

ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE

Des interactions et des recherches à construire

Gilbert DUCANCEL,
IUFM de Picardie – INRP Français, Didactiques des Disciplines

Depuis trois ans, en France, dans environ une classe de Cours Moyen sur cinq, il est dispensé un enseignement des Langues Vivantes.

Le ministre L. JOSPIN a fixé trois objectifs à cet enseignement. «(Il) devra permettre aux enfants d'enrichir leurs capacités d'audition et de prononciation. Il conduira à l'utilisation des structures grammaticales de base et à l'emploi d'un vocabulaire usuel simple. Il aura également pour but de créer et de développer le goût pour l'étude des langues étrangères, perçues comme un moyen de communiquer et de s'exprimer ; d'ouvrir l'esprit des enfants à la culture des pays où se parle la langue enseignée.» (Colloque Europe Éducation. Lyon. 21 janvier 1989). Le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale du 16 mars 1989 (Circulaire du 6 mars 1989) reprend ces objectifs et y ajoute celui d'une consolidation, en quelque sorte en retour, «des acquisitions fondamentales» des élèves : «Cet enseignement d'initiation doit servir le véritable apprentissage ultérieur d'une langue étrangère. En même temps, il doit contribuer à assurer les acquisitions fondamentales de l'école élémentaire, favorisant ainsi une meilleure réussite scolaire.»

Il s'agit donc bien d'un enseignement «d'initiation» certes, mais de l'enseignement d'une langue étrangère (désormais L.E.), en réception et en production, qui vise des apprentissages syntaxiques et lexicaux «de base». La finalité de communication et d'expression de ces apprentissages, affichée par l'enseignant, perçue par les élèves, doit permettre de créer, chez eux, des motivations, des attitudes favorables à «l'étude des L.E.». Ces apprentissages doivent aussi être le point de départ d'une ouverture culturelle vers les «pays où se parle la langue enseignée.»

Enfin, et cela concerne directement notre propos, cet enseignement «doit contribuer à assurer les acquisitions fondamentales de l'école élémentaire». Le texte ne précise pas lesquelles. Mais, s'agissant d'un enseignement qui vise l'acquisition et le développement de compétences et de savoirs langagiers dans une L.E., il vient immédiatement à l'esprit que, s'il est un domaine disciplinaire dans lequel cette contribution doit s'exercer, c'est avant tout celui de la maîtrise du français langue maternelle (désormais F.L.M.), qui vise des compétences et des savoirs de même nature, «compétences (qui) servent tous les autres apprentissages» («Les cycles à l'école primaire» M.E.N.).

Dès 1980, L. PORCHER insistait sur le fait que «c'est par le décloisonnement des disciplines (...) que passe une formation intellectuelle rigoureuse, une initiation épistémologique réelle. (...) L'enseignement précoce des langues vivantes constitue, à cet égard, un atout important : il permet, et même il requiert, le recours à des connaissances de provenances diverses, offre la possibilité de placer devant la

réflexion des apprenants des données que l'on ne rencontre pas d'habitude à ce moment du cursus scolaire.» (PORCHER, 1980) Mais, regrette-t-il dans le même article, cet enseignement est «à peine erratique», à cette date.

Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Par ailleurs, l'enseignement actuel des L.E. à l'école ne souffre pas de la dispersion, du manque de coordination et de suivi qu'un rapport de l'Inspection Générale (GIRARD, 1974) déplorait pour les expériences des années soixante et soixante-dix. Il est un élément de la politique éducative dans les secteurs des collèges comme du projet des écoles concernées. Des réunions d'organisation, de régulation se tiennent dans les écoles, et entre elles. L'enseignant de L.E. siège au conseil de cycle.

Et pourtant...

1. DES ENSEIGNEMENTS CLOISONNÉS

Il est d'observation courante que, pour l'instant, ces deux enseignements entretiennent peu de rapports. Il semble que, dans le meilleur des cas, il y ait un partage des tâches entre le maître titulaire de la classe et l'enseignant de L.E.. Le premier se charge de l'approfondissement de l'ouverture sur les nations et les cultures correspondant à la langue enseignée. Le second, parfois un autre instituteur, le plus souvent un professeur du collège voisin, assure essentiellement les apprentissages linguistiques.

Le comportement des uns et des autres devant les stages de formation continue qui leur sont offerts va dans le même sens. Les stages à dominante culturelle sont plutôt boudés par les enseignants de L.E. à l'école, sauf dans les rares cas où il s'agit du titulaire de la classe. Par ailleurs, dans les stages à dominante linguistique, ce qui ne paraît pas directement utile, opératoire en L.E., — par exemple : comment apprend-on à parler en L.M. ? ; analyses linguistiques comparées L.M. — L.E. ; histoire des didactiques ; ... — paraît, dans le meilleur des cas, «intéressant», «apportant un enrichissement personnel», sans plus.

Les formateurs, quant à eux, — et l'auteur du présent article peut, à partir de sa propre expérience, en témoigner... —, éprouvent des difficultés à poser les problèmes didactiques et interdidactiques en termes clairs et pertinents, et à proposer des solutions opérationnelles et convaincantes.

D'une part, ils ne peuvent guère s'appuyer sur des innovations en la matière, soit que celles-ci n'existent pas, soit qu'elles ne soient pas ou pas largement diffusées. (C'est le cas, par exemple, de celles qui sont rapportées dans «*Le Monde de l'Éducation*» de mai 1989). D'autre part, les travaux et les problématiques théoriques, nécessaires à la critique des pratiques existantes, à la conception et à la régulation de pratiques nouvelles, sont à la fois peu nombreux et peu connus. Ou bien, ils sont si fortement ancrés dans leur contexte propre, la L.M., telle ou telle L.E., qu'on ne voit pas bien comment les mettre en synergie. Soulignons le contre-exemple, mais, hélas, quasi unique, qu'offre la collection CREDIF-Hatier.

Ces deux états de fait expliquent, au moins en partie, la rareté des recherches portant sur les interactions entre l'enseignement/apprentissage de la L.M. et celui des L.E. Deux colloques récents témoignent de cette rareté.

2. DE RARES RECHERCHES SUR LES INTERACTIONS ENTRE ENSEIGNEMENTS DES L.E. ET DU F.L.M.

Le colloque «Les langues vivantes à l'école élémentaire» (INRP, 1991) n'a comporté que quelques interventions qui évoquent cette interaction, et leurs auteurs ne réfèrent pas tous à des recherches existantes ou envisageables, sinon envisagées. À l'exception d'E. HAWKINS et de L. DABÈNE, ils mettaient surtout l'accent, comme le thème du colloque les y incitait, sur le profit que l'apprentissage des L.E. pouvait tirer d'approches interdisciplinaires ou transdisciplinaires. Il était tentant, dans ce numéro 6 de «*Repères*» de leur demander s'ils pouvaient envisager la réciproque.

Un autre colloque, organisé en 1987 par le CREDIF (LEHMANN, 1988) réunissait didacticiens du F.L.M. et des L.E. Si, en première analyse, il a surtout été un «face à face» (LEHMANN), une «occasion de confronter (les deux) approches» (L. DABÈNE - ici même), il a, par là même, fait ressortir leurs spécificités, à partir desquelles pourrait s'élaborer une problématique interdidactique. À notre connaissance, il n'a cependant, pas eu, pour l'instant, cet effet.

À l'INRP, des recherches ont eu lieu ou sont en cours, qui peuvent, pour leur part, contribuer à cette construction.

Une recherche «Articulation École-Collège» (INRP, 1987) a permis, pour ce qui nous intéresse ici, de cerner quelques caractéristiques des représentations que des élèves de Cours Moyen ont de l'apprentissage et des activités en L.M. et en L.E. D'une part, il est frappant de constater (C. LUC ici même), qu'ils parlent en termes d'activités et d'apprentissages scolaires, et que les traits dominants de ceux-ci sont les apprentissages lexicaux réalisés essentiellement par répétition et réponse à des stimuli externes, même en ce qui concerne la L.M. Les pratiques scolaires dominantes semblent avoir rendu les élèves incapables d'analyser ce qu'ils font réellement quand ils parlent ! (Mais il faut noter que le questionnaire utilisé référerait avant tout aux disciplines scolaires). D'autre part, ils projettent directement cette image sur leur futur apprentissage d'une L.E. Il s'agira simplement d'apprendre un autre dictionnaire... Il est clair que ces représentations constituent de véritables obstacles didactiques, aussi bien en L.E. qu'en F.L.M., et que leur traitement didactique pourrait constituer un objectif majeur de recherches inter-disciplinaires.

C'est sur les obstacles à l'apprentissage des L.E. que se centre une recherche INRP entamée depuis par l'équipe de Didactique des Langues Vivantes. Comme «propédeutique à l'enseignement des langues», «une préparation à l'apprentissage d'une L.V.» est expérimentée et analysée en Cours Moyen. (LUC et AUDIN, 1990-93). On trouvera ici, dans l'article de C. LUC, l'exposé succinct de sa méthodologie, illustré de quelques exemples. Les chercheurs ont, par ailleurs, entrepris la publication de trois volumes rendant compte de cette «Approche d'une langue étrangère» (LUC et coll. 1992 et à paraître).

Cette recherche, qui se déroule dans des classes où une L.E. est enseignée, vise à transformer les représentations que les élèves ont des langues, de leur apprentissage et de leur usage, avant tout par une réflexion sur la L.M. et des comparaisons entre L.V. (dont le F.L.M.). Elle rejoint, par là, les travaux entrepris à grande échelle depuis une quinzaine d'années en Grande-Bretagne et aux États-Unis pour introduire, dans les programmes scolaires, l'«awareness of language» (réflexion sur le langage ou prise de conscience métalinguistique) (HAWKINS, 1984). Elle rejoint les travaux réalisés en France par le Centre de didactique des langues de l'Université de Grenoble III (DABÈNE, 1982), qui visent, eux aussi, le développement de la conscience métalinguistique des apprenants.

3. DES RECHERCHES INRP EN D.F.L.M. OUVERTES AUX INTERACTIONS L.M.-L.E.

Sans qu'il y ait eu ni volonté ni projets communs, dans la même dernière décennie, des recherches INRP en didactique du F.L.M. se sont déroulées, qui ont à voir avec les recherches évoquées plus haut, de différents points de vue.

Une recherche sur le traitement didactique de la variation langagière (TREIGNIER et coll., 1989) s'est, à côté des normes et codages mathématiques, scientifiques, technologiques, consacrée «aux problèmes de diglossie socio-ethnique et socio-régionale», à «leur maîtrise et leur connaissance par les enfants». Ainsi, par exemple, «l'initiation à la langue régionale fait expérimenter concrètement aux enfants les problèmes de passage d'une structure linguistique à une autre, et leur permet, par là même, de découvrir le fonctionnement de leur L.M., faisant affleurer au niveau de la conscience raisonnée les difficultés ou les pratiques jusqu'alors occultées par l'habitude.» (FABRE dans TREIGNIER, 1989). Le traitement didactique de la variation langagière consiste donc à développer des pratiques langagières diversifiées et, par un travail de mise à distance et de mise en contraste, à construire un réseau inédit de repères et à mettre en place des représentations plurielles des langues, des discours et des normes.

Les recherches «Pratiques d'évaluation des écrits» (GARCIA-DEBANC et MAS, 1989) et «Enseigner le français par les résolutions de problèmes» (DUCANCEL, 1989) se sont efforcées, chacune pour son propre objet, de dépasser l'alternative, qui existe aussi en L.E., d'un enseignement reposant quasi exclusivement sur l'analyse de la langue comme système, ou bien confiant avant tout les apprentissages à la mise en situation et à la communication fonctionnelles. Elles proposent des «entrées» plurielles pour l'évaluation des écrits et pour les résolutions de problèmes à l'oral, en lecture et en écriture : le textuel, l'inter-phrastique et le phrastique pour la première ; l'extra-langagier, le discours et ses opérations, la langue et ses contraintes pour la seconde.

Par ailleurs, toutes deux se fondent sur une dialectique pratiques langagières diversifiées / analyses de ces pratiques, qui confère une place importante aux activités métalangagières, à la mobilisation et au développement des savoirs métalinguistiques des élèves.

Ainsi, c'est le croisement des analyses pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique et graphique avec le textuel, l'inter-phrastique et le phrastique qui définit les «lieux d'intervention didactique» pour l'élaboration des critères d'évaluation des écrits. (EVA, 1991). Ce sont, par ailleurs, la centration plus ou moins forte sur les savoirs métalinguistiques des élèves et le degré de contextualisation/décontextualisation des problèmes auxquels sont confrontés les élèves qui distinguent le plus nettement les résolutions de problèmes «en situation», les résolutions «différées» et les résolutions «décrochées», «en langue». (RESO, à paraître).

Enfin, une recherche s'est mise en place en 1991 : «Constructions métalinguistiques» (G. DUCANCEL et C. LE CUNFF dir.). Il s'agit du début de la Maternelle au Cours Moyen 2, d'étudier les situations, les procédures et les stratégies didactiques qui permettent, à partir de résolutions de problèmes de mise en texte, à l'oral et à l'écrit, le développement et la structuration des savoirs métalinguistiques des élèves sur les fonctions discursives des unités linguistiques. On vise à la fois à montrer l'interaction entre ce développement et celui des compétences langagières, discursives des élèves, et à reconsidérer l'enseignement grammatical classique, tant du point de vue des contenus, des faits pris en compte, que de celui des modes d'approche de ces faits.

Ces recherches en didactique du F.L.M. ne peuvent, évidemment, constituer, telles quelles, le fondement de recherches interdidactiques L.M.-L.E. Par contre, il semble que leur problématique, leur méthodologie et leurs résultats puissent être analysés dans cette perspective, et constituer un des points de départ de la formulation d'une problématique et d'une méthodologie de recherches interdidactiques

4. CE NUMÉRO : UN ESPACE D'ÉCHANGES

Ce qui a conduit à la réalisation de ce numéro 6 de «*Repères*», c'est donc à la fois le constat que les recherches centrées sur l'interaction entre l'enseignement/apprentissage du F.L.M. et celui des L.E., à l'école, et au-delà, sont rares, et le fait qu'il existe des recherches portant sur l'un ou l'autre, qu'elles ont des choses à se dire, qu'elles peuvent contribuer à la définition d'une problématique et de recherches interdidactiques, mais que, pour l'instant, elles entretiennent peu de relations.

Les contributions reçues dessinent, comme nous l'espérons, un espace d'échanges possibles.

Elles traitent du thème du numéro selon quatre points de vue différents, qui ne s'opposent pas, mais au contraire, se répondent, comme se répondent les contributions qui adoptent le même point de vue.

Un premier ensemble d'articles situe les interactions entre l'enseignement/apprentissage de la L.M. et celui des L.E. au plan des **apprentissages métalangagiers et des savoirs métalinguistiques des élèves**.

L. DABÈNE (Centre de didactiques des langues. Université Stendhal - Grenoble III), pose, d'entrée de jeu, que «le développement de la conscience métalinguistique» doit être «un objectif commun pour l'enseignement de la L.M. et des L.E.», sous forme d'activités transversales englobant l'apport de toutes les disciplines langagières». À partir des recherches qu'elle conduit, elle en propose

plusieurs exemples. Deux problèmes majeurs se posent, selon elle. D'abord, le nécessaire recours à «un métalangage (...) harmonisé et adapté pour la plupart des langues.» Il y a là, semble-t-il, matière à recherche... Par ailleurs, il faut se poser la question de la formation nécessaire à cet enseignement. Pour l'auteur, il ne s'agit pas de surcharger les maîtres «d'informations linguistiques hétéroclites difficilement utilisables», mais de susciter, chez eux, «à partir de leur propre acquis en L.M. comme en L.E., une attitude de confrontation et d'ouverture.»

C. LUC (INRP - Didactique des langues vivantes), elle, se situe du point de vue de l'apprentissage des L.E. Les activités de comparaison L.M.-L.E. qu'elle propose visent, avant tout, à ébranler les représentations construites par les élèves à partir de la seule L.M., et à mettre en place les concepts nécessaires à l'apprentissage d'une L.E. Elle insiste sur un certain nombre de difficultés que pose l'interaction «légitime et même nécessaire» entre «didactique du français et didactique des L.E. à l'école élémentaire.»

Tout d'abord, les processus à l'œuvre dans l'apprentissage de la L.M. et d'une L.E. semblent différents. Par ailleurs, la didactique des L.V. revendique, depuis fort longtemps, une autonomie qui la conduit à sauvegarder farouchement «le travail dans la L.E.» Enfin, le contexte français, monolingue, souligne la nécessité de confier l'enseignement des L.E. à l'école à des spécialistes dûment formés. Or l'Institution n'a pas encore tranché entre les deux termes de l'alternative : «préparation à l'apprentissage» d'une L.E. ou «simple sensibilisation».

E. HAWKINS (Université d'York - Angleterre) s'appuie, quant à lui, sur «une nouvelle approche de l'enseignement des langues», à laquelle il a puissamment contribué, et qui se développe «depuis une quinzaine d'années dans bon nombre d'écoles britanniques.» Il s'agit de l'introduction, dans le programme scolaire, d'une «matière-pont» («a bridging subject»), l'«awareness of language» : «réflexion sur le langage ou prise de conscience métalinguistique». Il présente les éléments du constat qui a conduit à cette innovation à grande échelle : programmes linguistiques lacunaires, incohérents, fragmentés ; échecs, tant en L.E. qu'en L.M. ; fort taux d'illettrisme.

Il décrit quelques unes des stratégies employées et montre leurs effets sur la formation de l'oreille, l'acquisition de la syntaxe et du vocabulaire, et plus largement, les changements d'attitude observés chez les apprenants vis-à-vis des langues et de leur apprentissage. Ces effets s'observent aussi bien en L.M. qu'en L.E., et l'on aperçoit une interaction entre le développement des compétences dans ces différents domaines. L'auteur termine en soulignant les effets bénéfiques du travail d'équipe ainsi mis en place entre enseignants.

Les apprentissages, les savoirs métalinguistiques sont présents, comme un fil directeur commun, dans les autres articles. Mais le propos des auteurs n'est pas focalisé sur eux. Il l'est sur les objets des pratiques langagières et des mises à distance, des analyses, et sur les transferts de compétences et de savoirs entre langues.

Les articles de M.-H. ARAÚJO-CARREIRA (Département d'études des pays de langue portugaise. Université Paris VIII) et d'A. DESCHAMPS (Université Paris VII) ne centrent pas leur propos sur eux, mais adoptent **les codes comme objets de**

mise à distance et d'analyse. Il s'agit, dans les deux cas, d'approches comparatives L.M.-L.E.

Les comparaisons proposées entre le français et le portugais, — langue romane, elle aussi ; souvent, langue du voisin, dans le quartier et à l'école —, portent sur les patronymes, codages essentiellement culturels, mais aussi sur le code proprement linguistique : oppositions phonologiques, morphèmes lexicaux et grammaticaux, et sur les « sémiologies parallèles », verbale et gestuelle. L'auteur souligne qu'on vise, par là, des apprentissages réflexifs aussi bien en L.M. qu'en L.E., mais aussi des apprentissages culturels, « car c'est par le biais de la langue qu'on peut le mieux accéder à la culture que cette langue véhicule. »

A. DESCHAMPS, sur le versant enseignement de la L.E., se pose la question du passage de l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit, en français et en anglais. Il présente l'esquisse d'une graphématique pour l'enseignement de l'anglais, qui repose sur les mêmes principes que celle du français, mais qui met en lumière les règles spécifiques à la L.E. considérée. Il plaide pour une découverte progressive de ces règles à l'école, dans la mesure où, faute de cela, les élèves projettent sur la L.E. les règles acquises en L.M., tant en lecture qu'en écriture. Il plaide aussi, à contre courant des pratiques dominantes en L.E., pour que l'on pratique d'entrée de jeu les passages de l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit, en s'appuyant sur les règles découvertes et en les approfondissant.

L'article de C. LE CUNFF et coll. (Groupe INRP « Constructions métalinguistiques ». IUFM de Créteil-Melun) traite aussi des rapports oral-écrit en classe, mais selon un troisième point de vue, celui des **discours**.

La recherche à laquelle il est fait référence porte sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en F.L.M., aux cycles 1 et 2. Ce qui est examiné, ce sont les surgissements de l'écrit, sa nature et sa fonction. « C'est ainsi la question du transfert et des points d'appui réciproques entre l'oral et l'écrit dans la construction de la compétence langagière globale que l'on s'efforce d'approcher (et) qui oblige à penser ensemble la didactique de l'écrit et celle de l'oral », en F.L.M. et en L.E.

L'article de M. GRANDATY (Groupe INRP « Constructions métalinguistiques » IUFM de Toulouse) se place, lui aussi, du point de vue des discours et du contexte pertinent pour la résolution des problèmes qui s'y posent. À partir de l'emploi des pronoms personnels, pris comme exemple des phénomènes de substitution et étudié au cycle 1, l'auteur argumente pour l'intérêt didactique que présente leur pratique et leur mise à distance dans des séquences textuelles différentes et identifiables par les élèves. Cela leur permet, en effet, de passer progressivement d'un fonctionnement à dominante déictique à un fonctionnement anaphorique, et, en même temps, d'alléger la charge de la mémoire de travail. Les compétences ainsi acquises en F.L.M. s'exerceront d'autant mieux en L.E. que les pratiques langagières qui y seront mises en place auront, elles aussi, les séquences textuelles pour cadre.

C'est précisément, sur les **transferts de compétences, de savoirs** que se centrent les auteurs des quatre derniers articles.

J.-P. NARCY (IUFM de Picardie et Université de Compiègne) se demande comment « réduire la gestion mentale compensatoire des apprenants », dans le passage de la L.M. à une L.E. étudiée à l'école, au collège. Pour cela il analyse

quelques théories psycho-linguistiques anglo-saxonnes, en cherchant dans quelle mesure elles peuvent permettre aux enseignants et aux formateurs de formuler de manière pertinente les problèmes que pose l'entrée dans une L.E., et de trouver des solutions opératoires.

On retiendra, en particulier, l'importance qu'il accorde au fait de conduire les élèves «à relativiser leur perception de l'universalité de (leur) L.M.» en leur faisant prendre, par exemple, conscience de «formes marquées (et) non marquées» de celle-ci et de la L.E., plus généralement en faisant «explicitier les critères de chacun des apprenants», et en les confrontant à la L.E.

M. MARQUILLÓ (CREDIF - E.N.S. de Fontenay-Saint-Cloud), quant à elle, a enquêté sur le terrain d'une Circonscription scolaire. Par questionnaires et observations de classes, elle s'est efforcée d'appréhender les composantes de l'enseignement de L.E. dans cette circonscription, et, singulièrement, les formes qu'y prend l'apprentissage de l'écrit. Elle constate que les L.E. «de fait, se surajoutent aux autres disciplines, sans entrer en résonance avec elles.» Par ailleurs, «la dépendance manifeste des enseignants à l'égard des manuels de langue, le traitement de l'écrit, uniquement centré sur le code, sont liés, sans doute, au manque de recul et de formation spécifique des enseignants.» C'est d'autant plus regrettable que les observations conduites montrent que «les élèves, exposés à plusieurs langues simultanément, se montrent, à travers leurs remarques comparatives, disponibles pour une autre dimension de cet enseignement.»

C'est en quelque sorte, cette autre dimension qu'illustrent les deux derniers articles. Dans les deux cas, la recherche porte sur les interactions entre l'enseignement/apprentissage du F.L.M. et d'une langue régionale, l'occitan, ouvrant sur l'approche d'autres langues.

A. LOBIER et S. FABRE (Groupe INRP de Nîmes - IUFM de Montpellier) rendent compte d'une expérience d'enseignement de l'occitan au cycle 2. Elles décrivent le double mouvement qui a sous-tendu la démarche : contextualisation / décontextualisation de la langue. Elles montrent que, par là, les élèves se sont construits des savoirs de trois types : expérientiels, opératoires et conceptuels, quant à l'occitan et au F.L.M. Ces savoirs se sont révélés positifs pour l'entrée dans l'écrit de la L.M., qui est la grande affaire du cycle 2, et pour l'apprentissage d'une troisième langue au cycle 3.

E. CHARMEUX (Groupe INRP «Constructions métalinguistiques» IUFM de Toulouse) présente un volet de sa recherche menée dans une classe expérimentale français/occitan qui regroupe des élèves du Cours Élémentaire 1 au Cours Moyen 2. Il s'agit, cette fois, de bilingues effectifs. Les activités comparatives et réflexives peuvent occuper plus de place et s'étendre à d'autres langues. Se construisent ainsi des savoirs métalinguistiques transversaux, tant sur les modalités orales qu'écrites d'une variété de langues, mais aussi des attitudes et des stratégies d'analyse des langues.

Au delà des retombées positives qui ont été constatées sur la maîtrise de la L.M., «on perçoit le rôle effectivement libérant des savoirs métalinguistiques et de la grammaire, quand elle est conçue autrement», en particulier parce qu'ils peuvent

contribuer à «transformer les situations diglossiques (...) des migrants et des enfants défavorisés en général (...) en bi- ou pluri- linguisme positif».

Le dernier article se termine, donc, sur une pétition optimiste, mais qui s'exprime selon la modalité hypothétique. Cela nous semble refléter la tonalité de l'ensemble de ce numéro. Un dialogue s'est noué. Il n'est pas clos. Tel quel, il nous semble qu'il peut permettre de mettre en place des recherches, et aider les formateurs, tant en L.E. qu'en F.L.M.

Références

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE - 16 mars 1989

DABÈNE L. (1982). Coll. C. BOURGUIGNON : «Le métalangage, un point de rencontre obligé entre enseignement de L.M. et de L.E.» *Le Français dans le Monde*.

DUCANCEL G. (1989) : «Apprendre en résolvant des problèmes», dans ROMIAN H. et coll. *Didactique du français et recherche-action*. INRP Coll. Rapports de recherche.

EVA-INRP (1991) *Évaluer les écrits des élèves à l'école primaire*, Hachette Éducation.

GARCIA-DEBAN C. et MAS M. (1989) «Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves» dans ROMIAN et coll. Ouvrage cité.

GIRARD D. (1974) *L'enseignement précoce des langues vivantes*, M.E.N., Direction des objectifs.

HAWKINS E. (1984) *Awareness of language : an introduction*. Cambridge University Press.

INRP (1987) *Les enseignements en CM2 et en 6ème - Ruptures et continuité*. Coll. Rapports de recherche.

INRP (1991) *Les langues vivantes à l'école élémentaire. Colloque juin 1990*. Département didactiques des disciplines.

JOSPIN L. Colloque Europe Éducation. *Quelle école pour l'Europe ?* Lyon, 21 janvier 1989.

LEHMANN D. (éd.) (1988) *La didactique des langues en face à face*. CREDIF-Hatier.

LUC C. et coll. (1992) *Approche d'une langue étrangère*. Tomes 1 et 2. Tome 3 à paraître. INRP, Département «didactiques des disciplines».

PORCHER L. (1980) «L'enseignement précoce des langues vivantes», dans *L'école et la Vie*, n° 9.

RESO-INRP (À paraître) *La production d'écrits. Construire et réguler des projets d'enseignement*. INRP. Coll. Rencontres pédagogiques.

TREIGNIER J. (1989) «Vers un traitement didactique de la variation langagière», dans ROMIAN et coll. Ouvrage cité.