

## Quin és l'esdevenidor de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'escola elemental?

Michèle Garabedian \*

A les portes de l'Acta Única Europea del 1993 que durà a l'obertura generalitzada de les fronteres i a la circulació lliure de béns i de persones, i en el moment en què un nombre determinat de països de l'Europa dels Dotze reorganitza el seu sistema educatiu de base —el de l'ensenyament obligatori dels 6 als 16 anys— hom s'ha de preguntar quin lloc tindrà l'ensenyament de les llengües estrangeres en els nous curricula educatius.

El principi de l'ensenyament obligatori de dues llengües estrangeres abans dels 16 anys no ha estat pas encara adoptat definitivament pels diversos països de la Comunitat europea. L'obstacle més important per a la introducció d'una segona llengua moderna obligatòria en l'ensenyament secundari és, sobretot, el cost financer que comportaria una reforma d'aquesta mena: cost de formació, de creació de llocs, d'instruments i d'agençament del dispositiu institucional i pedagògic.

En canvi, per a un determinat nombre de països, l'anticipació d'aquest ensenyament de les llengües a l'escola primària, és a dir, abans dels 11 anys, és considerat com una resposta a la demanda social en aquest camp i com una previsió de les necessitats lingüístiques futures del país.

Com a especialista de didàctica del francès, llengua estrangera, que des de fa molts anys treballa en el camp de l'ensenyament/aprenentatge del francès llengua estrangera i segona llengua per als nens de l'escola pública (de 3 a 11 anys), estic molt satisfeta de veure

---

\* Michèle Garabedian, Doctora en Lingüística i Fonètica, Maître de Conférences de l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay-Saint Cloud, Directora del CREDIF (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du français) durant 3 anys (1986-1989), porta les investigacions de l'ensenyament/aprenentatge precoç del francès LE i L2, a França, Europa, Àfrica i l'Oceà Índic. És autora de la col·lecció per a infants "Les petits lascars" i d'obres per a l'ensenyament del francès per als alumnes de primer grau.

nèixer iniciatives com aquesta. Tanmateix, em sembla profitós que ens preguntem, abans que res, quin és el dispositiu preparatori d'aquesta innovació, és a dir, de quines polítiques lingüístiques i escolars dependrà i a quins objectius respondrà aquest nou aprenentatge lingüístic.

No vull pas plantejar qüestions en abstracte, sinó que prenc com a punt de referència les experiències realitzades o que es duen a terme en aquest camp, a Itàlia, a Suïssa i a França.

## De les polítiques lingüístiques a les polítiques escolars de les llengües

La introducció de les llengües estrangeres a l'escola primària, si el projecte té objectius educatius a mig i llarg termini, s'ha d'inscriure en el marc d'una política lingüística ben clara i definida; el que hom s'hi juga és important. Efectivament, una opció d'aquesta mena ha de calcular les conseqüències financeres de les quals he parlat abans, però ha de preveure també les conseqüències institucionals i pedagògiques —perquè comportarà una nova pràctica escolar—; les conseqüències educatives i formatives —perquè afectarà el comportament dels aprenents i dels ensenyants—; les conseqüències ideològiques —perquè les llengües estrangeres ocuparan cada vegada un lloc més important, tant en els estudis escolars com en la formació professional, en els mitjans de comunicació i en tota la societat.

Avui dia, en els règims democràtics, sembla realista pensar que no es pot introduir una política lingüística d'aquesta mena sense haver-la basat en un *consens* nacional, federal, fins i tot regional, o de la població implicada. Els passos per arribar-hi poden emprendre camins diferents però tots exigeixen tenir-ne en compte la *durada*.

En el camp de la política, és indispensable d'inscriure's en el *temps\**, el temps lingüístic de què parla Harald Weinrich<sup>1</sup>, però

---

\* el subratllat és meu.

(1) Fou Harald WEINRICH qui féu notar que en la civilització que ens envolta, que és la de la velocitat, les llengües s'aprenen sempre lentament, i que cal admetre que és la lentitud la que fa llei en lingüística. Conferència feta al Symposium des Etats Généraux des Langues, i publicada a *le Français dans le Monde*, núm. 228, octubre 1989, p. 49-56.

també el temps necessari per a l'evolució de les mentalitats, els comportaments, les institucions, dels sistemes.

. El model presentat per la Confederació Helvètica pel que fa a polítiques lingüístiques, tal com l'ha descrit J.A. Tschoumy<sup>2</sup>, director de l'Institut Romand de Recherches et de Documentations Pédagogiques (IRDP), em sembla instructiu en més d'un aspecte.

Suïssa no s'ha decidit a introduir, de manera generalitzada, l'ensenyament d'una llengua moderna a l'escola primària, fins al principi de l'any 90, després de vint anys de preparació política i tècnica.

Tal com ens recorda J. Tschoumy, per al qual el *consens polític*\* i *civil* constitueix un principi fonamental, fou el 1970, any en el qual el Consell d'Europa va dictar les seves Recomanacions, quan nasqué el projecte. Es desenvolupa progressivament per mitjà de l'estructura de la Confederació: "La Conferència dels caps de Departaments de la instrucció pública dels cantons suïssos aturà el projecte el 1975; els ministres dels cantons francòfons van iniciar un dispositiu d'inserció d'ensenyament precoç de les llengües estrangeres a l'escola primària i, per tal de dur-lo a terme, aplicaren un dispositiu preparatori per a la innovació (creació i avaluació dels mitjans, formació dels ensenyants, etc.) (...) Aquest inici lent responia a les exigències d'organització dels cantons, però també a les traves polítiques de les democràcies cantonals. Alguns cantons, efectivament, havien de respondre a l'exigència d'un vot popular al respecte (...) L'horitzó *polític*\* és, doncs, d'ara endavant, obert per a l'inici d'una innovació important; també han adquirit l'acord *civil* perquè les primeres experiències han agradat molt als nens i als pares."<sup>3</sup> No he tingut cap dubte a citar llargament J. Tschoumy, perquè la coherència del procés em sembla alhora exemplar i il·lustrativa a fi que cada país afectat pugui situar en quina etapa del procés es troba i pugui preveure, amb lucidesa i prudència, les etapes següents.

Si a Itàlia és previst, des del 1985, que en els nous programes escolars, d'acord amb una llei votada al Parlament italià, tots els nens italians comencin a aprendre una llengua estrangera a l'escola

(2) Jacques - A. TSCHOUMY, *Parler européen demain*, Politiques linguistiques de l'Europe de demain, Réflexions et perspectives à partir du cas Suisse. 30 p. OUVERTURES, 89.401, abril 1989. IRDP, Fbg de l'Hôpital 43, Case Postale 54 CH 2007 Neuchâtel 7.

(3) J.A. TSCHOUMY, op. cit. p. 7 i 8.

elemental, aquesta reforma fonamental és el resultat d'una experimentació que ha durat deu anys i ha afectat una quarantena de ciutats.

Aquesta experimentació, coneguda amb la sigla I.L.S.S.E. (Insegnamento della Lingua Straniera nella Scuola Elementare), abans de convertir-se en projecte nacional, es va basar en les estructures comunals i regionals. Va mobilitzar, principalment, un nombre molt important d'ensenyants i suscità debats i recerques coordinats amb centres regionals de recerca i de formació dels ensenyants (IRR-SAE).

Itàlia, per la diversitat i la durada de la seva experiència en aquest camp, constitueix una referència necessària, fins i tot indispensable. Els italians han entès, segurament abans que altres, les implicacions polítiques, econòmiques, lingüístiques i culturals d'una innovació d'aquesta mena. A més —després dels 125 anys que han necessitat per a segellar la unitat nacional, amb l'acceptació d'una llengua nacional, la transformació de la societat i de la vida italiana, a través del reconeixement dels dialectes locals i les diversitats regionals— s'han dotat dels mitjans d'arribar-hi de manera raonable, dinàmica i progressiva.

Aquesta gestió s'ha basat en moviments concèntrics que s'han estès progressivament de la comuna a la regió i després a la nació. El consens civil i polític ha estat construït dins d'aquesta dinàmica.

El projecte de l'Estat italià dóna compte i respecta les diversitats regionals, fins i tot les comunals; a Itàlia, si més no, no podia ser altrament perquè és d'on sortí.

La política adoptada per França en el camp de la introducció de les llengües estrangeres a l'escola primària procedeix d'una altra gestió que pot ser caracteritzada com més autoritària, voluntarista i centralitzada, menys concertada, i per tant menys progressista.

El que caracteritza així el projecte francès pot ser la rapidesa, per no dir la precipitació, tal com ja vaig fer observar<sup>5</sup>, i l'absència de tradicions reals i, doncs, de fonaments culturals en aquest camp.

---

(4) Giovanni FREDDI, Col. *Lingua straniera e istruzione primaria in Italia e in Europa*. Atti del Seminario Europeo di Abano Terme Sull'Insegnamento della lingua straniera nella Istruzione Primaria, IRRSAE VENETO, LIVIANA editrice, 1988, 225 p.

(5) Michèle GARABEDIAN; "L'aménagement linguistique et l'apprentissage précoce

És cert que hi hagueren experiències d'ensenyament precoç de les llengües entre 1960 i 1975, però foren degudes, principalment, a la iniciativa dels responsables educatius locals (inspectors, consellers pedagògics, ensenyants), o de les associacions de pares. El Ministeri d'Educació Nacional havia encoratjat <sup>6</sup> aquestes experiències, però no havia donat els mitjans per a continuar-les o estendre-les i, sense el suport institucional, moltes van haver de ser interrompudes o abandonades, particularment després de l'informe fet per l'Inspector General Denis Girard, el 1974.

Les circulars posteriors del 1977 primer i del 1987 després, organitzen les experiències d'ensenyament de l'alemany a les regions frontereres. El Ministeri d'Educació Nacional va fixar llavors les regles precises d'aquest ensenyament precoç (horari - objectius, ensenyament - continguts - ensenyants - formació), però tot això només afecta una petita part de la població escolar <sup>7</sup>.

Anunciada pels mitjans de comunicació durant el 4t. trimestre de l'any 1988, confirmada pel ministre d'Educació Nacional el gener del 1989, "l'experimentació controlada de l'ensenyament d'una llengua moderna estrangera a l'escola primària (escoles públiques i escoles privades amb contracte"<sup>(a)</sup>), és confirmada oficialment el març del 1989 <sup>8</sup>.

Hom es pot sorprendre que una circular apareguda el març del 1989 prevegi l'establiment d'una experimentació des de l'inici del

---

des langues", comunicació feta al Symposium des Etats Généraux des Langues, 25-29 abril 1989, en curs de publicació dins dels Actes du Colloque; —i "Sens et fonction de l'apprentissage d'une langue vivante dans le système éducatif français, de la maternelle à l'Université", comunicació feta al Colloque du GIFAMO: Langues, cultures et systèmes éducatifs, enjeux de la construction de l'Europe, 16 de juny 1989, en curs de publicació dins les Actes du Colloque.

- (6) cf. Circulaire Ministérielle, núm. 72. 1059 del 14 setembre 1972, en la qual hom intenta donar un marc a les experiències espontànies que es van engegar, des de pre-escolar (sensibilització per la llengua), fins al final de l'escola primària (estructura de la llengua), per tal de reduir-les. Aquesta tendència es confirma en la Circulaire Ministérielle núm. 72-228 de l'11 maig 1973.
- (7) Circular del 15 gener 1987 núm. 87035, BO núm. 7, 19 febrer 1987, sobre "l'Enseignement précoce de l'allemand".
- (a) equival a "centres concertats" (Nota de la traductora).
- (8) Circular núm. 89-065 del 6 març 1989, BO núm. 11 del 16 març 1989, que fixa les finalitats i continguts d'aquest ensenyament, així com la circular núm. 89-141 del 14 juny 1989, que traça el programa indicatiu establert per al conjunt de les llengües ensenyades.

curs escolar 89-90, i exigeixi que els punts acordats arribin al Ministeri durant els dos mesos següents.

Aquesta política lingüística procura tenir en compte les experiències del passat i es basa en tres grans principis:

— oferir als alumnes l'elecció entre les llengües modernes ensenyades al *collège* <sup>(b)</sup> del sector per tal d'assegurar la continuïtat de l'aprenentatge. Les zones d'experimentació reagrupen així un conjunt d'escoles que constitueixen el sector del *collège*.

— aconseguir l'acord de tots els col.laboradors: ensenyants de les escoles i col.legues implicats, pares, col.lectivitats.

— assegurar l'ensenyament mitjançant un personal de qualitat que ha rebut una formació complementària, lingüística i pedagògica diversificada.

La prudència (parlem d'experimentació controlada) i l'enquadrament realista del projecte volen respondre alhora a la forta demanda d'una part de la població —d'aquí ve la precipitació—, i a l'inici d'un dispositiu que, per a ser eficaç, ha de durar el temps que calgui.

Si hom analitza les conseqüències a mitjà i llarg termini d'una política com aquesta, feta per la pressió de la demanda social, desconnectada de la política lingüística real de França, tant a l'interior de les seves fronteres com a l'estranger, iniciada sense informació completa de l'opinió pública, sense preparació ni concertació prèvia amb tots els col.laboradors socials, institucionals i polítics, no pot fer res més que denunciar-ne els efectes contraproductius.

Hi ha hagut un determinat nombre d'opinions qualificades sobre el tema que s'han fet sentir fermament, tant si és de manera matisada <sup>9</sup> com més abrupta <sup>10</sup>.

És cert que la iniciativa que s'acaba d'emprendre topa amb qualsevol política real de diversificació de les llengües i de pluralitat lingüística. Agreuja la situació actual i sobretot, reprement el fil de les

(b) El *collège* equival al primer cicle d'ensenyament secundari. (Nota de la traductora).

(9) vegeu l'article de DECAUX, Alain, Ministre delegat encarregat de la francofonia, "Europe: le défi des langues", Le Monde, 14 setembre 1989.

(10) i el de B. CASSEN, Professor de la Universitat París VIII, "La fausse bonne idée de Lionel JOSPIN", Le Monde de l'Education, novembre 1989, p. 47-49.

crítiques virulentes de B. CASSEN, pel que fa a la llei del mercat lingüístic, accelera "les tendències cada cop més desconnectades de la realitat internacional".

B. CASSEN no dubta pas de proposar "altres pistes per a una veritable política de diversificació lingüística", per tal "d'afavorir l'emergència d'una demanda de llengües múltiples", susceptibles de permetre a França de fer front a les necessitats creixents de comunicació i d'intercanvis amb Europa i amb les altres parts del Món<sup>11</sup>.

M'he entretingut més llargament en la situació francesa perquè il·lustra, potser de manera caricaturesca, l'absència de reflexió pel que fa al llarg termini, necessària en qualsevol inici de política lingüística, i l'absència real de concertació i de consens profund indispensables per a uns objectius d'aquesta mena.

## Quines llengües estrangeres cal ensenyar?

Podem constatar que l'ensenyament precoç de les llengües estrangeres no pot ser realment introduït sense una política precisa i concertada, afirmada per eleccions explícites i clares, en particular pel que fa a les llengües proposades.

Tots els països es troben amb aquesta problemàtica. A més, es proposen solucions diverses.

A Itàlia, hom proposa a les famílies tres llengües de gran comunicació: l'alemany, l'anglès o el francès. Aquesta aparent llibertat d'elecció es pondera per un gran nombre de factors regionals, locals, organitzatius (efectius i disponibilitat d'ensenyants).

La comprovació pot ser la mateixa per a França, com ho acabem de veure, on la supremacia en massa de la demanda de l'anglès aixafa

---

(11) CASSEN (B), op. cit., p. 49, demana "En resum, l'inici d'una oferta lingüística, més que no pas una resposta tardana a una demanda que tan sols pot anar-se esfilagarsant! La formulació\*, la fixació i l'execució d'una política, abans que la gestió d'una realitat que ja no "rutlla" en la pràctica!".

totes les altres llengües <sup>12</sup>. D'altra banda, l'elecció no és realment oberta perquè depèn de les llengües modernes ensenyades al *collège* del sector.

L'elecció és imposada a Suïssa perquè la llengua estrangera proposada és una llengua de proximitat, és a dir, la dels Cantons i regions frontereres més pròximes, el francès a Zuric, o l'alemany a Ginebra o Lausana <sup>13</sup>.

L'elecció de la primera llengua estrangera estudiada no pot excloure cap llengua, i H. Weinrich proposa fins i tot que hom proposi primer llengües alhora allunyades i properes: allunyades en la mesura en què donin compte de "la raresa", de la "veritat" de l'altra, properes en la mesura en què pertanyen a comunitats del territori nacional.

Harald Weinrich suggeria l'ensenyament de l'àrab o del turc a França <sup>14</sup>.

Entre aquests dos extrems que només tenen en compte un sol paràmetre (proximitat) o dos paràmetres (rarsa i proximitat) hi poden haver propostes que procurin tenir en compte altres paràmetres que també són importants, com el dels aprenents i la seva edat <sup>15</sup>, les realitats socials i culturals pròximes als infants.

Si la llengua estrangera proposada, que sovint és una gran llengua internacional <sup>16</sup>, fos també la d'una comunitat present a l'escola, al barri, a la ciutat, o a la regió, seria molt millor. La comunitat escolar podria construir eficaçment una comunicació autèntica amb el medi de l'entorn extrascolar, és a dir, una comunicació lingüística, social

---

\* el subratllat és meu.

(12) Segons el cens publicat pel Ministère de l'Education Nationale, un 90% de les classes de llengua a CM 1 són classes d'anglès i una mica menys del 10%, classes d'alemany.

(13) TSCHOUMY (J.), op. cit., p. 10 "una llengua de proximitat primer, de gran comunicació després (...). A Suïssa, per exemple, l'alemany o el francès s'ensenyava als 10 anys perquè és la llengua de comunicació propera necessària als suïssos; l'anglès s'ensenyava a partir dels 12 anys".

(14) WEINRICH (H.), op. cit.

(15) A Itàlia, aquest ensenyament s'introdueix als 8 anys. A França, als 9 anys. A Suïssa, als 10 anys.

(16) Penso sobretot en l'espanyol, el portuguès i l'àrab, a França.



i cultural. Oi que també és un mitjà de crear una motivació suplementària per a aquesta llengua estrangera si hom sap que, per als infants, donarà compte d'una realitat que els és propera i a la qual podran accedir progressivament a través dels coneixements i de les habilitats escolars i extrascolars? Parlar la llengua del veí o del company de classe situa el procés en un aquí i ara del qual els nens també tenen necessitat. L'especulació intel·lectual i la programació funcional a mitjà termini no són motivacions suficients per aprendre.

## **A quins objectius ha de respondre aquest nou aprenentatge lingüístic?**

Sembla, en funció de l'edat del públic, que es dibuixen dues grans tendències. La primera posa èmfasi en els objectius generals d'aquest ensenyament, és a dir que permeti a l'infant, a través del descobriment d'una altra llengua, de desenvolupar aptituds intel·lectuals, actituds socials, comportaments lingüístics, susceptibles de generar progressos individuals. Hom insisteix en la dimensió formativa d'aquesta mena d'aprenentatge, dimensió més global però mes desmultiplicadora. L'altra tendència se centra en els aspectes instrumentals de l'aprenentatge lingüístic, és a dir aprendre a comprendre, llegir, parlar i escriure el nou idioma.

Entre els set principis afirmats en el projecte d'innovació hel·lètic, hi ha el de la instrumentació. Aquesta instrumentació recolza sobre cinc prioritats que J. Tschoumy anomena "els mínims lingüístics en cinc prioritats" <sup>17</sup> que posen èmfasi en la pràctica activa i pragmàtica de la llengua oral, més a través de situacions de recepció que no pas de producció. Aquesta darrera ha de respondre primer a les exigències d'una comunicació de base.

---

(17) J. TSCHOUMY, op. cit., p. 11. Cinc prioritats:

- . l'ús de la llengua respecte de l'anàlisi
- . l'oral respecte de l'escrit
- . les competències de recepció respecte de les d'emissió
- . els procediments respecte dels conceptes
- . les competències útils, fins i tot aproximatives, respecte a l'exigència perfeccionista dels ensenyants.

. El projecte francès dubta entre les dues tendències. Penso que aquesta actitud remet a un defecte nacional característic que jo resumiria en una fórmula: "ho volem tot, de seguida, completament i perfectament".

El text de la circular fixa dos objectius generals que posen èmfasi en la dimensió desenvolupamental d'aquest ensenyament: "L'objectiu d'aquest ensenyament és el de *preparar*, en l'àmbit lingüístic, psicològic i cultural, els nens per treure el màxim profit de l'aprenentatge de les llengües al *collège*", el de "crear i desenvolupar el gust per la llengua estrangera", "obrir el pensament a les realitats d'un món estranger que l'infant aprèn així a estimar i a entendre millor".

El mateix text insisteix de la mateixa manera en els aspectes de tipus instrumental:

Aquesta instrumentació tracta de les quatre competències lingüístiques tradicionals: el domini de la llengua oral, per mitjà de la comprensió i sobretot de la producció, d'acord amb recomanacions molt normatives<sup>18</sup>; i el domini de la llengua oral escrita, que serveix de trampolí per a un discurs metalingüístic i a través de la lectura i l'escriptura, per a un desenvolupament de la *veritable consciència lingüística*<sup>19</sup>.

Aquestes eleccions perillan de conduir a models estereotipats i a gestions de vegades caricaturesques d'aquest ensenyament, heretats de pràctiques escolars de l'ensenyament secundari en lloc d'imposar objectius realistes i coherents d'acord amb els objectius generals inicialment definits.

No haver reduït els objectius pedagògics al voltant d'una o dues prioritats educatives perilla de conduir els ensenyants a provar de tenir-los tots, sense realitzar-ne cap de veritat.

. El model italià és alhora menys directiu i més subtil, perquè s'organitza al voltant del concepte "d'educació lingüística", tal com el defineix R. Titone: "L'educació lingüística no és només l'ensena-

(18) "L'ensenyament posarà èmfasi en la *llengua oral*... s'esforçarà a exercitar els alumnes per a una *bona discriminació*, guiarà per a una *pronúncia correcta* (...), vetllarà per a la correcció gramatical."

(19) "Conèixer una llengua vol dir també ser capaç de captar el sentit d'un missatge escrit i, més endavant, de produir texts curts".

ment de la llengua com a conjunt de coneixements gramaticals i d'habilitats lingüístiques. En parlar d'educació hom posa èmfasi en *la formació de l'infant\**: formació cognoscitiva perquè hom intenta per aquest mitjà desenvolupar els processos perceptius i intel·lectuals, els processos d'adquisició de coneixements, formació afectiva, formació per a un ús efectiu de la llengua. Això recolza en la idea que llenguatge i coneixements van lligats, i que l'un no pot desenvolupar-se sense l'altre i inversament. Per tant, hom insisteix en les possibilitats d'adquisició de coneixements de l'alumne, en relació amb l'adquisició d'un ús apropiat de la llengua. Això suposa una competència lingüística en el sentit tradicional i una competència comunicativa entesa en sentit ampli" <sup>20</sup>.

Des d'aquest punt de vista, "la llengua estrangera no és considerada com una disciplina a part, sinó com un component de l'educació lingüística" <sup>21</sup>.

Aquesta aproximació té l'avantatge de conciliar, sense imposar, objectius generals lligats al desenvolupament del nen, alhora que posa èmfasi en els diversos components del llenguatge que cal tenir en compte en l'ensenyament de la llengua 2. Aquest ensenyament es desenvolupa en tres anys, al ritme de tres hores cada setmana <sup>22</sup>.

## Conclusions provisionals...

L'ensenyament precoç de les llengües estrangeres a l'escola primària experimenta un augment de l'interès en un determinat nombre de països occidentals, principalment a Europa. Esperem que no sigui una moda sinó una presa de consciència de les societats. Pel que fa a les llengües, les necessitats aniran augmentant: cal doncs preveure i programar polítiques lingüístiques adaptades a aquestes necessitats noves.

---

(20) Renzo TITONE. Entretien avec Renzo TITONE. Dossier "Enseigner une langue étrangère à l'école primaire", REFLET, núm. 25, p. 23. Paris, Alliance Française/Crédit/Hatier.

(21) R. TITONE, op. cit., p. 24.

(22) Llegiu l'informe d'una experiència d'aquesta mena fet per Anna POBBIATI, REFLET, núm. 25, p. 18-23, op. cit.

Les modalitats d'aplicació, de les quals no he parlat aquí, seran nombroses i delicades (Quins ensenyants? Amb quina formació? Quines organitzacions pedagògiques? Quins ritmes d'ensenyament? Quines avaluacions? Quins mitjans?).

Hom pot preveure les repercussions en la institució escolar, en els cursos i els curricula educatius.

Cal preveure les dificultats lligades a la lenta evolució de la institució escolar i a la resistència al canvi, a les imatges de les llengües en l'imaginari col·lectiu i a la pressió de les exigències econòmiques.

Per tant, és necessari instaurar aquesta innovació amb prudència i realisme, buscant models nous que responguin a les necessitats dels nens, de l'escola i de la societat del demà.

## Abstracts

*La enseñanza precoz de lenguas extranjeras, principalmente en la escuela primaria, será una innovación importante del final del siglo XX por lo que respecta al ámbito educativo. Hasta ahora no hay ninguna experiencia generalizada. No obstante, el estudio de las innovaciones emprendidas en tres países de Europa (Italia, Suiza y Francia) permite extraer algunas conclusiones por lo que atañe a las políticas lingüísticas que hay que establecer, a las lenguas que se han de escoger y los objetivos educativos que cualquiera ha de retener. En primer lugar hay que promover, a medio y largo plazo, los aprendizajes lingüísticos precoces que pueden responder a las necesidades colectivas e individuales de las sociedades del mañana.*

*L'enseignement précoce des langues étrangères, en particulier à l'école élémentaire, sera sur le plan éducatif, une innovation importante de cette fin de XXème siècle. Il n'existe à ce jour aucune expérience généralisée. Cependant l'étude des innovations entreprises dans trois pays d'Europe, l'Italie, la Suisse et la France, permettent déjà de dégager des enseignements sur les politiques linguistiques à mettre en place, sur les langues à choisir et les objectifs éducatifs à retenir. Il s'agit d'abord de promouvoir, à moyen et à long terme, des apprentissages linguistiques précoces, capables de répondre aux besoins collectifs et individuels des sociétés de demain.*

*Advanced or precocious teaching of foreign languages, particularly in grade school will be an important innovation of this turn of the Twentieth Century, as to the educational environment. Up to now there's been no generalized experience. Despite this, a study of the innovations undertaken in three European countries (Italy, Switzerland and France), enables us to extract some conclusions as to the linguistic policies to be determined, the languages to be chosen and the educational objectives to be maintained. To begin with, we should promote, in the medium and long-term, precocious linguistic learning that can respond to the collective and individual needs of tomorrow's societies.*