

---

## Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : Age, développement cognitif et milieu

Jasone Cenoz

---

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1151>

ISSN : 1778-7432

**Éditeur**

Association Encrages

**Édition imprimée**

Date de publication : 2 mars 2003

Pagination : 38-51

ISSN : 1243-969X

**Référence électronique**

Jasone Cenoz, « Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : Age, développement cognitif et milieu », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1151>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : Age, développement cognitif et milieu

Jasone Cenoz

---

## NOTE DE L'ÉDITEUR

Note de l'auteur : Les travaux présentés ici ont bénéficié du soutien financier du ministère espagnol de la science et de la technologie à travers le projet de recherche BFF 2000-2001, ainsi que de celui du Gouvernement Basque à travers le projet PI 98/961999

- 1 L'effet de l'âge sur l'acquisition d'une L2 a fait l'objet de nombreuses recherches (Singleton, 1989, 2001 ; Long, 1990 ; Singleton & Lengyel, 1995 ; Harley, 1986 ; Harley & Wang, 1997). L'idée que les enfants acquièrent les langues plus facilement que les adultes est très généralement admise et étayée par des études portant sur l'acquisition en milieu naturel (voir par exemple Singleton, 1989 ; Long, 1990).
- 2 Les études conduites en milieu naturel tendent à montrer que les enfants qui ont été exposés à la langue cible après la puberté bénéficient d'un léger avantage dans le domaine de la morphologie et de la syntaxe, mais que, à long terme, les plus jeunes parviennent à de meilleurs résultats (Singleton, 1989 ; Long, 1990 ; Harley & Wang, 1997). L'influence bénéfique d'une exposition précoce à une L2 se manifeste dans le temps lorsque la compétence est stabilisée à un niveau, qui, dans ce contexte, peut se confondre avec celui de natifs ou de quasi natifs mais elle ne joue pas sur le rythme d'apprentissage initial. Cependant ce bénéfice n'est pas toujours vérifié : des recherches portant sur des apprenants très avancés montrent que des débutants tardifs peuvent acquérir une compétence quasi native (Bongaerts *et al.*, 1997 ; White & Genesee 1996 et Birdsong 1992).
- 3 Pour récapituler, en milieu naturel, l'exposition précoce à la langue cible tend à favoriser un niveau de compétence plus élevé à long terme, mais les apprenants plus âgés prennent

en général un meilleur départ. Cependant, il existe des différences individuelles : des apprenants tardifs parviennent à atteindre une compétence proche des natifs tandis que ce n'est pas nécessairement le cas pour certains enfants exposés à la langue avant l'âge de 7 ans.

- 4 Les recherches portant sur l'influence de l'âge tendent à établir une distinction entre le milieu naturel et les contextes institutionnels d'exposition à la langue. La plupart des études qui mettent en évidence les bénéfices d'un contact précoce avec la langue portent sur des sujets immergés dans le milieu où cette langue est pratiquée et qui de plus suivent un enseignement institutionnel. Lorsqu'on examine l'effet de l'âge, il est essentiel de distinguer entre situations de langue seconde où l'exposition à la langue s'accompagne ou non d'un apprentissage formel et situations de langue étrangère, où l'exposition à la langue est limitée au contexte scolaire et généralement à un volume d'heures très réduit. Dans ce dernier cas, les apprenants ont peu d'accès aux données, peu d'occasions d'utiliser la LE pour communiquer hors de la salle de classe et leurs professeurs sont pour la plupart non natifs. Les attitudes et les motivations à l'égard de l'apprentissage de la langue peuvent aussi varier selon les contextes.
- 5 L'exposition réduite à la langue contribue à expliquer le rythme très lent des apprentissages, ce qui a des implications sur la recherche de l'influence de l'âge sur l'acquisition d'une LE/L2. Premier problème majeur : il est impossible de mesurer le niveau de compétence stabilisé puisque les apprenants en contexte institutionnel ne peuvent atteindre une compétence native ou quasi native en LE. Selon Singleton (1995), il faudrait 18 années d'exposition à des données institutionnelles pour équivaloir à une année en contexte naturel, et même dans ce cas, les conditions ne seraient pas identiques. Il en résulte que, même si les apprenant précoces avaient un meilleur potentiel d'acquisition à long terme, nous ne serions pas en mesure de le prouver empiriquement.
- 6 La plupart des études menées en contexte institutionnel confirment les avantages dont bénéficient les apprenants plus âgés (Asher & Price, 1967 ; Politzer & Weiss, 1969 ; Burstall *et al.*, 1974 ; Oller & Nagato, 1974 ; Ekstrand, 1976). Cette tendance se retrouve également dans les études portant sur des programmes d'immersion au Canada. Selon Genesee (1987) et Harley (1986), les enfants qui participent à des classes d'immersion à partir des premières années du secondaire atteignent un niveau de compétence équivalent à celui d'enfants qui ont été exposés plus jeunes à des données abondantes dans des programmes d'immersion.
- 7 Mais les études qui font état d'effets positifs de l'âge s'appuient sur des méthodologies notoirement différentes. Certaines études comparent les résultats obtenus après une durée d'instruction très brève (Asher & Price, 1967). D'autres études comparant des apprenants précoces et tardifs qui ont été mélangés dans une même classe pendant un certain laps de temps (Burstall *et al.*, 1974 ; Ekstrand, 1976 ; Oller & Nagato, 1974) montrent que leurs résultats ne diffèrent guère.
- 8 Le rôle prépondérant que joue la langue anglaise en Europe a suscité un intérêt croissant pour son apprentissage et une forte demande pour développer et améliorer son enseignement à l'école. Pour permettre d'atteindre un niveau de compétence élevé, plusieurs pays européens ont introduit l'anglais dès la maternelle ou l'école primaire (Cenoz & Lindsay, 1994). En Espagne, la réforme du système éducatif s'est particulièrement préoccupée du rôle des langues étrangères et a pris des dispositions pour les introduire dans le cursus dès la troisième année du primaire, à l'âge de 8 ans, soit trois années plus tôt qu'avant. La réforme a aussi défini de nouvelles orientations

pédagogiques, en insistant en particulier sur les compétences communicationnelles, les attitudes positives à l'égard de la langue et la prise de conscience métalinguistique.

- 9 L'introduction précoce de l'anglais en maternelle s'est mise en place à titre expérimental dans quelques écoles 'ikastolak' en 1991. Dans ces écoles, le basque est la langue d'instruction et l'espagnol une matière scolaire. Les enfants sont de langue maternelle basque ou espagnole et certains d'entre eux sont bilingues précoces, basque et espagnol. Des initiatives de ce genre se sont développées dans plusieurs écoles basques 'ikastolak' et dans un nombre important d'écoles publiques. La pression des parents et des écoles a conduit le ministère de l'éducation du gouvernement basque à élargir le projet à l'ensemble des écoles de la Communauté Autonome Basque. Dans les maternelles, l'anglais est enseigné au rythme de 4 à 5 sessions par semaine, soit durant 2 à 3 heures. Le professeur d'anglais utilise cette langue exclusivement en salle de classe, pour mener des activités orales collectives, comme les récits et les chansons.
- 10 Des questionnaires adressés aux parents montrent que ces derniers ont des attitudes très positives à l'égard de l'introduction précoce de l'anglais en maternelle ou en primaire (Cenoz & Lindsay, 1994 ; Cenoz, 1997). Selon une recherche portant sur les enfants ayant bénéficié de ce programme dès l'âge de 4 ans, il n'y a aucun effet négatif sur l'acquisition du basque ou de l'espagnol ni sur le développement cognitif général (Cenoz, 1997). Au-delà de ces évaluations positives, il est crucial de vérifier l'efficacité de l'introduction précoce de l'anglais sur l'acquisition de différents domaines de compétence dans cette langue. Plus précisément, nous devons répondre aux questions de recherche suivantes :
  - 11 i) Les apprenants qui ont été exposés à la langue pour un même laps de temps, mais dont le début d'apprentissage ne s'est pas fait au même âge vont-ils obtenir des résultats équivalents aux tests mesurant différents domaines de la compétence en anglais ?
  - 12 ii) Les apprenants du même âge qui ont été exposés à la langue pour un laps de temps plus ou moins important, vont-ils obtenir des résultats équivalents aux tests mesurant différents domaines de la compétence en anglais ?
- 13 Les participants à cette recherche (N = 136) sont des élèves du primaire et du secondaire d'une même école du Pays Basque espagnol où le basque est la langue d'enseignement. Cette école offre un programme d'immersion totale pour les enfants dont l'espagnol est la première langue et un programme de consolidation de la L1 pour ceux dont la L1 est le basque (Cenoz, 1998). L'espagnol et l'anglais sont enseignés comme matière scolaire mais le basque est la langue de communication dominante à l'école. En dépit de l'accent mis sur le basque, tous les participants (y compris ceux dont le basque est la L1) possèdent un excellent niveau en espagnol, langue dominante dans ce contexte sociolinguistique et l'on peut les qualifier de bilingues espagnol-basque.
- 14 Pour participer à cette étude, les sujets ne devaient avoir aucune instruction ni aucun contact avec l'anglais hors du cadre scolaire, sous forme de cours particuliers ou de programmes d'été etc.
- 15 L'échantillon est divisé en 3 cohortes selon l'âge du début d'apprentissage : 2<sup>e</sup> année de maternelle, 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année de primaire (Tableau 1).

Tableau 1. caractéristiques de l'échantillon

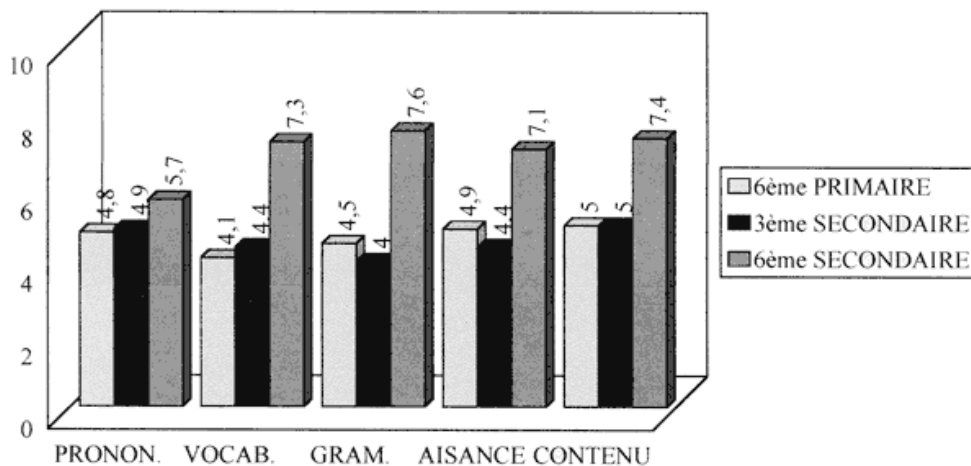
	Niveau scolaire et âge a u d é b u t d'apprentissage	Âge au moment du recueil de données	Niveau scolaire au moment du recueil de données	Volume horaire en anglais au moment du recueil de données
Cohorte 1	2 <sup>e</sup> maternelle (4 ans)	11.1	6 <sup>e</sup> primaire	700
Cohorte 2	3 <sup>e</sup> primaire (8 ans)	14.1 15.3	3 <sup>e</sup> secondaire 4 <sup>e</sup> secondaire	700 800
Cohorte 3	6 <sup>e</sup> primaire (11 ans)	15.1 17.4	4 <sup>e</sup> secondaire 6 <sup>e</sup> secondaire	500 700

- 16 Comme le montre le tableau 1, l'âge moyen des 6 groupes des trois cohortes se situe entre 11.1 ans et 17.4 ans. Au moment des recueils de données, les enfants se trouvent dans une classe située entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 6<sup>e</sup> année du secondaire.
- 17 **Questionnaire biographique.** Le questionnaire avait pour but de recueillir des informations sur le sexe, l'âge, le milieu socio-éducatif, le degré de bilinguisme en basque et en espagnol et l'usage de ces deux langues. L'influence de ces variables sera étudiée ultérieurement.
- 18 Tests de compétence
1. *Histoire de la grenouille.* Cette séquence d'images (Mayer, 1969) a été utilisée pour mesurer la production orale : 24 vignettes sans texte narrent une histoire et l'intervieweur demande à l'enfant de la raconter avec ses propres mots.
  2. *Second récit.* Les enfants ont également raconté une autre histoire, qui avait trait à leurs activités scolaires. Le support variait selon les âges, mais offrait l'avantage d'être étroitement lié à leur expérience à l'école.
  3. *Compréhension orale.* Les enfants ont également été soumis à un test de compréhension orale constitué de trois parties. Dans la première, les enfants écoutaient une chanson et devaient associer des images à son contenu et les ordonner (max = 8 points). Dans la seconde partie, ils écoutaient un fragment d'enregistrement et devaient identifier 8 personnages (max = 8 points). Enfin, dans la troisième partie, ils devaient choisir un adjectif pour décrire les habitudes alimentaires de quatre personnages (max = 20 points). Le score maximum pour ce test est donc de 36 points.
  4. *Test de Cloze*<sup>1</sup>. Les participants devaient remplir 36 trous par un mot approprié en contexte. Ce test, qui a pour support l'histoire très connue du Petit Chaperon Rouge, permet de mesurer des aspects lexicaux, grammaticaux et discursifs de la compétence en production (score maximum : 34 points).
  5. *Composition.* Cette épreuve consistait en une rédaction de 250 mots sous forme d'une lettre adressée à une famille anglaise. Les enfants devaient donner des informations sur leur famille, leur école et leurs occupations préférées (score maximum : 100 points).
  6. *Test de placement d'Oxford.* Les sujets en 6<sup>e</sup> année du secondaire (bachillerato 1 et 2) ont été soumis à deux épreuves du test de placement standardisé d'Oxford, à savoir les tests de compréhension orale et de grammaire. La note maximale est de 100 points pour la partie orale et également de 100 points pour la grammaire. Ce test a pour avantage d'apporter une évaluation complémentaire de la compétence des apprenants, mais aussi d'avoir été utilisé

dans d'autres contextes, ce qui permet des comparaisons avec des études ultérieures. Il a été administré aux seuls élèves les plus âgés, ayant été estimé trop difficile pour des élèves plus jeunes.

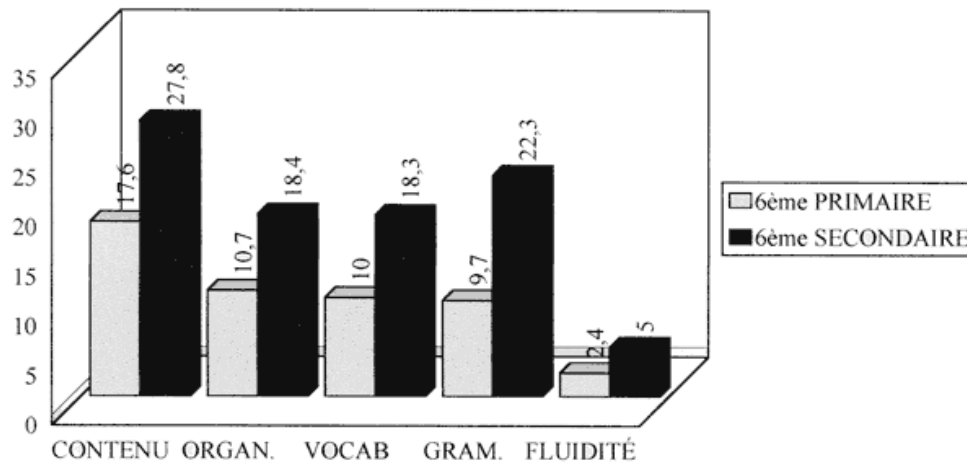
- 19 Les récits ont été enregistrés, transcrits et analysés afin d'apprécier différents aspects de la production orale : prononciation, grammaire, aisance et contenu.
- 20 La composition a été notée suivant la méthode globale proposée par Jacobs *et al.* (1981). Ce système utilise des échelles de score distinctes correspondant au contenu, à l'organisation, au vocabulaire, à l'usage de la langue et à sa fluidité.
- 21 Le recueil des données s'est déroulé pendant trois années consécutives de 1998 à 2000. Les résultats des tests ont été codifiés puis soumis aux procédures statistiques SPSS pour comparer les notes moyennes des différents groupes.
- 22 Pour répondre à la première question de recherche, nous avons comparé les moyennes obtenues par les deux groupes de sujets qui partageaient un même volume d'exposition aux données mais dont variait l'âge de début d'apprentissage.
- 23 Les comparaisons après 700 heures ont porté sur trois groupes de sujets : ceux de 6<sup>e</sup> du primaire (désormais P 6), de 3<sup>e</sup> (S 3) et de 6<sup>e</sup> du secondaire (S 6). Dans la figure 1, les colonnes renvoient aux résultats des analyses Anova, comparant les cinq composantes de l'évaluation de la production orale.

Figure 1. Production orale  
700 heures



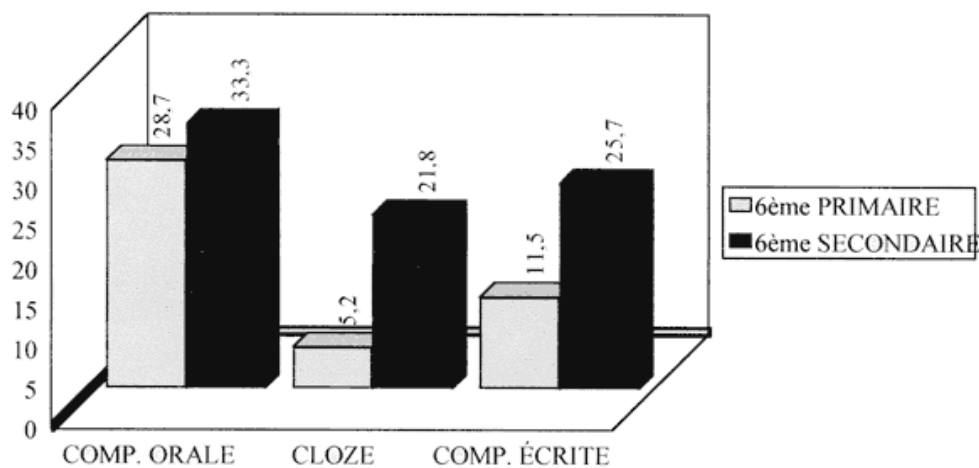
- 24 Les résultats des analyses Anova montrent des différences significatives dans les cinq épreuves du test de compétence orale : prononciation ( $F = 4.5, S = 01$ ), vocabulaire ( $F = 43.5, S = 00$ ), grammaire ( $F = 45.6, S = 00$ ), aisance ( $F = 28.6, S = 00$ ) et contenu ( $F = 25.6, S = 00$ ). Les apprenants de 6<sup>e</sup> du secondaire obtiennent les meilleures notes dans toutes les épreuves. La procédure Scheffe indique que les différences ne sont pas significatives entre la P 6 et la S 3 alors qu'elles le sont entre la P 6 et la S 6. Les différences entre la S 3 et la P 6 sont significatives en vocabulaire, en grammaire, en aisance et en contenu mais frôlent le seuil de significativité en prononciation.
- 25 La figure 2 indique les scores obtenus dans les cinq composantes des épreuves de composition pour les seules classes de P 6 et de S 6 dans la mesure où il n'a pas été possible de recueillir des données pour les tests de compréhension, de Cloze et de lecture (figure 2 et 3) en S 3.

Figure 2. Composition  
700 heures



- 26 Les résultats des T-tests montrent des différences significatives entre les moyennes des deux groupes dans les cinq composantes : contenu ( $T = -13.0, S = 00$ ), organisation ( $T = -13.5, S = 00$ ), vocabulaire ( $T = -14.4, S = 00$ ), grammaire ( $T = -14.9, S = 00$ ) et fluidité de l'écriture ( $T = -21.0, S = 00$ ). Les apprenants de S 6 obtiennent des scores significativement plus élevés que ceux des apprenants de P 6 dans les cinq mesures.
- 27 Les résultats portant sur la compréhension orale, le test de Cloze et la compréhension écrite sont récapitulés dans la figure 3.

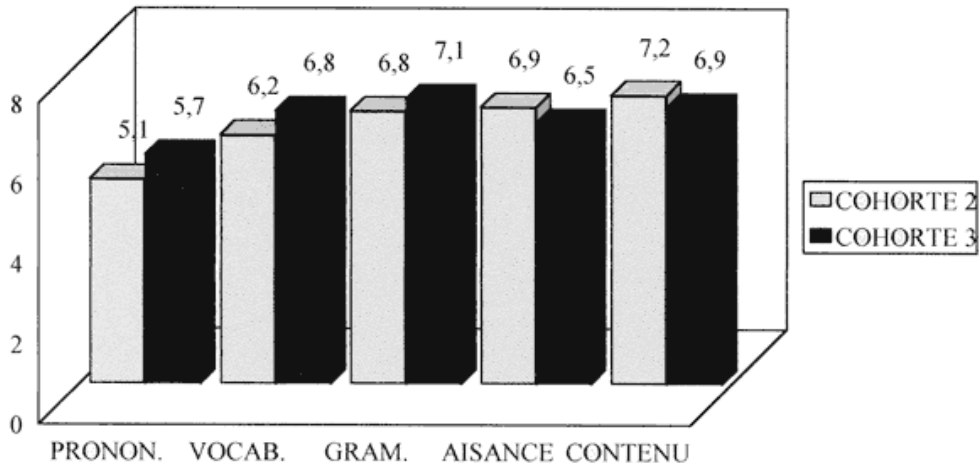
Figure 3. Compréhension orale, cloze, compréhension écrite  
700 heures



- 28 Les résultats des T-tests montrent que les différences entre les deux groupes sont significatives dans les trois épreuves : compréhension orale ( $T\text{-test} = -6.5, S = 00$ ), test Cloze ( $T\text{-test} = -12.4, S = 00$ ) et compréhension écrite ( $T\text{-test} = -9.1, S = 00$ ).
- 29 Pour répondre à la deuxième question de recherche, nous avons comparé les moyennes des apprenants appartenant à la même classe, mais dont le démarrage de l'anglais s'est fait à des âges différents<sup>2</sup>. L'étude porte sur trois cohortes selon l'année du début d'apprentissage (2<sup>e</sup> année de maternelle (M 2), P 3 et P 6) mais seuls les deux derniers groupes avaient atteint la 4<sup>e</sup> année du secondaire au moment du recueil des données. Ce

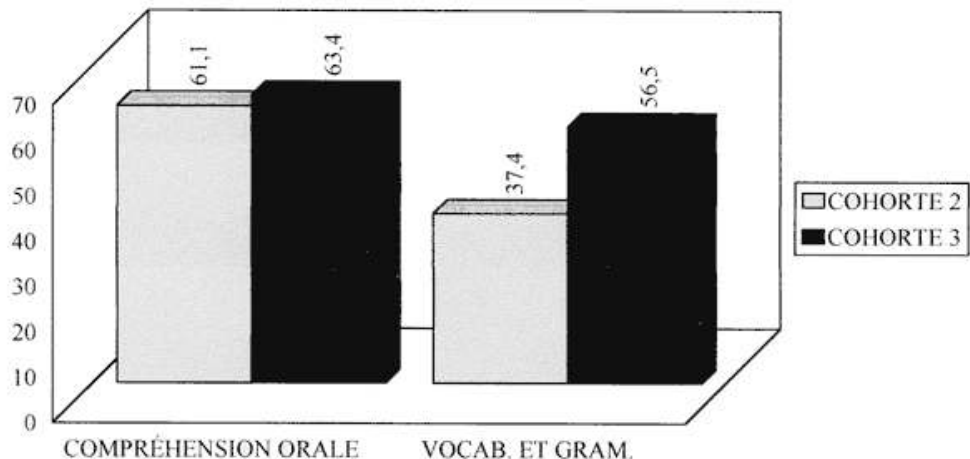
recueil s'est fait de façon étalée dans le temps pour permettre aux cohortes 3 et 2 de se trouver en S 4. Les apprenants de la cohorte 2 avaient alors derrière eux près de 800 heures d'exposition à la langue et ceux de la cohorte 3 près de 500 heures. Les résultats des T-tests sont indiqués dans les figures 4 et 5.

Figure 4. Production orale  
4e secondaire



- 30 Les résultats des T-tests montrent qu'en production orale, les différences ne sont significatives que pour la composante prononciation ( $T = 2,4$ ,  $S = 01$ ). Les apprenants de la cohorte 3 (500 heures d'exposition) ont obtenu des scores significativement plus élevés en prononciation que ceux de la cohorte 4 (800 heures d'exposition). Il n'y a aucune différence significative en vocabulaire ( $T = 1,5$ ,  $S = 13$ ), en grammaire ( $T = 5$ ,  $S = 59$ ), en aisance ( $T = -1,2$ ,  $S = 23$ ) et en contenu ( $T = -0,8$ ,  $S = 39$ ).
- 31 La figure 5 récapitule la moyenne des scores au test de placement (Oxford) :

Figure 5. Test de placement  
4e secondaire



- 32 Les résultats des T-Tests montrent que les différences entre les deux groupes sont significatives dans les épreuves de vocabulaire et de grammaire ( $T = 5,7$ ,  $S = 00$ ). Les apprenants de la cohorte 3 (500 heures d'exposition) ont obtenu des notes significativement plus élevées dans ce test que les apprenants de la cohorte 4 (800 heures



d'exposition) alors que les différences ne sont pas significatives en compréhension orale ( $T = 0.7$ ,  $S = 44$ ).

- 33 La première question de recherche porte sur la comparaison du niveau de compétence en anglais d'apprenants qui ont bénéficié d'une même durée d'exposition à la langue, mais dont le début d'apprentissage ne s'est pas fait au même âge. Les résultats tendent à montrer, qu'en général, les apprenants les plus âgés parviennent dans l'ensemble à un niveau supérieur à celui des plus jeunes. Après 700 heures d'exposition à la langue, le groupe le plus âgé (6<sup>e</sup> année du secondaire) obtient des notes significativement plus élevées dans toutes les composantes de la compétence orale. La comparaison entre les apprenants de 6<sup>e</sup> du primaire et du 6<sup>e</sup> du secondaire montre que ces derniers ont des notes plus élevées en composition, en compréhension orale, au test de Cloze et au test de lecture/production écrite.
- 34 Les performances plus faibles des jeunes apprenants confirment les résultats obtenus par d'autres études en milieu institutionnel, mais dans d'autres situations (Burstall *et al*, 1974 ; Ekstrand, 1976 ; Oller & Nagato, 1974). Ils confirment aussi les résultats obtenus par Muñoz dans un contexte similaire au nôtre et qui portent sur des apprenants dont le début d'apprentissage se situait en 3<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année du primaire (Muñoz, 2000). La comparaison entre des apprenants qui ont reçu un même volume d'instruction mais dont l'âge diffère au moment des tests, souffre de sérieuses limitations : les résultats de notre étude, tout comme ceux d'autres études, pourraient être liés au développement cognitif, facteur qui rendrait compte de la plus grande compétence linguistique des élèves du secondaire et des notes plus élevées qu'ils obtiennent dans la composante contenu des tests écrits et oraux. Les élèves plus âgés ont aussi acquis des stratégies plus élaborées de résolution des tests. Méthodologiquement parlant, la comparaison de groupes d'enfants qui ont reçu un même volume d'instruction impose de les soumettre aux mêmes tests, mais de les tester à des âges différents : les enfants plus âgés bénéficient d'avantages en raison de leur maturité cognitive et de leur expérience. Le type d'input est également lié aux résultats : l'approche centrée sur l'oral réservée aux jeunes enfants pourrait expliquer que les différences inter-groupes sont moins importantes lorsque les enfants sont testés sur la prononciation, sur des mots ou des phrases. Les méthodes plus traditionnelles d'enseignement pratiquées avec les élèves plus âgés contribueraient à rendre compte de la complexité lexicale et grammaticale que présentent leurs productions et de leurs meilleurs résultats dans les tests portant sur l'écrit (composition, test de Cloze, test de lecture-grammaire). L'influence de l'input a déjà été évoquée dans des études comparatives entre classes d'immersion précoce et tardive (Harley, 1986).
- 35 En résumé, avec le même volume d'instruction, les groupes d'apprenants plus âgés progressent plus rapidement que leurs congénères plus jeunes. Les résultats sont plus spectaculaires dans les tests qui mettent en jeu des activités métalinguistiques de haut niveau que dans les domaines de la production orale et de la prononciation, ce qui pourrait relever du développement cognitif et de l'input.
- 36 La réponse à la seconde question nous a conduit à adopter la perspective inverse en comparant des apprenants du même âge, mais dont le volume d'instruction avait varié, dispositif qui neutralise l'influence du développement cognitif.
- 37 Les résultats comparatifs portant sur la 4<sup>e</sup> année du secondaire ne révèlent pas de différences notables dans la plupart des mesures en dépit de l'écart en volume d'instruction. Les différences entre les moyennes sont significatives en prononciation : la cohorte 3 (500 heures d'exposition) obtient des résultats meilleurs que la cohorte 2 (800

heures d'exposition). L'avantage de la cohorte 3 se manifeste aussi dans le sous-test grammaire du test de placement (Oxford). Ces résultats sont d'autant plus intéressants que l'influence du facteur cognitif et de la pratique des tests est neutralisée dans ce cas de figure où tous les apprenants ont le même âge. Si l'on prend en compte les deux approches, on voit que les enfants plus jeunes progressent plus lentement et que jamais ils ne dépassent leurs aînés, quelle que soit la composante de la compétence en L2 malgré le temps passé à étudier l'anglais. Le fait qu'un supplément de 300 heures d'enseignement ne soit pas lié à une élévation des moyennes dans aucune des mesures rend impossible de prédire les performances à partir du volume d'exposition à la langue. Ces résultats étayaient l'idée défendue par Burstall *et al.* (1974), selon laquelle l'instruction précoce d'une langue étrangère ne produit pas les résultats escomptés, puisque les enfants plus âgés apprennent plus vite et que les bénéfices d'un enseignement précoce s'estompent après quelques années d'instruction.

- 38 L'explication la plus évidente est à rechercher dans le type d'input, facteur également évoqué dans l'interprétation des résultats de l'étude portant sur la première question de recherche. Le fait que les apprenants ayant reçu moins d'instruction obtiennent des résultats équivalents ou meilleurs dans les mesures de compétence qui mettent en jeu la conscience métalinguistique (tests de grammaire, de Cloze) peut être lié aux modes d'enseignement, basés sur l'oral pour les plus jeunes et sur la grammaire pour les plus âgés.
- 39 On pourrait aussi arguer que l'absence de bénéfice d'un apprentissage précoce tient au fait que les apprenants en sont encore aux premiers stades d'acquisition mais que, à l'instar de ce qui se passe en milieu naturel, ils pourraient à long terme devancer leurs aînés (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978). Cependant comme le signale Singleton (1995), le volume d'exposition à la langue en contexte scolaire est si réduit qu'il n'est pas possible de mettre en évidence les avantages potentiels d'une introduction précoce aux langues étrangères.
- 40 Pour résumer, nos résultats vont à l'encontre des croyances bien établies sur les bienfaits d'un démarrage aussi précoce que possible. Ils montrent aussi l'extrême complexité des recherches en acquisition des langues étrangères et invitent à étudier les effets de l'âge en relation avec d'autres facteurs comme l'input et les modes d'enseignement. Bien que notre étude ne porte pas sur la didactique des langues, les résultats confirment les effets positifs d'une centration sur les caractéristiques formelles au delà des activités strictement communicationnelles (Doughty, & Williams, 1998). Un autre aspect essentiel non abordé dans cette étude porte sur l'analyse qualitative des différents aspects de la compétence communicationnelle des apprenants, y compris le développement linguistique, discursif, pragmatique et sociolinguistique.

---

## BIBLIOGRAPHIE

ASHER, J. & B. PRICE 1967. The learning strategy of total physical response : Some age differences. *Child Development*, 38 : 1219-1227.

- BIRDSONG, D. 1992. Ultimate attainment in second language acquisition. *Language* 68 : 706-755.
- BONGAERTS, T., C. van SUMMEREN, B. PLANKEN & E. SCHILS 1997. Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition* 19 : 447-465.
- BURSTALL, C., M. JAMIESON, S. COHEN & M. HARGREAVES 1974. *Primary French in the Balance*. Windsor : NFER Publishing Company.
- CENOZ, J. 1997. L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *AILE* 10 : 159-180.
- CENOZ, J. 1998. Multilingual education in the Basque Country. In J. Cenoz & F. Genesee (Dir) *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education* 175-191. Clevedon : Multilingual Matters.
- CENOZ, J. & D. LINDSAY 1994. Teaching English in primary school : A project to introduce a third language to eight year olds. *Language and Education* 8 : 201-210.
- DOUGHTY, C. & J. Williams 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- EKSTRAND, L. 1976. Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning. In G. Nickel (Dir) *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics* (Vol 3) 179-198. Stuttgart : Hochschulverlag.
- HARLEY, B. 1986. *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- HARLEY, B. & B. WANG, B. 1997. The critical period hypothesis : Where are we now ? In A.M.B. de Groot & J.F. Kroll (Dir) *Tutorials in Bilingualism : Psycholinguistic Perspectives* 19-51). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- JACOBS, H.L., S.A. ZINKGRAF, D.R. WORMUTH, V.F. HARTFIEL & J.B. HUGHEY 1981. *Testing ESL Composition*. Newbury : Rowley.
- LONG, M. 1990. Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12 : 251-285.
- MAYER, M. 1969. *Frog, where are you ?* New York : the Dial Press.
- MUÑOZ, C. 2000. Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz & U. Jessner (Dir) *English in Europe : the Acquisition of a Third Language* 157-178. Clevedon : Multilingual Matters.
- OLLER, J. & N. NAGATO 1974. The long-term effect of FLES : An experiment. *Modern Language Journal* 58 : 15-19.
- POLITZER, R. & L. WEISS 1969. Developmental aspects of auditory discrimination, echo response and recall. *Modern Language Journal* 53 : 75-85.
- SINGLETON, D. 1989. *Language Acquisition : the Age Factor*. Clevedon : Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. 1995. Introduction : a critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research. In D. Singleton & Z. Lengyel (Dir) *The Age Factor in Second Language Acquisition*, 1-29. Clevedon : Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. & Z. LENGYEL 1995. *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- SNOW, C. & M. HOEFNAGEL-HOHLÉ 1978. The critical period for language acquisition : evidence from second language. *Child Development* 49 : 1114-1128.

WHITE, L. & D. GENESEE 1996. How native is near-native. The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research* 12 : 233-265.

## NOTES

1.Type d'exercice à trous où un mot sur sept, par exemple, d'un fragment de texte a été systématiquement effacé. (NDLR)

2.Dans la mesure où les deux groupes sont dans une même classe, nous avons utilisé le terme de 'cohorte'.

---

## RÉSUMÉS

Cet article s'inscrit dans un projet de recherche longitudinal sur le développement linguistique de l'anglais L3 dans un contexte bilingue, en fonction de l'âge du début d'apprentissage. Dans la mesure où l'influence de l'âge sur l'acquisition d'une L3 est interdépendante d'autres variables, comme le volume d'enseignement reçu, le développement cognitif ou les types d'exposition, nous avons été conduit à aborder la recherche sur le facteur âge dans deux perspectives. La première compare des groupes de sujets qui ont été exposés à la langue pendant un même volume d'heures (700) mais qui ont débuté leur apprentissage à des âges différents. La deuxième compare des sujets qui sont au même niveau scolaire (4<sup>e</sup> année du secondaire) mais qui n'ont pas reçu un volume d'enseignement équivalent. Les participants (136 élèves du secondaire) sont tous locuteurs du basque et de l'espagnol avec pour L1 le basque et/ou l'espagnol. L'enseignement est fait en basque à l'exception des cours d'espagnol et d'anglais. Ils ont tous été soumis à une batterie de tests mesurant leur compétence en anglais à la production de récits, à la compréhension orale, à la composition écrite et à la grammaire. Les résultats montrent des différences inter-groupes entre apprenants précoces et tardifs, différences que l'on attribue à l'âge d'apprentissage de la L2/L3 en contexte scolaire, au développement cognitif et aux types de données en L3.

This article is based on a longitudinal project on the linguistic development of English as a third language when English is introduced at different ages in a bilingual programme. Taking into account that third language acquisition is a very complex phenomenon and that the influence of age can be related to other factors such as the amount of teaching cognitive development or type of exposure, this study adopts a strategy based on the analysis of the effect of age from two different perspectives. The first perspective focuses on the comparison of groups who have had the same amount of exposure (700 hours) but started their English classes at different ages. The second perspective is the reverse and compares subjects who are in the same course (4<sup>th</sup> year of secondary) but have received different amounts of exposure. Participants were 136 secondary school students who were proficient in Basque and Spanish and had Basque and/or Spanish as their first language and Basque as the language of instruction except for the subjects Spanish and English. All the participants completed a battery of tests and questionnaires including different measures of proficiency in English: story telling, listening comprehension, composition and grammar. The results show differences between old and young starters and these differences are

discussed as related to the age factor in second/third language acquisition in formal contexts, cognitive development and the type of exposure to the third language.

## INDEX

**Keywords** : age factor, cognitive development, input, institutional context, L3 development

**Mots-clés** : apprentissage L3, contexte scolaire, développement cognitif, facteur âge

## AUTEUR

**JASONE CENOZ**

Université du Pays Basque

Departamento de Filología Inglesa y Alemana

Paseo de la Universidad 5 Apdo 2111

01006 Vitoria-Gasteiz, España

fipceirj@vc.ehu.es