

Profession
Enseignant

L'apprentissage **précoce** d'une langue **étrangère**

Daniel Gaonac'h

hachette
ÉDUCATION

L'auteur

Daniel Gaonac'h est professeur de psychologie à l'Université de Poitiers Laboratoire Langage, Mémoire et Développement Cognitif – Université de Poitiers – CNRS (UMR 6215)

Du même auteur

D. Gaonac'h, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, coll. Langues et Apprentissage des langues, Paris, Hatier, 1987.

D. Gaonac'h (coord.), « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive », *Le Français dans le monde : recherches et applications*, Paris, Hachette, 1990.

D. Gaonac'h & C. Golder (coord.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, coll. Profession enseignant, Paris, Hachette, 1995.

C. Golder & D. Gaonac'h (coord.), *Enseigner à des adolescents : manuel de psychologie*, coll. Profession enseignant, Paris, Hachette, 2001.

D. Gaonac'h & M. Fayol (coord.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, coll. Profession enseignant, Paris, Hachette, 2003.

F. Cordier & D. Gaonac'h, *Apprentissage et mémoire*, coll. 128, Paris, Armand Colin, 2004.

C. Golder & D. Gaonac'h, *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*, coll. Profession enseignant, Paris, Hachette, 1998, nouvelle édition 2004.

www.hachette-education.com

© HACHETTE LIVRE 2015 pour la présente édition, 2006 pour la première édition.
43, quai de Grenelle, 75905 Paris Cedex 15

ISBN : 978-2-01-270997-3

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

Introduction	5
1. Existe-t-il un « âge critique » pour l'apprentissage des langues?	9
2. L'acquisition du langage chez les jeunes enfants	31
3. L'effet de l'âge d'acquisition d'une seconde langue : les données	57
4. Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère chez l'enfant et chez l'adulte	77
5. L'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire sert-il à quelque chose?	101
6. Les choix méthodologiques dans l'enseignement des langues à l'école élémentaire	125
Conclusion	155
Quelques pistes de lecture.....	159

À la mémoire de mes parents
Buhez hir c'hoaz d'ar yez koz!

Introduction

Nous avons tous à notre disposition des exemples qui attestent de la facilité avec laquelle de jeunes enfants peuvent apprendre une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Il peut s'agir de l'acquisition occasionnelle de quelques éléments d'une langue. Il s'agit surtout, en général, de situations dans lesquelles l'enfant est confronté à une seconde langue de manière « naturelle », c'est-à-dire dans des circonstances qu'on rapproche de celles qui ont présidé à l'acquisition de la langue maternelle : enfants immigrés ; enfants expatriés de manière transitoire pour les besoins professionnels d'un parent, etc. Il s'agit donc de situations que l'on qualifie habituellement de situations de *langue seconde*, plus que de situations de *langue étrangère*.

Ces observations, dont la réalité n'est pas contestable, conduisent souvent à des généralisations sur la facilité d'apprentissage des langues qu'auraient les jeunes enfants, généralisations qui rejoignent d'ailleurs aussi des représentations parfois floues sur les capacités d'apprentissage – en général – des jeunes enfants : les raisonnements sur l'acquisition des langues étrangères apparaissent souvent comme des extensions de discours pédagogiques convenus sur les immenses capacités des jeunes enfants, dont la créativité se trouverait trop fréquemment bridée par les pratiques parentales ou scolaires.

Cette vision semble associée, pour ce qui concerne les langues, à la conception d'une sorte de « virginité » dont bénéficieraient les jeunes enfants : sans qu'on sache dire quels en sont précisément les déterminants et les caractéristiques, on admet que le « cerveau » de l'enfant est largement ouvert à de nouvelles expériences linguistiques, alors que celui de l'adolescent ou de l'adulte se trouverait confiné dans des limites étroites du fait des contraintes imposées par les caractéristiques des acquisitions déjà réalisées.

Les contenus de ce livre ne remettent pas en cause l'idée qu'il soit intéressant, au plan pédagogique, de commencer tôt l'enseignement des langues étrangères, mais ils cherchent à montrer que les faits sont un peu plus compliqués que ce qui est couramment avancé en ce domaine. Un des objectifs sera de prendre un peu de distance par rapport aux observations de la vie courante habituellement mises en avant, en veillant à prendre en compte la réalité des situations d'apprentissage : l'enjeu qui peut justifier l'utilité de ce livre porte sur *l'en-*

seignement scolaire des langues, ce qui nous éloigne notablement des circonstances les plus fréquentes de ces observations. Nous veillerons donc, tout au long du livre, à mettre en rapport les analyses qu'on peut faire des *processus d'acquisition* des langues avec les *situations d'apprentissage* qui conduisent à la mise en œuvre de ces processus.

Les deux premiers chapitres ont surtout pour objet de présenter les notions qui sont mises en avant, de manière explicite mais aussi souvent de manière implicite, pour argumenter l'idée qu'il est bon de commencer le plus tôt possible l'enseignement d'une langue étrangère. Ces notions viennent de la linguistique, de la psychologie, mais aussi souvent de la biologie, sans que leur transfert au domaine des langues soit toujours bien justifié. La notion d'*âge critique*, ou de *période critique* (chapitre 1), pendant laquelle l'enfant disposerait encore de ses capacités initiales à acquérir une langue, impose de revenir à ce que l'on connaît de l'acquisition de la langue maternelle et de la possibilité de le transposer à la situation de seconde langue (chapitre 2).

Les chapitres suivants examinent plus précisément les données dont on dispose sur les effets de l'âge d'acquisition d'une seconde langue (chapitre 3) : elles conduisent notamment à mettre en avant l'idée de stratégies spécifiques aux situations de seconde langue, mais aussi de stratégies spécifiques aux jeunes enfants, même s'il faut particulièrement veiller à ne pas confondre là les situations de langue étrangère avec les situations de langue seconde (chapitre 4).

Les deux derniers chapitres portent plus directement sur des questions d'enseignement. En partant des rares évaluations faites des dispositifs d'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire, on est conduit à évoquer à la fois leurs effets directs sur la maîtrise de la langue cible, et leurs effets indirects sur des compétences linguistiques et métalinguistiques plus générales, et donc les rapports entre langue maternelle et langue étrangère (chapitre 5), puis à examiner la question des méthodologies d'enseignement des langues à l'école élémentaire (chapitre 6). La perspective particulière qui est la nôtre, celle de la psycholinguistique, ne prenant en compte bien sûr qu'une partie de la question, il ne s'agit là que de quelques pistes qui ne pourraient être exploitées que dans le cadre plus large d'une problématique de didactique des langues à l'école.

La thèse principalement défendue dans ce livre est en effet que la situation scolaire d'apprentissage d'une langue étrangère impose pour le didacticien et l'enseignant de définir précisément des objectifs d'apprentissage. Cette nécessité s'impose à nos yeux parce que les avantages d'un apprentissage précoce ne sont que très relatifs lorsqu'il est

réalisé dans le cadre d'une classe nombreuse et d'une durée hebdomadaire très limitée : nous chercherons à montrer en particulier que dans ces situations, il est difficile d'invoquer la mise en œuvre de mécanismes « naturels » d'acquisition qui resteraient encore disponibles chez les jeunes enfants. Elle s'impose aussi à partir du moment où, tablant sur un véritable apprentissage d'une langue à l'école élémentaire, on postule qu'un tel apprentissage doit pouvoir être exploité dans les enseignements dispensés ensuite au collège : de quelle nature serait le socle sur lequel peuvent s'appuyer les enseignements ultérieurs ?

Ce dernier chapitre sera cependant l'occasion de déroger à notre règle de nous limiter à l'enseignement scolaire des langues étrangères : nous y défendrons aussi l'idée que la seule façon de contourner les limitations importantes de ces situations scolaires consisterait à ce qu'une partie des activités scolaires se déroule dans une autre langue que la langue maternelle, ce que préconisent les pédagogies d'immersion. Cette idée n'est pas nouvelle, loin de là. Elle vient dans ce livre compenser notre choix de présenter à propos de l'enseignement scolaire des langues une vision réaliste (donc loin d'être idyllique !), à travers la défense d'une utopie qu'une vision résolument tournée vers le futur de l'Europe pourrait progressivement concrétiser.

Merci à Marie-Françoise (comme d'habitude),
pour son aide efficace (comme d'habitude).

1. Existe-t-il un « âge critique » pour l'apprentissage des langues ?

Chacun de nous a une représentation, plus ou moins claire et plus ou moins explicite, de la façon dont les jeunes enfants réalisent des acquisitions linguistiques. Nous avons aussi un certain nombre de représentations sur ce qu'est apprendre une langue étrangère. S'il apparaît utile à tous (ou quasiment tous ?) d'enseigner une langue étrangère dès l'école élémentaire, c'est qu'il existe un certain nombre de représentations partagées sur les mécanismes qui peuvent conduire à ce qu'un tel enseignement soit particulièrement efficace s'il est entrepris à l'école élémentaire, plutôt qu'au collège.

L'objectif de ce premier chapitre est de chercher à repérer les sources théoriques de ces représentations. Cet exposé sera complété, dans le chapitre 2, par un rappel des notions fondamentales relatives à l'apprentissage de la langue maternelle, et à certaines conséquences qu'on peut en tirer quant à l'apprentissage d'une seconde langue. Ce sont en effet souvent des courants théoriques « ambiants » qui guident nos observations et les interprétations que nous en faisons. Les recherches empiriques que nous présenterons dans les chapitres suivants, qui porteront plus directement sur l'apprentissage des langues par les enfants, devront donc pouvoir être éclairées par la référence aux notions présentées dès maintenant ici.

Les idées dominantes à propos de l'enseignement précoce des langues sont largement inspirées de théories relevant de la neurophysiologie et de la linguistique générale. Dans un des ouvrages qui ont marqué le développement des recherches en neurophysiologie, Penfield et Roberts¹ ont apporté des données fondamentales sur les bases corticales du langage (nous y reviendrons), mais ont aussi, dans un chapitre conclusif rédigé par W. Penfield, proposé les pistes que ces données pouvaient ouvrir s'agissant de l'apprentissage des langues. L'idée centrale est que les mécanismes qui permettent l'acquisition d'une langue ne sont pas les mêmes chez les enfants et chez les adolescents ou les adultes, car « *le cerveau humain devient progressivement raide*

1. Penfield W. & Roberts L., *Speech and brain-mechanisms*, Princeton, N.J., Princeton University Press, 1959. Traduction française : *Langage et mécanismes cérébraux*, Paris, Presses universitaires de France, 1963.

et rigide après l'âge de neuf ans » (1963, p. 253). Il en découle notamment que l'apprentissage des langues serait plus « analytique » après cet âge, et que ce mode d'apprentissage ne peut avoir l'efficacité d'une méthode « directe », dont le modèle serait la méthode « maternelle », qui revient à calquer l'enseignement d'une seconde langue sur celui qui a prévalu de manière naturelle pour la langue maternelle. Si chez les jeunes enfants on peut ainsi exploiter des mécanismes naturels d'apprentissage, c'est, dit Penfield, parce qu'« *il existe une horloge biologique aussi bien pour le cerveau que pour les glandes de l'enfant* » (p. 254).

Ce raisonnement se réfère donc à l'idée d'un « âge critique », ou d'une « période critique » durant laquelle le cerveau serait disponible pour certaines formes d'apprentissage, avant que ne disparaisse totalement ou partiellement cette disponibilité. Il correspond à une des théorisations – explicite ou implicite – les plus fréquentes en ce domaine. On le trouve souvent étayé¹ par des données sur la maturation neurophysiologique du cerveau, et notamment des centres de la parole : on sait en effet que la maturation définitive du cerveau (le processus de myélinisation qui assure le fonctionnement efficace de la transmission de l'information neuronale) n'est effective qu'au début de l'adolescence.

L'idée sous-jacente est donc que l'immatunité du système nerveux central présenterait l'avantage que celui-ci pourrait accepter aisément l'empreinte de nouvelles habitudes. Si ces raisonnements sont souvent tenus, dans nos représentations pédagogiques spontanées, à propos de n'importe quel apprentissage, il faut savoir que les théories qui ont mis en avant la notion de période critique attribuent souvent un statut spécifique au langage, du fait justement du développement particulièrement marqué de cette fonction dans l'espèce humaine. L'idée est alors que chez tous les petits d'êtres humains existent des dispositions particulières à acquérir le langage (de même que chez d'autres espèces existent des dispositions particulières à chanter ou à attraper des insectes en vol). L'argumentaire relatif à l'apprentissage précoce des langues est que ces dispositions seraient utilisables non seulement pour une première langue, ou pour plusieurs langues acquises simultanément (cas théorique d'un bilinguisme parfait), mais aussi pour une seconde langue apprise durant la période pendant laquelle ces dispositions à acquérir le langage resteraient actives.

Ce raisonnement a conduit au développement de secteurs de recherche importants en linguistique (*en quoi la structure des langues*

1. Par exemple dans les travaux de Luria : Luria A.R., *Higher cortical functions in man*, New York, Raven Press, 1966.

humaines peut-elle nous éclairer sur des caractéristiques innées de la fonction de langage ?) et en psycholinguistique (en quoi ces dispositions particulières déterminent-elles certains aspects de l'acquisition des langues ?). Ce sont les principes généraux de ces recherches que nous exposons dans ce chapitre. Nous ne ferons d'abord qu'esquisser les conséquences qu'on peut en tirer à propos de l'apprentissage précoce des langues étrangères, cette question faisant l'objet principal des chapitres 3 et 4 du livre.

La notion de période critique

Le poids de cette notion dans les débats théoriques sur l'enseignement des langues étrangères tient sans doute pour beaucoup aux références neurophysiologiques qui lui donnent un statut « scientifique ». Nous examinerons les principales données qui, en ce domaine, étayent cette notion. Nous examinerons ensuite les différentes façons dont la linguistique a pu se saisir de ces données. Nous commençons cependant ici par un rappel sur l'origine biologique de la notion de période critique, origine qui impose un certain nombre de postulats dont la généralisation au domaine qui nous intéresse ne va pas de soi.

- **De l'empreinte à la « période critique » : les données de l'éthologie**

La notion vient d'abord de l'embryologie (voir encadré p. 12), mais on fait souvent référence, pour interpréter ces phénomènes, à la notion de « période critique » telle qu'elle a été développée par les éthologistes. Les écrits maintenant classiques de Lorenz¹ reposent sur l'analyse des observations faites sur certaines espèces animales à propos d'une forme particulière d'apprentissage, appelée *imprégnation* ou *empreinte* (en allemand : *Prägung*; en anglais : *imprinting*). La plus célèbre de ces observations porte sur les oies cendrées : les nouveaux-nés de cette espèce adoptent comme parent le premier objet mouvant de grandes dimensions vu après la naissance, donc notamment tout individu vivant quelle que soit son espèce. Ce mécanisme se traduit en particulier par une réaction de poursuite (on se souvient du film documentaire où l'on voyait Lorenz se déplacer, suivi d'une bande d'oisons à la queue leu leu). Outre la conséquence directe sur le « maternage »

1. Lorenz K., *Évolution et modification du comportement : l'inné et l'acquis*, Paris, Payot, 1967.

des jeunes de l'espèce, ce mécanisme peut avoir des incidences sur les conduites adultes, notamment sur la détermination de l'objet sexuel.

LA NOTION DE PÉRIODE CRITIQUE EN EMBRYOLOGIE

L'injection expérimentale de substances chimiques dans des embryons d'animaux provoque des malformations, voire la création de « monstres ». Mais l'embryologie a montré que ces phénomènes ne se produisent que s'ils sont provoqués à des moments de susceptibilité particulière durant le développement embryonnaire : c'est ce qu'on appelle des « périodes critiques ».

Du point de vue de l'embryologie, cette notion fait référence à des phénomènes qui doivent avoir des caractéristiques bien précises :

- la période critique doit avoir un début et une fin bien identifiables ;
- le développement impliqué doit être intrinsèquement biomaturational ;
- ce développement est déclenché par un stimulus externe spécifique, auquel l'organisme serait particulièrement sensible à un moment donné ;
- ce développement conduit à la modification d'un système interne à l'organisme.

Par analogie, cette notion a été appliquée à de nombreux aspects du développement humain, notamment le langage, sans qu'on examine soigneusement si toutes ces conditions sont réellement réunies.

D'après M.H. Bornstein (Ed.), *Sensitive periods in development : interdisciplinary perspectives*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1987.

Ces observations et leur interprétation ont eu des conséquences importantes dans de nombreux domaines de la biologie. Elles ont notamment conduit beaucoup de théories du développement ontogénétique à mettre l'accent sur une interaction fondamentale entre l'inné et l'acquis : on voit en effet que si le déclenchement de ces mécanismes possède, comme nous allons le voir, des propriétés très rigides, qu'on peut aisément attribuer à des caractéristiques innées et spécifiques, les modalités de leur réalisation sont très fortement dépendantes des circonstances de l'environnement. Pour que l'attachement à un adulte de l'espèce se réalise (si l'on admet qu'il est préférable que l'oïsson s'attache à un adulte de son espèce), il faut à la fois qu'un déclencheur biologique provoque la réaction de poursuite et qu'un individu adulte se trouve dans l'environnement. Cette vision des relations entre inné et acquis inspirera de manière très forte, comme nous le verrons, certaines théories de l'acquisition du langage.

Une propriété importante du mécanisme d'empreinte, et qui va nous intéresser tout particulièrement ici, est qu'il est *limité dans le temps*. La possibilité de s'attacher à un individu adulte apparaît à la naissance, s'étale sur quelques minutes ou quelques heures, et dispa-

raît totalement ensuite. Ce mécanisme ne peut donc se réaliser que durant le temps limité d'une « période critique », dont on peut penser qu'elle est également biologiquement déterminée. D'un point de vue évolutionniste, on peut supposer que le caractère très restreint de cette période constitue une compensation à la simplicité et à la non-sélectivité du mécanisme déclencheur : plus la période sensible est restreinte, et plus forte est la probabilité que l'attachement se fasse sur un individu du groupe, les parents étant en général les premiers individus rencontrés.

Une autre propriété qu'on peut retenir est le caractère *irréversible* du phénomène : si l'oisillon est ultérieurement mis en présence d'un autre objet d'attachement, la réaction de poursuite est affaiblie. Entre différentes oies adultes, la sélectivité est totale au bout de 2 jours : réagissant d'abord à toute oie, l'oisillon ne réagit plus ensuite qu'aux parents qui ont fait l'objet du mécanisme d'empreinte. Lorenz précise cependant que cette sélectivité joue bien entre individus de l'espèce, mais pas entre individus d'autres espèces : les oisillons qui se sont attachés à un « parent » humain ne font pas la différence entre un vieil homme barbu et une jeune fille petite et mince...

Ces phénomènes ont été observés et analysés dans différents domaines du comportement. Parmi les études les plus célèbres on peut mentionner ce qu'on connaît du chant de certaines espèces d'oiseaux. On sait que ce comportement peut être sous la dépendance d'aires cérébrales spécialisées, mais qu'il ne s'installe que s'il y a exposition du nouveau-né au chant d'un adulte, et ce durant une période qui peut être très précise et relativement courte (10 à 15 jours de vie chez le pinson, par exemple). L'interprétation de ce schéma, en termes d'interaction entre déterminants biologiques (spécialisation cérébrale) et environnementaux (exposition à un modèle comportemental), a souvent été reprise à propos du langage humain.

- **L'acquisition naturelle d'une langue n'est plus possible au-delà d'un certain âge**

La possibilité d'acquérir et d'utiliser une langue nécessite l'existence d'un substrat organique. Outre les organes périphériques qui permettent de réaliser des activités de perception et de production du langage, la maîtrise de celui-ci suppose la mise en œuvre d'un système nerveux central approprié. Ce point de départ ne signifie nullement que le langage constitue une faculté innée, ni que sa mise en œuvre dépende de déterminants biologiques. Il s'agit tout au contraire d'un

domaine où les intrications entre contraintes biologiques et déterminants culturels sont nombreuses et complexes.

C'est particulièrement le cas lorsqu'on s'intéresse à l'acquisition du langage. Le développement du système nerveux se prolonge après la naissance (voir encadré). Les fonctions sensori-motrices et cognitives sont ainsi sous la dépendance de facteurs maturationnels : elles ne peuvent se mettre en place que si certaines conditions biologiques sont satisfaites. L'enfant doit donc avoir atteint un *âge minimal* pour que certaines acquisitions puissent être réalisées.

LE DÉVELOPPEMENT POSTNATAL DU CERVEAU HUMAIN

La formation des neurones est complète à la naissance (la division cellulaire neuronale a cessé 20 semaines après la conception), mais le développement neuronal continue pendant plusieurs années.

Le cerveau grossit de 350 grammes environ à la naissance jusqu'à 1 250 grammes à 4 ans, soit 80 % de sa taille adulte. L'augmentation de la taille est principalement due à deux facteurs : la myélinisation continue (croissance de la gaine de myéline entourant les axones des neurones) et l'accroissement de nouvelles connexions synaptiques à partir des neurones existants.

Les différentes régions du système nerveux sont myélinisées à différentes périodes du développement. Les circuits neuronaux nécessaires pour la tétée sont composés de neurones déjà myélinisés avant la naissance. Certains neurones impliqués dans l'audition ou l'équilibre sont totalement myélinisés à la naissance, alors que d'autres, notamment ceux situés dans la zone d'association qui gouverne les fonctions corticales comme le raisonnement abstrait, peuvent l'être des mois ou des années plus tard.

Un autre aspect important du développement neuronal après la naissance implique la formation de nouvelles dendrites (projections en forme de branches qui partent du corps cellulaire et permettent la formation de synapses avec d'autres cellules), et de nouvelles connexions dendritiques entre les neurones. Le développement de certains systèmes fonctionnels (cortex préfrontal) se prolonge jusqu'à l'âge adulte.

Mais il semble aussi que les contraintes biologiques puissent être telles que certaines acquisitions ne puissent plus être réalisées, ou tout au moins réalisées dans de bonnes conditions, *au-delà* d'un certain âge. On s'appuie là à la fois sur les données qui montrent l'impossibilité de certaines acquisitions lorsque celles-ci n'ont pas été réalisées à temps, et sur celles qui permettent de faire état, chez les jeunes enfants, d'une certaine plasticité cérébrale, c'est-à-dire de la possibilité, jusqu'à un certain âge, de mettre en œuvre certaines acquisitions dans des conditions inhabituelles. L'âge de 10 ans environ est souvent évoqué

comme limite supérieure, sans qu'on puisse considérer qu'il s'agisse là d'une valeur absolue bien définie ; nous y reviendrons.

Examinons les données disponibles en ce domaine, et quelles implications on peut en tirer. On verra rapidement qu'elles constituent des éléments tout à fait intéressants pour comprendre les déterminants de l'acquisition de la langue maternelle, mais qu'elles ne constituent nullement des arguments directs pour affirmer que cette période de maturation et de plasticité cérébrales pourrait être particulièrement favorable à l'acquisition d'une seconde langue. C'est en fait par analogie qu'on les met en avant dans ce dernier domaine. Nous reviendrons plus directement sur cette question dans le chapitre 3.

✓ La spécialisation hémisphérique du langage

La spécialisation hémisphérique (en général à gauche, hémisphère dominant, pour le langage) se produit pendant une période critique durant l'enfance. On peut penser qu'elle est liée à un phénomène de maturation : il n'y a pas de spécialisation dès la naissance, mais le code génétique détermine une spécialisation progressive. Le principal argument en faveur de cette hypothèse de maturation est qu'une lésion de l'hémisphère gauche durant l'enfance ne conduit pas systématiquement à la perte des capacités de langage.

Dans un ouvrage qui a marqué l'histoire de la linguistique et de la neurolinguistique, Lenneberg¹ mettait en avant les données qui montrent que dans les cas d'ablation de l'hémisphère gauche (jusqu'à ablation complète, dans des cas d'épilepsie grave ne relevant à l'époque d'aucun autre traitement possible), les adultes perdent presque toutes leurs capacités de langage, alors que la récupération peut être quasi complète chez l'enfant, et ce d'autant plus qu'il est plus jeune : les fonctions de l'hémisphère gauche sont alors prises en charge par l'hémisphère droit. Ces données sont exploitées par Lenneberg pour avancer une hypothèse de période critique : il n'y a pas au départ d'asymétrie cérébrale ; la latéralisation est un effet de la maturation. Le processus de latéralisation se développe rapidement entre 2 et 5 ans, ralentit ensuite, est complet à la puberté.

L'hypothèse de maturation de la spécialisation hémisphérique doit sans doute être relativisée : on dispose maintenant de données qui montrent l'existence de phénomènes de latéralisation précoce, dès 3 semaines, par exemple, pour ce qui concerne la préférence perceptive. Pour ce qui concerne le langage, certains auteurs mettent en avant

1. Lenneberg E.H., *Biological foundations of language*, New York, John Wiley & Sons, 1967.