'enseignement secondaire. L'athénée qu'ils fréquentent organise des cours d'anglais avancés afin que ces élèves ne perdent pas leurs acquis et puissent continuer à progresser en langue anglaise.

De septembre 1989 à juin 1991, le Service de Psychologie du langage de l'Université de Liège est chargé de la supervision psycholinguistique de l'expérience. Les objectifs du travail de supervision étaient :

- d'évaluer les acquis en langue anglaise des enfants immergés,
- d'évaluer les compétences en français des enfants immergés par comparaison à celles d'enfants non-immergés du même âge.

➤ Les acquis en anglais

L'évaluation en langue anglaise comprenait deux parties :

1. Un test de vocabulaire (British Picture Vocabulary Scale - BPVS -) étalonné sur un échantillon d'enfants anglophones natifs âgés de 1;7 à 19;0 ans dans la forme courte et de 1;8 à 19;7 dans la forme longue (basé sur un principe de désignation d'images à choix multiple).
3. Une évaluation des capacités de prononciation des sons anglais et des capacités de production spontanée et amorcée (en collaboration avec l'institutrice).

• Le niveau phono-morphologique en L2.

1. Les capacités de production et de discrimination des phonèmes anglais sont comparables à celles de jeunes enfants anglophones.

2. Les sons produits ne sont pas entachés de tonalité française.

→ Il ne semble y avoir aucune incidence des habitudes phonétiques et phonémiques françaises sur l'acquisition des phonèmes anglais.

Il est intéressant de noter que lors de l'entrée à l'école primaire, le passage d'une institutrice anglaise à une institutrice américaine n'a pas posé de problèmes aux enfants. Après quelques heures, ils étaient déjà familiarisés avec la prononciation. La seconde année d'immersion a permis un affinement des capacités de production et de discrimination des phonèmes.

- *Le niveau morpho-lexicologique en L2.*

Quatre constatations se dégagent de l'application du BPVS :

1. Tant en maternelle qu'en primaire, les consignes du test étaient données en anglais par l'expérimentateur. Elles ont été comprises par les enfants ce qui montre que leur compréhension de l'anglais ne se borne pas aux seules productions de l'institutrice.

⇒ Après un an d'immersion :

2. Au terme d'un an d'enseignement en anglais, la majorité des enfants possède une compréhension du vocabulaire anglais courant comparable à celle d'un enfant anglophone de 2;6 à 3 ans.

3. Les enfants les plus jeunes (4 ans au début de l'expérience) ont des acquis plus faibles en anglais que leurs aînés. Leurs progrès sont plus lents et moins spectaculaires. Leur niveau de développement lexical en anglais n'atteint pas celui d'un enfant anglophone natif de 2 ans.

⇒ Après deux ans d'immersion :

4. La plupart des enfants ont un âge de développement lexical en anglais de 4 à 4;10 mois. Certains atteignent un âge de développement lexical de 5;4 ans. Seuls les plus jeunes se situent encore au niveau de développement lexical d'un enfant anglophone natif de 3 ans.

- *Le niveau morpho-syntaxique et pragmatique en L2.*

⇒ Après un an d'immersion :

Les enfants sont capables de comprendre et de produire toute une série d'énoncés concernant leur vécu quotidien en classe et à la maison, ainsi que bon nombre d'expressions stéréotypées (formules de politesse, etc.).

⇒ Après deux ans d'immersion :

Les enfants apprentis lecteurs sont capables de se placer en position de producteurs et de faire passer des messages informatifs en L2 à leur institutrice, à leurs pairs ou à toute autre personne s'adressant à eux en anglais.

• *Remarques générales:*

1. Les enfants les plus jeunes ont moins évolués au cours de la première année d'immersion que leurs aînés.

2. Au terme d'une année d'immersion, les enfants étaient capables :

- De comprendre et de produire des énoncés simples,
- De comprendre et d'utiliser le vocabulaire relatif au temps atmosphérique et chronologique (mois, jours de la semaine, situation dans la journée, etc.),
- De comprendre et d'utiliser des comparatifs,
- De comprendre et d'utiliser le nom des couleurs,
- De comprendre et d'utiliser les noms d'animaux,
- De comprendre et d'utiliser des formules de politesse
- De tenir une petite "conversation" avec l'institutrice (expression d'un besoin, d'un souhait, récit simple, ...).
- Leur degré de maîtrise de l'anglais leur permettait de ne plus se placer uniquement en situation de récepteur des productions de l'adulte, mais également en position de producteur. Ils pouvaient construire des énoncés simples qui, même si parfois incorrects syntaxiquement, étaient compréhensibles et pragmatiquement pertinents.

3. Après deux ans d'immersion, les enfants ont affiné leur connaissance et leur maîtrise pratique de l'anglais.

- Ils étaient capables de tenir une petite conversation simple avec des pairs anglophones (cf. visite à l'école du SHAPE).
- Contrairement à l'année précédente, on a observé des échanges conversationnels en anglais entre les enfants de la classe immergée.
- Dans le contexte scolaire, le recours à la langue-cible était en voie d'aboutissement.

4. La motivation à communiquer est croissante.

➤ *Les compétences en français :*

L'évaluation en langue française comprend trois parties :

- Une évaluation des capacités de prononciation et de discrimination des sons français.
9. Une évaluation du niveau de développement lexical en français.

10. Une évaluation des capacités morpho-syntaxiques.

- *Le niveau phono-morphologique en L1.*

⇒ Après un an d'immersion :

- L'ensemble des phonèmes de la langue française sont maîtrisés par les enfants tant au niveau production (articulation et co-articulation) que discrimination.
- Aucun décalage n'est observé entre la production spontanée des phonèmes et leur production en répétition.
- Les erreurs qui apparaissent à l'examen des protocoles ne sont pas systématiques et probablement dues des facteurs étrangers à l'immersion.
- La comparaison des résultats de la classe contrôle et de la classe expérimentale montre que les enfants immergés ne présentent aucune lacune dans la maîtrise des aspects phono-morphologiques de L1 par rapport ceux du groupe contrôle.

⇒ Après deux ans d'immersion :

- Les enfants viennent de terminer leur seconde année d'immersion. Les conclusions posées il y a un an sont encore valables cette année : aucune interférence n'est observée entre les systèmes phonologiques de L1 et L2 au préjudice de L1.

- *Le niveau morpho-lexicologique en L1.*

Deux objectifs principaux :

1. Evaluer la connaissance du "vocabulaire" de L1 ainsi que son organisation.
2. S'assurer que l'exposition prolongée à L2 n'entraîne pas, au niveau du choix des termes, une "référence" prioritaire au lexique de L2.

Cette hypothèse "négative" fut rapidement infirmée:

- Les enfants produisent rapidement et sans problème les signifiants en L1 (parfois accompagnés d'une traduction en L2).
- Le niveau de réussite aux épreuves est plus élevé en fin qu'en début d'année (tend à confirmer l'inexistence d'interférences de L2 sur L1 au niveau lexical).

⇒ Après un an d'immersion :

- Niveau de maîtrise de L1 équivalent à celui d'enfants de même âge suivant un enseignement traditionnel francophone.

⇒ Après deux ans d'immersion :

- Les performances lexicales des enfants en L1 sont tout à fait satisfaisantes.

- *Le niveau morpho-syntaxique et pragmatique en L1.*

⇒ Après un an d'immersion :

- Tous les enfants, immergés ou non, exhibent une bonne compréhension des diverses structures syntaxiques élémentaires de L1 (seules les structures complexes normalement maîtrisées plus tardivement -la voix passive, subordination, etc.- posent encore problème).
- Les enfants possédaient un niveau de compétence normal, de 5 à 6 ans.

⇒ Après deux ans d'immersion :

- Les enfants saturent à ce type d'épreuve : leurs résultats sont supérieurs à ceux des enfants de la classe contrôle (attribuer cette supériorité à l'immersion est cependant présomptueux sans une analyse statistique de co-variance qui n'a pas encore pas été effectuée).
- Dans l'état actuel de l'analyse des données : aucun retard, dû à l'exposition systématique à L2, n'existe dans l'acquisition de L1.

➤ Conclusions

- Le bilan de ces deux années d'expérience est positif, il incite à encourager vivement la continuation et l'extension (en nombre de langues et d'écoles concernées) de tels programmes d'apprentissage précoce des langues secondes.
- Les progrès en langue anglaise sont constants et rapides.
- Les résultats un peu plus faibles obtenus par les enfants les plus jeunes (4 ans au début de l'expérience) incitent à penser qu'entreprendre une expérience d'immersion avec de tout jeunes enfants est plus difficile et que les progrès sont plus lents; mais, ils n'incitent en aucune manière à exclure la possibilité d'une immersion linguistique dès 4 ans.
- L'introduction de l'anglais dans l'environnement linguistique des enfants francophones ne nuit absolument pas à leur maîtrise du français.
- Le soutien en langue française de 2 heures / jour semble largement suffisant.
- Il faut enfin préciser que cette étude porte sur le langage oral des enfants et que les résultats ne sont nullement transférables à la langue écrite.

Lectures utiles

A.P.E.L.M.I. asbl (1987). L'immersion linguistique, recueil d'article. Liège : document non publié.

- Comblain, A. & Rondal, J.A. (1990). Expérience d'enseignement précoce d'une langue seconde au Lycée d'Etat L. de Waha (Ville de Liège) au cours de l'année scolaire 1989 - 1990. Liège: Université de Liège, Laboratoire de Psycholinguistique: Rapport d'évaluation non publié.
- Comblain, A. & Rondal, J.A. (1991). Evaluation psycholinguistique d'enfants de maternelle et de 1ère année primaire recevant un enseignement de type immersif en anglais. Liège: Université de Liège, Laboratoire de Psycholinguistique: Rapport d'évaluation non publié.
- Genesee, F. (1987). Learning through two languages. Cambridge : Newbury House.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). Bilinguisme et bilingualité. Bruxelles : Mardaga.
- Lebrun, Y. (1987). Neuropsycholinguistique. In J. A. Rondal & J. P. Thibaut (Eds.), Problèmes de psycholinguistique. Bruxelles : Mardaga, pp. 391-420.
- Paradis, M. (1978). Aspects of bilingualism. New York : Horbeam.
- Paradis, M. (1987) Bilinguisme. In J. A. Rondal & J. P. Thibaut (Eds.), Problèmes de psycholinguistique. Bruxelles : Mardaga, pp. 420-490.