

# DES LANGUES ETRANGÈRES A L'ECOLE PRIMAIRE, COMPOSANTES DE CET ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE L'ECRIT : une étude de cas<sup>1</sup>

Martine MARQUILLÓ

CREDIF, Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud

---

À partir d'une étude de cas, on rend compte de certaines caractéristiques générales puis concernant l'écrit dans un contexte où l'on a choisi d'exposer simultanément les élèves à plusieurs langues. Il ressort de cette étude la difficulté des enseignants à se situer par rapport aux démarches de la 6ème, la dépendance à l'égard des manuels, l'aspect cloisonné de cette nouvelle discipline par rapport aux autres apprentissages. Dans le secteur de l'écrit, c'est l'apprentissage du code qui est privilégié, l'écrit comme moyen de communication spécifique de situations particulières, n'est pas abordé. À l'issue de ce travail, quelques propositions d'activités écrites visant à intégrer l'initiation des langues étrangères aux autres apprentissages sont esquissées.

---

L'introduction des langues étrangères à l'école primaire n'est pas le fruit du hasard : à la nécessité institutionnelle de construire l'Europe de demain, s'ajoute une forte demande sociale, à savoir le désir des parents de donner à leurs enfants une éducation qui les armera pour affronter la société multilingue de demain. Pour les enseignants de langue, l'enjeu est de taille : cet enseignement est sans doute un excellent moyen de légitimer des disciplines trop souvent considérées comme secondaires par rapport aux enseignements dits fondamentaux. Pour les instituteurs les choses sont vraisemblablement moins simples car même s'ils ne sont généralement pas opposés à l'introduction des langues, dans la plupart des cas, ils n'en maîtrisent pas pour autant l'enseignement.

Par ailleurs, la nouveauté fait que peu d'outils de réflexion ou d'intervention sont à la disposition des enseignants : les pratiques sont très diversifiées et très dépendantes des contextes locaux. L'un des aspects les plus saillants est le flou terminologique qui règne en la matière : le terme retenu dans les textes officiels d'«*expérimentation contrôlée*», ne présente pas les caractéristiques habituelles définies par la recherche ; le terme de «*précoce*» si souvent utilisé ne paraît pas non plus convenir : adapté dans le cadre de l'école maternelle, il est inadéquat ici puisqu'il s'agit seulement d'avancer d'un an cet apprentissage. La question devient plus épineuse lorsqu'il s'agit de différencier «*sensibilisation*» et «*apprentissage*» ; nous y reviendrons ultérieurement. Nous utiliserons ici le terme d'initiation aux Langues Vivantes Etrangères (désormais LVE) plus neutre que les deux précédents car il ne présuppose en rien les modalités de cet enseignement.

En bref, la didactique de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire est à construire. Dans le cadre de cette didactique en devenir, de nombreuses questions se posent.

Quelles sont les composantes didactiques de cet enseignement ? Quels sont les moyens et les outils utilisés ? Dans les représentations des enseignants s'agit-il de sensibilisation ou d'apprentissage ? Peut-on espérer créer de nouvelles transversalités qui viendront enrichir l'acquisition des savoirs fondamentaux que l'école primaire a pour mission de développer ?

C'est dans cette perspective que l'on a voulu interroger plusieurs composantes de cette expérimentation dans un contexte donné tout en mettant l'accent sur le secteur de l'écrit. Pourquoi l'écrit ? A cause de sa place centrale à l'école primaire sans doute, mais aussi en raison du renouveau méthodologique dont il bénéficie, à mettre en regard de celui qui a cours en langue étrangère : quel écrit y pratique-t-on avec ce nouveau public ? la nouveauté de cet enseignement ne favorise-t-il pas un excès de centration sur le code et ne néglige-t-on pas d'autres dimensions de l'écrit ?

C'est à partir d'une étude de cas, celle d'une circonscription scolaire des Pyrénées-Orientales, que nous tenterons de répondre à ces questions. Les modalités de recueil des informations ont été variées : visites et observation de classes, questionnaires complétés par l'analyse de cahiers d'élèves. Ce sont les résultats et les commentaires de ces investigations qui constituent l'essentiel de ce texte ; il ne s'agit donc pas de données généralisables ni représentatives de l'état de la question en France aujourd'hui.

Après avoir présenté le contexte dans lequel s'est déroulée cette recherche, l'article portera essentiellement sur l'un des questionnaires recueillis. Nous terminerons par quelques pistes et propositions didactiques.

## 1. ÉVOLUTION DE L'INTRODUCTION DES LVE DANS CETTE CIRCONSCRIPTION SCOLAIRE

Le tableau ci-dessous récapitule l'évolution de l'introduction des langues vivantes étrangères à l'école primaire dans la circonscription de Perpignan III où s'est effectuée cette enquête.

Secteurs de 1 <sup>o</sup> cycle	Langues enseignées en 6 <sup>o</sup>			Nombre d'écoles élémentaires	Nombre de CM2	Nombre de CM2 concernés		
	Anglais	Espagnol	Allemand			89/90	90/91	91/92
Argelès	X	X	X	9	11	0	11	11
Port-Vendres	X	X		4	6	6	6	6
Céret	X	X	X	8	11	11	11	0
Arles sur Tech	X	X	X	7	7	0	3	0
Elne	X	X		12	13	0	10	0

Pour les trois années, la mise en place de l'«*expérimentation*» s'est faite suite à des enquêtes auprès des partenaires concernés : municipalités, enseignants du primaire et du secondaire. Malgré la proximité de l'Espagne, c'est l'anglais qui l'emporte largement dans le choix des familles, mais de petits groupes d'allemand et d'espagnol se constituent dans plusieurs écoles.

Les municipalités acceptent de prendre en charge les dépenses matérielles. Les enseignants du secondaire accueillent très favorablement cette «*expérimentation*», mais ils souhaitent que ces interventions soient inscrites à leur emploi du temps. Les maîtres du primaire compétents et volontaires sont peu nombreux.

Pour l'année 89-90 seuls deux secteurs sont retenus ; en cours d'année, l'idée qu'il serait préférable de sensibiliser les élèves à toutes les langues enseignées dans les collèges du secteur prend naissance, et va être expérimentée pendant quelques mois. Cette initiative sera généralisée les années suivantes. Les deux secteurs poursuivant l'expérimentation en 92-93 auront le souci d'harmoniser davantage leurs interventions et choisiront les mêmes manuels de langue.

## 2. MÉTHODOLOGIE ET DESCRIPTION DU MILIEU

Cette étude réalisée au printemps 92 ne concerne que les deux secteurs de Port-Vendres et Argelès, seuls à avoir poursuivi l'expérimentation durant l'année scolaire 91-92.

Plusieurs modalités de recueil des informations sont à la base de l'enquête : des questionnaires, des rencontres avec les enseignants et quelques observations de cours de langue.

Deux questionnaires différents, l'un destiné aux maîtres du primaire, l'autre aux enseignants de LVE constituent la base de ce travail ; pour des raisons d'espace imparti à cet article, nous ne développerons que les résultats du second questionnaire.

### 2.1 Entretiens

Un accueil chaleureux et attentif nous a été réservé partout dans les écoles ou dans les collèges. De manière générale, outre le plaisir d'enseigner leur matière à un public nouveau, les enseignants du collège appréciaient la découverte d'un milieu qui ne leur était pas accessible jusque-là. Pour les élèves, d'un point de vue psycho-affectif, ces enseignants constituent des points de repère lors de leur arrivée au collège.

Les instituteurs, bien que généralement favorables, avaient des réactions plus variées, la remarque la plus fréquente étant que leur temps d'enseignement se trouvait réduit alors que les programmes par ailleurs ne faisaient l'objet d'aucun rééquilibrage. Cependant, le point commun de toutes ces réactions était sans nul doute une grande perplexité : quel allait être l'avenir de cette «*expérimentation*» ? Allait-on maintenir lors de la prochaine année scolaire l'enseignement de plusieurs langues ?

## 2.2 Observations

Outre ces entretiens, une dizaine de classes ont été observées pendant des séquences d'apprentissage de langues. Quelques remarques au sujet des classes d'anglais où le plus grand nombre d'observations ont été faites. Comme l'on peut s'y attendre, il faut noter une grande diversité des pratiques pédagogiques bien que le manuel soit le même. Mais, fait notable, les enseignants des différents secteurs en étaient à peu près tous à la même leçon lors de notre passage au mois de mars.

Pour illustrer deux démarches extrêmes, on a vu la même leçon exploitée :

- dans un cas, en prenant appui sur un support iconique (bande dessinée dont on avait éliminé le contenu des bulles) et après avoir repéré le contexte de communication (*qui parle ? à qui ? pour quoi faire ? dans quel but ? ...*), les élèves, guidés par le maître, ont dû restituer par des hypothèses successives le contenu des échanges verbaux. L'écoute du dialogue enregistré en fin de parcours se confrontait aux propositions des élèves. Enfin, des jeux de rôles réalisés en petits groupes, avaient pour but de fixer les structures de la séquence ;
- dans un autre cas, les élèves après avoir écouté deux fois la bande sonore de la leçon, ont pris connaissance du texte écrit et ont réalisé les exercices proposés dans le manuel.

Deux démarches, assez opposées, l'une privilégiant une attitude active et (re)créatrice<sup>2</sup> de la part des élèves, l'autre mobilisant davantage leur capacité de réception et d'écoute.

La spécificité du milieu réside ici essentiellement dans l'apprentissage d'une langue régionale : le catalan. Cet apprentissage qui débute le plus souvent bien avant le CM2 et parfois dès la maternelle, est variable selon les écoles et les aptitudes des instituteurs. Le statut de la langue régionale reste ambigu : s'il n'est pas bien évidemment une langue étrangère pour les enfants du cru, peut-on en dire autant pour un petit Parisien venu s'installer dans la région ? L'introduction des langues étrangères au primaire fait resurgir la problématique de la langue régionale : ce type d'enseignement n'entre-t-il pas en concurrence avec elle ? Ici, les effets ont été variables selon les écoles : certaines l'ont maintenu, d'autres l'ont réduit ou supprimé.

D'autre part, beaucoup de diversité dans les attitudes des élèves, tributaire, comme l'on peut s'y attendre des différences géographiques et socio-économiques d'implantation des écoles.

## 2.3 Données générales

L'initiation aux LVE dans ces deux secteurs concerne une population de 338 élèves (données de la rentrée 91-92). Notre enquête concerne 275 élèves environ (80,47 % de l'effectif).

Hormis les instituteurs qui interviennent soit dans le cadre de leur classe soit dans celui de l'école, chaque professeur de collège intervient dans plusieurs écoles (de deux à quatre suivant les enseignants et la langue). Les intervenants en langues se répartissent de la façon suivante :

- Anglais : 9 enseignants de collège et 2 instituteurs
- Allemand : 2 enseignants de collège et 2 instituteurs
- Espagnol : 5 enseignants de collège<sup>3</sup>.

En moyenne, chaque enseignant disposait de vingt-sept séances pour la langue qu'il enseignait, chaque séance ayant une durée de trois quarts d'heure à une heure.

Pour les enseignants de LVE la représentativité des questionnaires par rapport à la population étudiée est la suivante : 85 % des questionnaires ont pu être dépouillés, (90,90 % (10/11) pour l'anglais, 80 % (4/5) pour l'espagnol, et 75 % (3/4) pour l'allemand).

### 3. ANALYSE ET COMMENTAIRES DES RÉSULTATS

Même si le questionnaire destiné aux enseignants des LVE se propose de mettre l'accent sur l'écrit, il nous semblait indispensable de recueillir des informations sur les représentations qu'ont les enseignants de leur démarche globale et de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, et sur les auxiliaires d'enseignement utilisés, ces deux aspects n'étant pas sans interagir avec les différents types d'écrits proposés aux élèves qui seront analysés en dernier lieu.

#### 3.1 Apprentissage ou sensibilisation ?

Jean Favard (FAVARD, à paraître) distingue deux approches dans l'enseignement des langues étrangères en France : l'apprentissage et la sensibilisation<sup>4</sup>. Le critère essentiel pour différencier ces deux notions aux contours malgré tout assez flous semble être celui de l'exposition à plusieurs langues. Le contexte ici étudié relèverait donc de la deuxième catégorie, tout en ayant en commun avec la première le fait que cet enseignement soit dispensé par des spécialistes. Ainsi, il nous importait de savoir dans quel type de démarche se situaient les enseignants eux-mêmes. Tel est le sens implicite de la première des questions posées. Le questionnaire proposait trois formulations

*Pensez-vous que l'enseignement/apprentissage des langues à l'école élémentaire :*

- *suppose des démarches «similaires» à celles adoptées au collège mais en «quantité réduite».*
- *suppose une démarche spécifique et différente de celle du collège.*
- *vous n'avez pas d'opinion très arrêtée là-dessus.*

Les choix des enseignants sont à la mesure de l'ambiguïté de la question : si seulement quatre réponses estiment que la démarche doit être similaire à celle du collège mais en quantité réduite (apprentissage) ; parmi les treize pour qui la démarche doit être spécifique (sensibilisation), deux pensent aussi en même temps qu'elle est similaire à celle du collège. Deux, enfin n'ont pas d'opinion.

Malgré le nombre important de réponses concernant son caractère spécifique, c'est une difficulté à situer ce nouvel enseignement qui apparaît. En effet, la suite du questionnaire (cf. la rubrique *utilisation du manuel*) et les observations de classe laissent penser que l'on se situe ici, malgré tout, davantage dans une démarche d'apprentissage (avec forte dominante linguistique) que dans une démarche de sensibilisation (POBBIATI, 1988). Outre l'ambiguïté de ces réponses, un autre élément qui corroborerait cette hypothèse est le fait que les classes ayant un espace réservé aux langues, ou à l'affichage de documents les concernant est extrêmement

réduit (deux pour l'anglais, un pour l'espagnol, deux en catalan). De même, un seul enseignant de langue (instituteur) signale avoir le projet de réaliser un voyage en Grande-Bretagne et aucune des classes ne pratique la correspondance scolaire (cf. POTTIER / COMMUNEAU, 1988)<sup>5</sup>.

Cette prégnance de la composante apprentissage est probablement à mettre en relation avec le contenu des instructions officielles où les objectifs linguistiques se trouvent plus précisément énoncés que ceux qui spécifient l'introduction des langues en termes de compétences transversales ou dans leur aspect interculturel, qui eux, relèveraient davantage de la sensibilisation.

### 3.2 Représentations des enseignants de langue sur la place de l'écrit

Une autre dimension qu'il nous paraissait pertinent de sonder, était celle des représentations que se font les enseignants de langue de l'écrit. Écrit et oral entretiennent des rapports ambigus dans la didactique des langues. Il est d'usage de distinguer trois conceptions qui recoupent en gros trois périodes méthodologiques :

- celle de l'«écrit roi» (COSTE, 1977) se référant à des démarches dites traditionnelles où l'écrit est à la fois la fin et le moyen de l'apprentissage (exclusion de la diversité des usages de la langue, apprentissage de règles grammaticales, accent mis sur les textes littéraires...),
- s'inscrivant en réaction vis-à-vis de cette dernière, celle issue de la linguistique moderne qui souligne l'aspect fondamentalement oral du langage et où l'écrit devient un code second dont la fonction essentielle est de suppléer au premier. L'étude de l'écrit y est différée car elle peut perturber l'acquisition de l'oral. Cette conception se trouve illustrée dans nombre de méthodes audiovisuelles en vogue dans les années 60-70.
- celle enfin où l'écrit, considéré comme une situation de communication spécifique, n'entretient plus avec l'oral des rapports d'opposition. Suite, entre autres, aux travaux du Conseil de l'Europe, qui mettent l'accent sur la fonctionnalité des langues, par la prise en compte du concept de situation et des modalités énonciatives, l'écrit conquiert le statut de code «autonome» par rapport à l'oral et se situe à un même niveau d'importance dans la communication. Les travaux de la linguistique du texte, par des repérages de constantes formelles dans la diversité de l'écrit, sont venus affiner des descriptions qui permettent aux enseignants d'avoir des repères plus précis dans ce domaine.

Sachant par ailleurs que l'un des points faibles relevés par Denis Girard (GIRARD, 1991) dans les expériences précédentes, a été un relatif échec dans le secteur de l'écrit, à mettre en relation avec les méthodes utilisées (essentiellement audio-orales : écrit code second), nous avons voulu connaître la position des enseignants à ce sujet, mais nous n'avons pas repris la conception de «l'écrit roi» car elle nous semblait de moindre actualité.

Le tableau ci-contre regroupe les propositions qui étaient faites aux enseignants ainsi que les scores obtenus ; par ailleurs dans la mesure où il n'y a pas obligatoirement de consensus méthodologique entre les différentes langues, il nous a paru intéressant de spécifier leurs résultats.

## Des langues étrangères à l'école primaire, composantes de cet enseignement...

DE MANIERE GENERALE		anglais	allemand	espagnol	TOTAL
1	l'écrit est un code second, il vaut mieux l'introduire lorsque les élèves ont une bonne maîtrise de l'oral	4	0	2	6
2	écrit et oral sont des codes autonomes, le développement de leur compétence peut être fait de façon simultanée	5	3	2	10
DE MANIERE PLUS PRECISE					
3	<b>A) Il vaut mieux introduire l'écrit le plus tard possible parce que :</b>	0	0	0	0
3a	les élèves n'en ont pas besoin	0	0	0	0
3b	cela peut les perturber pour la prononciation de la langue	1	0	1	2
3c	il y a des risques de mélange entre LM et LE	0	0	1	1
3d	on n'apprend pas une langue par l'écrit	2	1	0	3
3e	introduire l'écrit le plus tard possible signifie l'introduire au bout de : 7 séances / 15 séances / 20 séances	0	0	0	0
	au bout de : 5 séances / 10 séances	1	1	0	2
4	<b>B) Vous donnez la priorité à l'oral, mais vous ne négligez pas les activités de réception et de compréhension de l'écrit</b>	9	2	3	14
4a	vous présentez de temps en temps des documents écrits sans que cela réponde à une stratégie délibérée	3	0	3	6
4b	vous leur montrez fréquemment des supports écrits de façon à les familiariser avec cet aspect de la langue, mais vous ne les faites pas écrire	0	1	2	3
4c	de temps en temps vous leur faites copier des phrases ou des mots de la leçon du jour	8	2	2	12
5	<b>C) Vous pensez qu'il faut développer conjointement les compétences orales et écrites</b>	1	0	1	2
5a	vous introduisez systématiquement au moins un document écrit lors de chaque intervention	4	1	0	5
5b	vous veillez à les exposer à autant de situations de communication orales que écrites	3	1	1	5
5c	vous leur faites écrire systématiquement quelque chose à chaque séance	3	0	0	3

D'un point de vue méthodologique, il n'est pas à exclure que parfois la formulation des questions ait pu induire certaines réponses. De plus, vraisemblablement, parce qu'il n'y avait pas de parcours imposé entre les différentes questions, il semble que les enseignants les aient considérées de manière indépendante, rendant ainsi quelques résultats apparemment contradictoires. Cela n'en révèle pas moins une difficulté à se situer par rapport aux activités écrites.

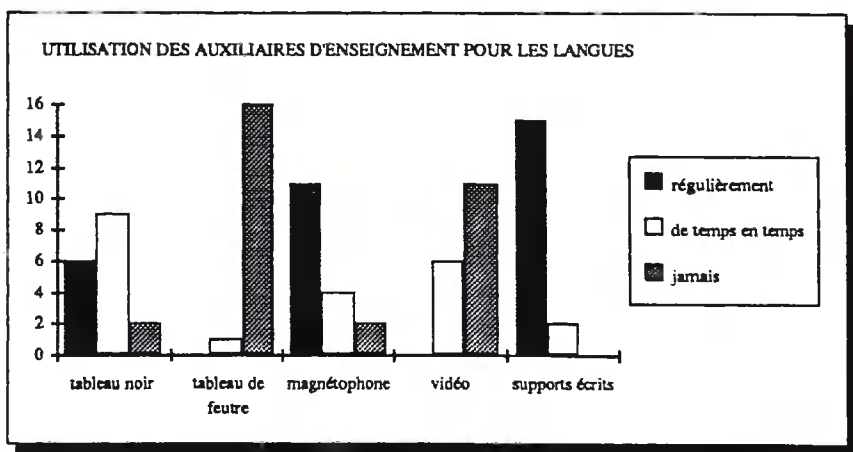
Une première question (cf. «de manière générale»), avait pour finalité de situer les grandes options des enseignants, la deuxième série (cf. «de manière plus précise») voulait affiner ce choix à travers la prise en compte de pratiques.

Ce qui surprend de prime abord, ce sont les contradictions entre les tendances dégagées dans l'approche générale (Q1 et 2) et celles de l'approche détaillée (Q3 à 5). Le score de la question 2 (l'écrit code autonome : 58, 8 %) est en contradiction de manière criante avec celui de la question 4 (priorité à l'oral : 70, 6 %) et celui de la question 5 (écrit code autonome : 11, 76 %) dont le contenu est quasiment identique à celui de la question 2, seule variant la formulation.

Comment interpréter ces résultats ? Ce qui semble transparaître, c'est qu'il ne reste pas grand chose de l'extrémisme en vogue lors des méthodes audio-visuelles mais bien que l'on reconnaisse à l'écrit une place non négligeable, les modalités et les pratiques de cet écrit ne font pas pour autant l'objet d'une stratégie réellement déterminée. Ceci expliquerait d'une part le score élevé des propositions 4a (35, 30%) et 4c (70, 59 %) dont la formulation suppose une marge de manoeuvre très large (cf. «de temps en temps») alors que des propositions plus tranchées (4b et 5c) n'obtiennent que des suffrages avoisinant les 18 %.

### 3.3 Les auxiliaires d'enseignement

Avant d'aborder l'écrit de manière plus précise, nous avons voulu situer le situer par rapport aux autres auxiliaires d'enseignement. C'est ce dont traite le graphique ci-dessous.



Le résultat le plus marquant est sans doute le faible degré d'utilisation de la vidéo ; il est à noter que les six utilisateurs occasionnels sont des enseignants d'anglais, parmi ceux qui ne l'utilisent jamais se trouvent les enseignants d'espagnol, ce qui ne peut laisser de surprendre car la télévision espagnole, en cette zone frontalière est accessible.

Parmi les utilisateurs réguliers du magnétophone, huit enseignent l'anglais, un l'allemand et deux l'espagnol.

On le voit, les supports écrits demeurent un auxiliaire d'enseignement particulièrement privilégié.

Le paragraphe suivant, s'attachera à préciser leur nature en distinguant document didactique et document authentique (désormais DD et DA).



### 3.4. Les supports écrits

#### 3.4.1 Les documents authentiques

Voici comment était définie cette notion dans le questionnaire : «On entend par support écrit tout déclencheur d'activité : livres, manuels, documents authentiques ou didactiques. On entend par document authentique tout support prélevé dans le pays dont on apprend la langue et qui a une fonction de communication réelle dans le pays en question. Par opposition, on appellera document didactique tout document fabriqué à des fins d'apprentissage».

Pour les documents authentiques, nous avons éliminé de l'interprétation cinq questionnaires qui étaient contradictoires (mention d'une fréquence régulière puis non utilisation de ce type d'outil ailleurs).

Ainsi sur les douze questionnaires restant, neuf enseignants<sup>6</sup> (sept d'anglais, deux d'espagnol) disent utiliser les DA, mais un seul (anglais) les utilise régulièrement.

Cette rubrique concernant les DA tentait de préciser les points suivants :

- types de DA utilisés (choix dans une liste de douze DA)
- finalité du document (objectif d'ordre culturel, linguistique ou communicatif)
- modalités d'accès au sens dans ce type de documents (LM /LE)

Parmi les DA les plus employés, en premier lieu viennent les dépliants touristiques et les magazines de LE publiés en France, les tickets de musées/de métro, et la publicité française qui inclut des termes étrangers ; en deuxième position, on trouve les documents publicitaires en LE, les étiquettes de produits alimentaires et les chansons ; enfin en dernière position, les quotidiens et les hebdomadaires, les recettes de cuisine, les livres de poésies et de contes.

#### Combien de sortes de documents différents utilisent ces enseignants ?

Nombre d'enseignants d'anglais	Nombre de documents utilisés	Nombre d'enseignants d'espagnol	Nombre de documents utilisés
1	6	1	8
2	5	1	5
4	4	-	-

L'utilisation de ce type de support est loin d'être fréquent : seuls deux enseignants utilisent la moitié ou plus des DA du choix proposé.

Quant à la finalité de ces documents, la plus citée, huit fois, est celle d'ordre culturel (points communs et différences de mode de vie entre les deux cultures). Les finalités d'ordre linguistique (acquisition de la langue en tant que code) et celles d'ordre communicationnel (portant sur la situation, le contexte), arrivent à parité, mentionnées six fois chacune.

Enfin pour la dernière rubrique, concernant l'accès au sens, il s'agissait de voir quelle était l'importance de l'utilisation de la langue maternelle, et les éventuels recours à la traduction pour accéder au sens de ces documents.

- Seulement un enseignant dans chaque langue demande aux apprenants de s'exprimer en LE.
- Trois enseignants d'anglais et un enseignant d'espagnol ont recours à la langue maternelle, alors que les autres posent des questions en LE.
- Par ailleurs, deux enseignants d'anglais et deux d'espagnol ont recours à la traduction de temps en temps.

#### **Quelles conclusions tirer de ces résultats ?**

D'abord le faible nombre d'utilisateurs : sur dix-sept enseignants<sup>7</sup>, à peine un peu plus de la moitié les utilisent de temps en temps ; la variété des DA reste faible, sept enseignants utilisent moins de la moitié du choix proposé ; les finalités sont de préférence d'ordre culturel et enfin l'utilisation de ce type de document ne suscite pas l'expression en LE.

Si nous avons accordé un traitement particulier aux documents authentiques c'est qu'ils nous semblent être des supports privilégiés permettant aux apprenants de transférer des connaissances de la LM vers la LE.

En effet, même si un apprenant ne comprend pas les mots qui se trouvent dans une recette de cuisine en LE, la connaissance qu'il a de ce type de texte en LM par son caractère facilement identifiable (mise en page, accompagnement iconique, destinataire et but du document), il reste possible de lui faire reconnaître de quoi il s'agit, et par des repérages et des hypothèses successifs (qu'elles soient en LM ou en LE) de le faire accéder au sens. La compréhension de l'écrit étant bien sûr le préalable indispensable de toute activité de production.

Il est probable que la nouveauté de la situation, fait que les enseignants n'ont pas encore exploité toutes les possibilités dans l'éventail des activités qui sont à leur disposition. Il n'est pas à exclure non plus que, dans un souci d'harmonisation, ils aient préféré suivre les activités plus « scolaires » des manuels qui étaient à leur disposition. C'est ce que nous allons voir dans le paragraphe suivant.

### **3.4.2 Les documents didactiques**

Nous avons déjà signalé que les mairies étaient généralement prêtes à assumer les frais de fournitures pédagogiques ; des réunions de concertation ont eu lieu entre les professeurs de collège pour le choix des manuels. Quels en sont les effets au niveau pédagogique ?

Les élèves des classes d'anglais et d'espagnol possèdent généralement un manuel (seuls les élèves d'un enseignant d'anglais n'en ont pas), pour l'allemand un seul enseignant dispose d'un manuel dans toutes ses classes.

Pour le choix du manuel d'anglais, l'éventail des disponibilités éditoriales au moment du choix était assez large et les professeurs s'en estiment satisfaits, le manuel choisi est d'origine anglaise (*Chatterbox*). Par contre, pour l'espagnol, le manuel « choisi » était le seul disponible à ce moment-là sur le marché de l'édition française (*Mi mundo y yo*).

La prégnance de ces manuels pour la préparation des cours est extrêmement forte : toutes langues confondues, parmi ceux qui disposent du manuel (soit 14 / 17) seul un enseignant d'anglais en utilise aussi un autre, et seul un enseignant qui ne possède pas de manuel dans sa classe déclare préparer ses cours sans manuel.

L'utilisation du manuel en classe est :

- systématique pour huit d'entre eux (trois l'utilisent en début de leçon, deux en fin de séance pour faire le point, et trois de manière irrégulière),
- occasionnelle pour cinq d'entre eux l'utilisant à divers moments de leur cours,
- pour des activités spécifiques pour l'un d'entre eux.

Pour ceux qui ne disposent pas de manuel (3/17), la source de leurs documents provient essentiellement d'un seul ouvrage.

Ce qui ressort de ces sondages et qui confirme l'impression déjà ressentie lors des entretiens avec les enseignants, est la dépendance des enseignants de langue par rapport au manuel.

Il est probable que l'ayant choisi d'un commun accord, ils se soient sentis tenus de rentabiliser l'investissement financier réalisé par les mairies. Il est à noter aussi que les instituteurs, qui se sont soumis au choix de ces manuels et sans qu'il leur en déplaise pour autant, se sentent plus indépendants dans leur utilisation.

Ce résultat, s'il n'est guère surprenant, souligne une fois de plus l'importance capitale des méthodologies véhiculées par les manuels. Et bien que l'on se trouve dans une situation nouvelle et « expérimentale », qui autoriserait les enseignants à sortir des sentiers battus, il n'est pas à exclure que l'on retrouve d'ici peu les mêmes difficultés que dans le secondaire, résultant ici de l'absence de formation liée à la spécificité de ce nouveau public. C'est, il faut le signaler, l'un des gros regrets des enseignants. Les quelques réunions de concertation ont seulement permis de résoudre les problèmes d'organisation matérielle les plus cruciaux (choix du jour de l'intervention, répartition des classes ...), la réflexion pédagogique sur les contenus se résolvant de façon économique par le choix d'un manuel.

### 3.5 Les types d'écrits proposés

Dans cette dernière partie nous confrontons plusieurs types d'observations : celles issues des questionnaires des enseignants de langues et celles des supports écrits<sup>8</sup> (cahiers/classeurs) utilisés par les élèves.

Préalablement à une série de propositions d'activités écrites, nous nous sommes d'abord attachés à la nature des supports matériels de l'écrit et à la fréquence des activités qui y sont réalisées.

Le cahier qui privilégie l'ordonnement chronologique, reste le support favori des activités écrites réalisées par les élèves. Le dossier occupe une place non négligeable avec 5 mentions, mais ceux que nous avons pu voir tenaient davantage du fourre-tout que de l'outil de référence qu'il est supposé être. Quant au classeur, même s'il permet plus de souplesse dans le classement des activités et pouvait suggérer le regroupement des travaux effectués dans les différentes langues, il reste rare (1 seule mention).

La fréquence d'utilisation de ces supports de travaux écrits est élevée : les scores se distribuent entre «systématiquement» (2), «régulièrement» (8) et «de temps en temps» (7).

### Quels sont les types d'écrits que les enseignants de langue y font réaliser ?

Il faut d'abord rappeler le statut spécifique et privilégié dont jouit l'écrit à l'école : en témoigne cette réflexion d'un élève à la fin d'une leçon d'anglais centrée sur des activités orales : «*aujourd'hui on ne travaille pas, Monsieur ?*» Il constitue vraisemblablement dans les représentations des élèves, et pas seulement chez eux, le seul vrai travail. D'autre part, la polysémie du mot qui recouvre tour à tour des activités de production de sens, des activités de manipulation/réflexion de/sur la langue, et des activités liées à l'aspect moteur de cette activité (traçage des lettres, copie de mots ou de phrases, etc.), font que nous avons regroupé la notion d'écrit en trois catégories ou niveaux : l'écrit mémoire, l'écrit manipulation de la langue et l'écrit en tant qu'activité communicative spécifique.

#### a) l'écrit mémoire

Il constitue avec l'écrit/exercice, l'écrit scolaire par excellence. On écrit sur un cahier pour conserver la trace d'une leçon, d'une activité. Cette pratique qui évolue de la dictée au collège à la prise de notes au lycée, a pour base à l'école primaire, la copie. Or, la copie souffre d'une connotation péjorative : considérée comme une activité mécanique, les élèves qui n'y réussissent pas se voient le plus souvent accusés d'inattention, voire de mauvaise volonté. Combattant cette idée reçue, Fijalkow et Liva (FIJALKOW / LIVA, 1987) ont montré la complexité de cette tâche : l'empan de copie et les modalités pour la réaliser étant des indices de maturité (méta)linguistique. Dans une perspective d'enseignement/apprentissage des LE, la copie nous semble constituer le corollaire des séquences de mémorisation orale constituées par les répétitions. Sans vouloir revenir pour autant à une vision mécaniste ou skinnerienne de l'apprentissage des langues, il y aurait beaucoup à gagner dans la pratique d'une copie active dans laquelle l'activité de mémorisation serait systématisée : observation et comparaison de la graphie des mots (proximité/éloignement entre les langues) de façon à développer le prélèvement d'indices pertinents, mémorisation puis effacement du mot qui doit être transcrit de mémoire. Cette activité peut être pratiquée de façon interactive : les élèves choisiront eux-mêmes des séries de mots à copier/mémoriser, mais devront justifier leur choix (par exemple, écart ou proximité entre oral/écrit, LM/LE, etc.).

Notons enfin, que l'activité de copie, que ce soit en LM ou en LE, se voit concurrencée par le collage de documents photocopiés ; si coller est plus rapide que copier, l'on peut cependant se demander si ce gain de temps est pertinent d'un point de vue éducatif : copier ce n'est pas seulement acquérir une aisance graphique, une erreur de copie entre le «a» et le «o» en espagnol est d'autant plus importante qu'elle permet une distinction de genre (exemple prélevé sur un cahier : *una gato*).

Voyons maintenant quelles activités s'y référaient dans les questionnaires et quelle était leur distribution. La plus fréquente, mais non pas générale, est celle de la copie de la date (10 fois). Viennent ensuite à parité (mentionnés 7 fois) les activités

suyvantes : les listes de vocabulaire, le thème de la leçon du jour, des dialogues, les actes de parole, et les chants et les comptines ; enfin, par ordre décroissant, les jeux de rôles et les règles grammaticales.

Sur les cahiers de élèves, les observations confirment les tendances des questionnaires : la part réservée à la copie est assez importante : s'y trouvent l'écriture des nombres, les jours de la semaine, des petites phrases qui constituent des actes de parole, des règles grammaticales non explicitées avec des phrases-exemples dans la LE et du métalangage en français (féminin/masculin, «*autres formules de politesse*»...). Nous n'avons cependant pas relevé de notations en écriture phonétique. Si c'est l'aspect mémorandum qui semble privilégié, c'est probablement parce que les exercices sont le plus souvent réalisés sur les cahiers d'activités qui accompagnent les méthodes.

### b) L'écrit / manipulation de la langue

Il s'agit ici de l'écriture-exercice, activité dont on a souligné la composante coercitive<sup>9</sup> mais qui est pourtant indissociable de tout apprentissage et partant, de l'école. Henri Besse, définit l'exercice comme «une tâche langagière ponctuelle à caractères répétitif, contraint, et métalinguistiquement marqués (...) un exercice porte sur une composante ou une difficulté particulière de la langue cible isolée de sa complexité (...)» il relève donc d'une description spécifique de la langue, même si les termes de cette description ne sont pas explicités. En bref, un exercice est un «moyen d'acquisition des régularités langagières qui répond à la double fonction de parfaire un apprentissage et de le contrôler»<sup>10</sup>.

Nous avons déjà signalé la dépendance des enseignants de langue à l'égard des manuels choisis, et c'est bien entendu dans ce secteur que cette influence est la plus sensible. De fait, analyser les exercices proposés reviendrait à analyser quasiment exclusivement ce que proposent les manuels. Les cahiers des élèves comportent donc peu d'exercices, soit qu'ils les effectuent directement sur les cahiers d'activités, soit qu'il s'agisse de photocopies de ces livrets. Signalons quand même à ce sujet des points communs aux trois langues avec cependant un volume démesuré dans le livret d'exercices d'espagnol : beaucoup d'activités ludiques relevant davantage du passe-temps verbal ou graphique que d'un réel apprentissage de la langue : relier des chiffres pour reconstituer un personnage, faire des coloriages, retrouver des mots cachés dans des grilles... en somme, des activités qui semblent très coûteuses en temps et dont la pertinence du point de vue d'une acquisition linguistique semble devoir être interrogée.

Le questionnaire des enseignants de langue est révélateur cependant des autres types d'exercices réalisés. Ce qui domine c'est «l'exercice à trous»<sup>11</sup> : tous les enseignants le mentionnent ; toutefois, ce qui paraît plus significatif est le niveau de la lacune à combler : si l'ensemble des dix-sept enseignants signalent l'exercice où il faut compléter par un seul mot (ajouter un déterminant, compléter par un adjectif...) ce nombre se réduit à neuf lorsqu'il s'agit de compléter par une phrase et à trois lorsqu'il s'agit de compléter par plusieurs phrases. Ainsi, le plus souvent, on ne se situe pas dans une perspective phrastique, mais dans celle du paradigme de mots : les contextes ou les choix étant induits par des supports graphiques. Par ailleurs, c'est l'écrit en tant que codage d'une situation orale qui se trouve le plus souvent

représenté : compléter les bulles d'une bande dessinée est une autre activité qui arrive en position médiane avec huit mentions ; sept autres déclarent que leurs élèves répondent à des questions, mais seulement deux font inventer des questions à partir de réponses ou font créer des dialogues. Enfin, six font faire des exercices d'application de règles grammaticales.

### c) L'écrit en tant qu'activité communicative spécifique

Ce troisième type d'écrit correspond par opposition aux deux autres à celui de la manifestation du sens et ce non plus au niveau du mot ou de la phrase mais à celui du texte avec la prise en compte du contexte, de l'enjeu, des conditions d'énonciation : écrire pour signifier quelque chose à quelqu'un (sens, enjeu) d'une manière spécifique (support écrit), dans un contexte communicatif déterminé (statut du scripteur, à qui écrit-il ?). A l'école, c'est le domaine traditionnel de l'expression écrite, de la « rédaction », mais cette activité a perdu ces dernières années quelque peu de son aspect réifié par l'institution scolaire : la diversité de l'écrit est entrée à l'école primaire à travers des activités variées.

L'observation des cahiers de langue maternelle montre que, dans ce secteur les pratiques sont relativement homogènes en raison de la dynamique innovante instaurée par Michel Duponchel, IEN, qui a la charge de la circonscription. L'expression écrite est le résultat d'une méthodologie réfléchie qui intègre une démarche d'évaluation formative (écriture en groupe, ateliers individuels d'écriture rapide, lectures critiques des productions, réécritures à partir de grilles évaluatives...) (DUPONCHEL/ RIGAUD, 1989). Il y a donc là un terrain favorable qui pourrait se prolonger en langue étrangère, du moins au niveau de la réception et de la compréhension des documents écrits. Malheureusement, ce n'est pas ce que montrent le questionnaire et l'observation des cahiers des élèves. Dans le questionnaire, trois enseignants seulement sur dix-sept, déclarent que leurs élèves produisent des textes, parmi eux, trois le font à partir d'images et un à partir de situations du manuel... On le voit, dans ce secteur, le bilan reste pauvre, et l'écrit dans sa dimension communicative est négligé.

La dérive signalée par Sophie Moirand (MOIRAND, 1979) : « l'oral, c'est la parole, le discours ; l'écrit c'est la langue, le code », n'est pas loin. Cette situation nous semble fortement induite par le laconisme à cet égard des instructions officielles qui développent davantage les directives concernant l'acquisition du code et par les manuels où l'on trouve très peu d'activités centrées sur les habiletés de compréhension et d'expression écrite. Il reste donc nécessaire de développer dans l'initiation aux LVE, des activités d'écrit en tant que situation de communication porteuse de sens ou dans laquelle il faut (re)trouver le sens.

## 4. CONCLUSIONS ET PISTES DIDACTIQUES

Au terme de cette étude de cas, quels constats ?

Si l'enthousiasme des premières heures demeure encore pour les enseignants qui ont décidé de continuer l'enseignement des langues dans le primaire, cette troisième année d'expérimentation semble témoigner au niveau global de la circonscription d'un certain essoufflement, ou à tout le moins, d'une évolution en dents de

scie : on passe de deux secteurs la première année, aux cinq secteurs qui constituent l'ensemble de la circonscriptions lors de la deuxième année, pour retomber à deux secteurs lors de cette troisième année, un seul secteur ayant maintenu l'expérimentation sur les trois années, celui de Port-Vendres.

Dans les deux secteurs ayant pu la maintenir, il faut souligner l'accueil positif des différents partenaires et des parents. Des questions cependant se posent quand à l'impact de ce nouvel enseignement, et de son insertion au sein de l'école primaire dont les objectifs généraux relèvent davantage de l'éducation globale des élèves, que de la seule instruction portant sur une discipline spécifique. Or, ce qui ressort de manière globale du dépouillement de ces deux questionnaires, c'est l'aspect isolé de ces nouvelles disciplines par rapport aux autres matières, qui de fait, se surajoutent sans entrer en résonance avec elles. L'intérêt, nous semble-t-il, de l'introduction des langues étrangères à l'école primaire est de permettre d'enseigner les langues autrement que dans le secondaire ; avancer l'âge d'un apprentissage sans modifier les pratiques ne nous semble pas un critère permettant son succès. La dépendance manifeste des enseignants à l'égard des manuels de langue, le traitement de l'écrit, uniquement centré sur le code, sont liées sans doute au manque de recul, et de formation spécifique des enseignants. Faute d'une absence de réflexion méthodologique sur l'adaptation de l'enseignement/apprentissage des langues à ce nouveau public, on risque de ne pas tirer parti de la richesse de cette nouvelle situation ; et ce d'autant plus que les élèves, exposés à plusieurs langues simultanément, laissent affleurer çà et là des réflexions comparatives.

A partir de ce constat, quelles pistes didactiques ?

Nous voudrions ici faire quelques suggestions globales ou ponctuelles dont la finalité est de développer des approches communes aux différents intervenants, briser des barrières induites par des différences de statuts où chacun reste isolé, poser quelques jalons pour une didactique qui intégrerait l'enseignement/apprentissage des langues à la vie de la classe.

Les exemples que nous proposons, porteront de préférence sur l'écrit puisque c'est le domaine que nous avons choisi de privilégier.

#### 4.1 Développer la notion de projet

Il s'agit de développer la notion de projets inter-langues afin de privilégier des activités globales où LM et LE seront en relation : élaboration de spectacles, expositions où les différentes langues seront mises en contact, par exemple :

- saynètes se déroulant dans un office de tourisme dans lequel plusieurs touristes de différentes nationalités viennent demander des renseignements, les différents dialogues étant écrits avec les intervenants en langue et l'instituteur étant le fédérateur de ces activités ;
- élaboration d'une affiche publicitaire à l'intention de touristes allemands, anglais ou espagnols. Utilisation de dépliants publicitaires en LM qui devront être adaptés en LE : élaboration des textes d'accompagnement des illustrations, slogans : «*Argelès ... le soleil, la mer et la montagne vous attendent...*» qui permettront de travailler non seulement sur le linguistique mais devront intégrer l'aspect culturel. Si le soleil sera un critère pour attirer des Allemands dans le sud de la France, ce ne sera probablement pas le cas pour un Espagnol...

- sans oublier les classiques possibilités de correspondance qui ne sont pas pratiquées : demande de documentation dans les pays, correspondance inter-scolaire...

#### 4.2 Développer la pédagogie de la perception et de la mise en relation

A l'intérieur de ces projets, il s'agit de développer les activités de perception et de mise en relation. Nous savons que l'activité de différenciation a été signalée par les psychologues comme fondamentale dans l'élaboration des savoirs (BARTH, 1987) ; une activité aussi commune et banale que la copie de la date peut faire l'objet de comparaisons fructueuses : travailler sur des calendriers des agendas de divers pays permet de noter que, sur les calendriers américains, la semaine commence le dimanche, que l'ordre des informations peut varier (année, mois, jour ; présence d'une préposition en espagnol ; graphie différente du 7 qui ne comporte pas de tiret transversal...).

- Montrer les points de connexion qui existent entre les différentes langues, les phénomènes d'emprunts liés aux conditions historiques techniques ou culturelles, pour faire prendre conscience de l'évolution des langues. Signalons à ce sujet un livre qui met l'accent sur les emprunts de mots étrangers dans la langue française : *L'amiral des mots* de Pierre Aroaneau (éd. Skyros) qui présente un conte dont les mots d'origine étrangère sont surlignés de couleurs différentes, facilitant ainsi ce travail de réflexion.
- Montrer des phénomènes de concaténation communs aux différentes langues dans la structuration du lexique (*volkswagen* : voiture du peuple, *vinai-gre...*)
- La démarche de tri de textes, devenue familière aux apprenants en LM, où le critère de classement serait le groupement en fonction de la langue. Sans se limiter d'ailleurs aux langues qui doivent faire l'objet d'apprentissage (intérêt de travailler sur des écritures telles que l'arabe, le russe, le chinois...). Tris de textes généraux pouvant s'affiner par la suite par le repérage de types textuels par exemple à partir de «unes» de journaux faire repérer les journaux d'informations générales, les journaux sportifs, ceux consacrés aux petites annonces et ce toujours en mettant en présence plusieurs langues... ; dans ce domaine les possibilités sont infinies. En bref, il s'agit de développer les activités dans lesquelles les apprenants élaborent des hypothèses qui non seulement prennent en compte leurs connaissances en LM, mais vont permettre leur restructuration.

Il a probablement été courageux de la part des instances gouvernementales de lancer une opération dont la mise en oeuvre, particulièrement compliquée à gérer du point de vue administratif, mettait en présence des personnels de statuts différents et ne relevant pas de la même hiérarchie. Sans aucun doute, l'un des éléments positif de cette «expérimentation» aura été de mettre en relation des enseignants du premier et du second degré. Cependant, l'introduction des LVE à l'école primaire ne peut se fonder seulement sur l'enthousiasme d'enseignants volontaires pour lesquels on ferait l'impasse d'une formation spécifique. Une formation continue regroupant tous les intervenants concernés (primaire et secondaire) devrait éviter un dangereux



cloisonnement disciplinaire ; de même, une réflexion et une explicitation des programmes et des contenus d'enseignement nous semblent des conditions indispensables pour que l'introduction des LVE à l'école primaire puisse répondre aux attentes dont elle fait l'objet.

## NOTES

- 1 Je voudrais tout d'abord remercier vivement les enseignants qui ont accepté de participer à cette enquête et exprimer toute ma gratitude à Michel Duponchel pour sa collaboration à cet article.
- 2 (Re)créatrice parce qu'une langue étrangère ne peut guère s'inventer : si les élèves sont capables de retrouver les dialogues, c'est que les structures mises en oeuvre ont déjà été introduites ailleurs ; il s'agit donc de structures déjà connues (les différents personnages se présentent mutuellement) ; on est proche ici d'une activité de réemploi ou de réinvestissement actif des connaissances.
- 3 Il est sans doute surprenant dans un département frontalier avec l'Espagne de ne pas trouver davantage d'enseignants du primaire disponibles pour l'enseignement de cette langue.
- 4 Voici comment Jean Favard définit ces deux concepts :  
«- L'une qualifiée d'«apprentissage» à dominante essentiellement linguistique dont les caractéristiques sont : enseignement dispensé par du personnel qualifié, cursus ininterrompu dans la langue étudiée, la définition d'objectifs précis, essentiellement de nature linguistique à atteindre en fin de cursus.  
- L'autre qualifiée de «sensibilisation» est une stratégie d'éveil, qui met l'accent sur des objectifs éducatifs généraux d'ordre comportemental, culturel, cognitif (éveil de la conscience linguistique, «awareness of language», travail dans la langue mais aussi repérages sur la langue) se réclame d'une approche globale et entend profiter aux autres apprentissages de l'école. (...) Ces modules de «sensibilisation» prévoient l'exposition à plusieurs langues. »
- 5 Voir un exemple de correspondance entre des Mexicains et des élèves de la banlieue Nord de Paris sur le thème du marché et de la nourriture dans P. Pottier et P. Communeau, (1988).
- 6 Signalons que les enseignants d'allemand se trouvent particulièrement mal représentés ici car sur les trois questionnaires recueillis dans cette discipline, une réponse était contradictoire et les autres n'utilisent pas de DA. Nous avons vu cependant dans une observation de classe une enseignante conduire des activités d'apprentissage des nombres à partir d'une chanson.
- 7 Outre la contradiction de départ, il faut noter que dans les questionnaires des cinq enseignants exclus de l'analyse des informations relatives aux DA, aucune des rubriques les concernant n'a été remplie ; il semble donc légitime de penser que ces enseignants ne les utilisent pas.
- 8 La date tardive de notre second passage, en fin de l'année scolaire, a fait qu'il ne nous a pas été possible de recueillir des cahiers de toutes les classes (voyages de fin d'année, rangement du matériel...). Ainsi du matériel a été prélevé dans 9 classes sur les 17 concernées par l'enquête. Nous avons pris la précaution de prendre les cahiers de plusieurs élèves dans chaque classe.
- 9 « Le développement des exercices scolaires, militaires et religieux, en particulier au XVIIIème siècle en Europe, s'expliquerait par le fait qu'ils sont une technique au moyen de laquelle un pouvoir centralisé s'efforce de discipliner enfants et adultes en les assujettissant à un ordre spatial et temporel normalisant», H. Besse et R. Porquier.
- 10 H. Besse, op. cit.
- 11 Au sujet de la diversité et de l'importance de ce type d'activité voir Verdelhan, (1982).

## BIBLIOGRAPHIE

- BARTH, B.M., (1987) : *L'apprentissage de l'abstraction*, Editions Retz, 1987.
- BESSE, H., PORQUIER, R., (1985) : *Grammaire et didactique des langues*, LAL, Crédif/Hatier/Didier, 1991.
- COSTE, D., (1977) : «L'écrit et les écrits en didactique du français langue étrangère», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°28, 1977, pp. 85-103.
- DUPONCHEL, M., RIGAUD, R., (1989) : *Le récit et l'évaluation formative au CM2*, CRDP de Bordeaux.
- FAVARD, J. (1993, à paraître) : «Les langues étrangères à l'école primaire : la problématique française» lors du colloque TRIANGLE XI, (British Council/Goethe Institute/Credif), 31 janvier - 1er février 1992. Actes du colloque.
- FJALKOW, J., LIVA, A., (1987) : «La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant», Communication présentée à la 5ème Conférence Européenne sur la Lecture, Salamanca, 1987.
- GIRARD, D. (1980) : «Bilan didactique qualitatif des expériences d'enseignement précoce d'une langue étrangère (1960-1980)», *Les langues vivantes à l'école primaire*, Actes du colloque, juin 90, INRP, Département «Didactiques des disciplines».
- MOIRAND, S., (1979) : *Situations d'écrit*, Clé International.
- POBBIATI, A., ( 1988) : «Itinéraire sur plusieurs classes», *Refllet* n° 25, pp. 18-23.
- POTTIER, P., COMMUNEAU, P., (1988) : «5-12 ans, l'éveil à une langue étrangère», *Le Français dans le Monde*, n° 215, mars 1988.
- VERDELHAN, M., (1982) : «L'exercice à trous», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 48, oct-déc, 1982.