

DES REPRÉSENTATIONS AUX PRODUCTIONS EN LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE CADRE SCOLAIRE

Christiane LUC

Unité Langues Vivantes, Didactiques des Disciplines - INRP

Résumé : La 1ère partie de cet article tente de faire le point sur un état de fait : la séparation qui, dans le cadre scolaire français, existe entre didactique de la langue maternelle et didactique des langues étrangères.

Dans la 2ème partie est présentée la recherche de l'INRP visant à définir des contenus propres à assurer, en même temps que les premiers savoir-faire dans la langue, le développement de concepts de base qui sous-tendent l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment lorsque celui-ci s'effectue dans les conditions qu'impose le système scolaire. En pays monolingue, les représentations ayant été construites au seul contact de la langue maternelle, c'est nécessairement sur celle-ci que s'appuie la double procédure de déstructuration / restructuration qu'entraîne l'appropriation de la langue étrangère.

«L'institution devrait organiser la cohérence de l'enseignement des deux disciplines que sont la langue maternelle et les diverses langues étrangères...

L'institution devrait favoriser une méthodologie qui prendrait raisonnablement en compte les aspects contrastifs facilitant l'apprentissage des langues étrangères.

L'application du raisonnement logique au langage devrait faire partie des activités normales des élèves de langues étrangères».

Recommandations 1, 2 et 6 du rapport
de la Commission de réflexion sur l'enseignement
des langues étrangères, juillet 1989.

Vouloir traiter avec un minimum de rigueur scientifique des rapports qu'entretiennent didactique du français et didactique des langues étrangères à l'école élémentaire paraît légitime et même nécessaire, mais en même temps - et c'est paradoxal - peut-être prématuré et, sous certains aspects, périlleux.

Légitime, au nom de la cohérence des apprentissages et, partant, de la réussite scolaire qui - faut-il le rappeler ? - constitue l'un des deux grands objectifs que le texte fondateur⁽¹⁾ assigne, dans le système scolaire français, à l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire.

Nécessaire, à cause du cloisonnement réel, maintes fois dénoncé au niveau secondaire, entre des disciplines différentes qui, pourtant, ont toutes deux pour objectif ultime de développer des capacités convergentes dans les divers aspects que peut revêtir l'activité langagière, que celle-ci se réalise en langue maternelle ou en langue étrangère.

Et cependant prématuré peut-être, parce que l'introduction d'une langue vivante étrangère dans le cursus élémentaire est encore un événement très récent (même s'il existe des précédents, liés à ce qu'on a appelé la première « vague » d'expériences qui se sont développées dans les décennies 60 et 70⁽²⁾). De ce fait, la didactique des langues vivantes s'ouvre à un domaine nouveau et à des développements qui n'en sont encore qu'au stade embryonnaire. Or il paraît sain et même indispensable de revendiquer pour tout développement nouveau d'une didactique disciplinaire, la possibilité, en un premier temps, de dégager les paramètres pertinents en fonction des conditions nouvelles, de parvenir peu à peu à définir précisément ses concepts-clés, en un mot, d'évoluer librement, selon sa propre dynamique et ses propres exigences.

Périlleux enfin..., pourquoi ? Pour des raisons que ressentent profondément les enseignants de langue étrangère, mais qui ne sont sans doute pas aussi évidentes pour les non-spécialistes de la discipline. Ces raisons sont d'ordre épistémologique, historique et institutionnel. Elles tiennent à la spécificité de l'apprentissage d'une langue étrangère, à l'histoire de la discipline « langues vivantes » et au statut encore incertain d'un enseignement introduit à titre expérimental, il y a trois ans.

C'est donc sur quelques-uns de ces aspects que je souhaiterais d'abord faire porter la réflexion. Ils constituent, à mon sens, une toile de fond déterminante, qu'il importe de connaître et de prendre en compte dans toute analyse d'ordre didactique, et même dans tout apport d'information réciproque entre enseignants de langue maternelle et enseignants de langue étrangère, qui vise la compréhension et le respect des points de vue respectifs, gages de la validité d'éventuelles futures actions communes.

1. QUELQUES ÉLÉMENTS SPÉCIFIQUES DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES

1.1 Aspects épistémologiques

Parce-qu'il s'agit dans les deux cas de maîtrise d'une langue, on a longtemps eu tendance à définir l'apprentissage d'une langue étrangère dans les mêmes termes que ceux qu'on utilise pour décrire l'acquisition de la langue maternelle : placer un enfant dans un environnement linguistique spécifique entraînerait de façon quasi automatique, sans enseignement à proprement parler, le développement d'une capacité à traiter les informations et, dans un délai relativement bref, à s'approprier la langue avec laquelle le contact est établi. D'où toutes les images de bain de langue, d'imprégnation, etc., pleines de poésie sans doute, mais le plus souvent erronées, voire fallacieuses, dès lors qu'il ne s'agit pas d'un milieu de vie permanent. En effet, dans les conditions qu'offre le contexte scolaire, ce tableau enchanteur n'est malheureusement confirmé ni par la réalité des faits, ni par les connaissances théoriques récentes sur la question.

Réalité des faits : le célèbre rapport de 1974, élaboré par Monsieur l'Inspecteur Général D. GIRARD, aboutissait, au terme de la visite d'une centaine de classes, au constat bien connu des «trois tiers» qui a souvent été cité : résultats très satisfaisants dans un tiers des cas ; pour un autre tiers, efficacité moyenne ; «le troisième tiers requiert de sérieux ajustements, écrivait l'auteur, pour que de telles expériences méritent d'être poursuivies au bénéfice et non au détriment des enfants concernés.»

Tout récemment, et en dépit de l'exigence de qualité qui a présidé à la mise en place de l'expérimentation contrôlée actuelle, encore une fois, vient d'être rendu public un constat nuancé : les résultats atteints par les élèves concernés, évalués pendant l'année de 6ème, ne semblent pas aussi prometteurs qu'on l'espérait. «Les élèves restent très motivés ... , mais des réserves notables sont faites concernant les acquis linguistiques», peut-on lire dans le rapport de l'Inspection générale⁽³⁾. Les faits sont donc têtus : on est loin d'un apprentissage facile, rapide et réussi dans tous les cas, qui résulterait du simple contact avec la langue étrangère quand ce contact s'inscrit dans les conditions que lui impose le système scolaire. A celui-ci manque la triple caractéristique des échanges en milieu naturel, qui semble se trouver à l'origine de la réussite : durée, intensité due à deux paramètres : motivation des locuteurs et finalisation des échanges, influence des phénomènes d'interaction avec les «natives» portant sur la négociation entre sens et énoncés.

Les acquis théoriques des dix dernières années éclairent ces constats d'un jour nouveau : l'hypothèse de l'identité des processus à l'oeuvre dans l'acquisition de la langue maternelle d'une part, dans l'apprentissage d'une langue étrangère d'autre part, est très controversée. «La langue maternelle se développe de la naissance à trois ans par l'organisation de processus universels innés en interaction avec l'environnement qui parle cette langue»⁽⁴⁾. Ces processus universels relèvent d'un «programme génétique constitutif de la nature humaine»⁽⁵⁾, programme qui permet à chaque enfant de se constituer, dans les toutes premières années de sa vie, une capacité langagière orale en langue maternelle que, bien entendu, l'école va enrichir, préciser, affiner considérablement et sur laquelle se greffera peu à peu la maîtrise de l'écrit.

Dans les conditions institutionnelles actuelles, lorsque commence l'enseignement d'une langue étrangère, ce programme n'est plus à l'oeuvre, sa durée étant sans doute beaucoup plus courte qu'on ne le pensait dans les années 60. Ce sont donc d'autres procédures d'acquisition que l'apprentissage va alors utiliser et ces procédures n'ont malheureusement pas la puissance des premières.

Cette différence sous-tend une problématique spécifique de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école et, de ce fait, doit donner lieu, de la part de l'enseignant, à la définition d'objectifs, de progressions, de stratégies d'enseignement, en un mot de pratiques adaptées à leur objet et différentes de celles qui relèvent de l'enseignement du français. Elle explique aussi que les résultats ne soient pas toujours à la mesure des attentes. Elle devrait enfin entraîner une plus grande rigueur dans l'emploi de la terminologie adéquate : parler de bilinguisme, dans le cas de l'école, est un leurre. Le bilinguisme réel - ou plutôt la bilingualité⁽⁶⁾ - se construisent en milieu naturel, au moment du développement de la langue maternelle ; l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école est tout autre chose.

1.2 Raisons d'ordre historique

Il nous semble utile d'aborder maintenant un autre aspect de la question et de prendre en compte le poids de l'histoire de la discipline langues vivantes. Rappel succinct pour faire ressortir, comme le montrent très précisément les travaux de M.-H. CLAVERES ⁽⁷⁾, qu'avant même que se développe pleinement au XIX^e siècle la méthode traditionnelle - calquée sur l'enseignement des langues mortes et reposant à la fois sur des textes littéraires et sur un va-et-vient constant entre français et langue étrangère par version et thème interposés - existait un fort courant hérité des maîtres de langue du XVIII^e siècle s'appuyant sur la pratique d'échanges oraux, exclusivement en langue étrangère.

Ce courant a très tôt été encouragé par les autorités officielles. On connaît les recommandations du ministre Victor Duruy en faveur de la méthode «maternelle» ou méthode «naturelle» (1863). Dès 1902, à une époque où, pourtant, les élèves n'étaient guère incités à prendre la parole, les instructions demandent que soit utilisée la méthode «directe», en langue étrangère. En 1909, un colloque international réunit de nombreux professeurs de langue vivante et marque sans doute l'apogée de cette méthodologie. Moins loin de nous, les instructions de 1950 fournissent aux enseignants des directives très précises et très détaillées sur la mise en œuvre de méthodes «actives» qui visent toujours le développement de la capacité à s'exprimer dans la langue étrangère, sans intrusion du français. Enfin l'avènement des méthodes audio-visuelles - dont les premières expérimentations en France remontent à 1954 - renouvelle et renforce cette orientation : dans ce cadre, «la langue maternelle va représenter un danger constant», peut-on lire dans les «Principes méthodologiques» de l'une des plus célèbres méthodes de l'époque ⁽⁸⁾.

Toute l'histoire de la discipline Langues Vivantes témoigne de cette volonté farouche d'autonomie qui, entre autres composantes bien entendu, met l'utilisation du français au ban des pratiques pédagogiques et instaure de fait une coupure entre les enseignants de Lettres, à quelque niveau d'enseignement que ce soit, et ceux de Langues Vivantes. Sans doute cette radicalisation extrême des principes et des pratiques était-elle nécessaire pour que la discipline Langues Vivantes et ses enseignants puissent trouver non seulement leur légitimation - dans un système scolaire où les langues vivantes n'ont jamais joui d'un statut prestigieux - mais aussi, beaucoup plus fondamentalement, leur identité. Ce n'est donc pas un problème mineur.

Ce n'est que très récemment et non sans controverses, sous la pression de l'évolution de la population scolaire d'une part, grâce au développement des travaux universitaires des linguistes et psycholinguistes d'autre part, que la langue maternelle est redevenue aux yeux des enseignants un facteur déterminant en matière d'apprentissage, que la didactique des langues vivantes ne peut plus ignorer. Mais il demeure, en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, une crainte majeure : qu'à travers la brèche entr'ouverte dans une méthodologie jadis extrêmement stricte s'engouffrent des pratiques qui, s'inscrivant sur la ligne de plus forte pente, réintroduisent «trop» de français et un discours sur la langue au détriment du lent et patient travail dans la langue étrangère, composante primordiale de l'apprentissage.

1.3 Le contexte actuel, les contraintes de l'Institution

Ces craintes sont d'autant plus vives qu'elles se trouvent renforcées par les contraintes institutionnelles actuelles.

Il faut bien se rendre compte que l'identité des professeurs de langues vivantes mentionnée plus haut repose en fait sur l'acquisition, la mise en oeuvre et le maintien de compétences liées à la maîtrise de la langue étrangère. Pour le niveau d'enseignement qui nous occupe, il s'agit essentiellement d'une capacité à utiliser la «langue contemporaine de la communication quotidienne» qui suppose à la fois une excellente qualité de prononciation et une pratique aisée, spontanée, d'une langue orale authentique dans les situations de communication les plus communes. Cette maîtrise de l'oral, qui n'est en définitive ni très fréquente, ni très facile à atteindre, peut être acquise grâce à une formation suffisamment longue et de bon niveau. Elle doit, pourse maintenir, s'appuyer sur des contacts suffisants et régulièrement renouvelés avec des autochtones.

Pour des spécialistes de langue vivante, cette exigence n'est pas nouvelle, mais elle se trouve singulièrement avivée par la spécificité des contenus préconisés à ce stade, notamment par l'accent mis sur l'«association intime du dire et du faire» (cf. B.O. du 19 septembre 1991). A la différence des Scandinaves par exemple, nous vivons dans un environnement linguistique héritier d'une très forte et très ancienne tradition monolingue ⁽⁹⁾. Les besoins en matière de langue, notamment dans le monde du travail, sont souvent évoqués avec insistance, mais en France, à l'heure actuelle, rares sont encore les lieux et les occasions où les échanges oraux se pratiquent en d'autres langues que le français. Or, en plus d'une formation spécifique d'ordre didactique, c'est précisément de cette pratique ancrée dans le réel, affermie et complétée par des relais extérieurs à l'école, que les futurs enseignants de langue étrangère à l'école élémentaire auraient besoin. Compte tenu de l'évolution actuelle de notre société, ils ne la trouvent guère et il semble bien qu'en dépit des efforts déployés dans le cadre de l'expérimentation contrôlée, la durée, l'intensité de la formation nécessaire, et peut-être même la variété des ses formes, notamment pour les enseignants non-spécialistes, aient été minimisées. Le fait de s'adresser à des enfants jeunes, en tout début d'apprentissage ne réduit en rien, au contraire, l'exigence de qualité de l'enseignement proposé.

Il serait grave, par conséquent, qu'une préparation généralisée à l'apprentissage d'une langue aille à l'encontre du but recherché et se solde pour les élèves par l'ancrage de mauvaises habitudes - notamment, mais non exclusivement, dans le domaine phonologique - ou par l'installation de connaissances erronées qu'il faudrait redresser dès l'entrée en 6ème et bien au-delà. Le risque est loin d'être nul ; devenir enseignant de Langue vivante ne s'improvise pas, mieux vaut le dire clairement

Ces problèmes de formation - déjà évoqués avec insistance dans le rapport de 1974 - ont été soulevés dès la première année d'expérimentation. «Le réservoir des enseignants de toutes catégories capables d'assurer l'enseignement des Langues Vivantes à l'école élémentaire est loin d'être inépuisable», peut-on lire dans le rapport de l'IGEN de 1991. Celui de 1992 ajoute avec inquiétude que «dans de nombreux départements le potentiel des ressources semble en voie d'épuisement», la conjoncture générale étant «marquée par le manque de personnels compétents».

Il faut noter que ces constats s'inscrivent dans une perspective qui préconise un enseignement d'initiation à la langue et non une simple sensibilisation (cf. l'argumentaire très précis qui sous-tend ce choix dans la dernière circulaire publiée au B.O., celle du 19/9/1991). Il est généralement admis que, dans leur ensemble, les enseignants de Langues vivantes sont favorables à cette orientation. De ce fait, on peut comprendre que l'incertitude qui pèse encore sur le statut définitif de l'enseignement des Langues Vivantes à ce stade incite plus à un renforcement de l'identité disciplinaire qu'à une ouverture résolue vers d'autres disciplines.

2. LA RECHERCHE DE L'INRP - SES CARACTÉRISTIQUES - LE RÔLE QU'Y JOUE LE FRANÇAIS

Paradoxalement, compte tenu de tout ce qui précède (auquel, cela va sans dire, nous adhérons profondément), la recherche conduite à l'INRP sur «une préparation à l'apprentissage des langues vivantes dès le cours moyen» nous a conduits à reconsidérer le rapport avec la langue maternelle et avec l'enseignement du français à l'école élémentaire.

2.1 Les représentations de la langue

On a souligné plus haut l'importance prise par les méthodologies qui ont pour but et pour stratégie centrale l'instauration d'échanges «spontanés», en langue orale, qu'il s'agisse de méthode naturelle, directe, active ou, de nos jours, d'approche communicative. Les techniques développées dans ce dernier cadre ont le grand mérite d'impliquer l'enfant, soit par l'intermédiaire de jeux, soit par la simulation de situations de communication réelles dans lesquelles l'enfant a un rôle à jouer. C'est grâce à cette implication qu'il mémorise et s'approprie le modèle qui lui a été proposé. Lorsqu'une situation identique se présente, le savoir-faire qu'il a acquis lui permet de jouer de nouveau son rôle, de façon limitée, certes, mais adéquate.

Néanmoins, pour utiles et gratifiantes qu'elles soient, ces acquisitions successives de savoir-faire isolés les uns des autres ne suffisent pas, à elles seules, à construire chez l'enfant la capacité à générer et à comprendre des énoncés qu'il n'a jamais rencontrés (ce qui, est-il besoin de le souligner, est le propre de l'activité langagière). Dès que l'on sort des situations courantes et, par le fait même, assez stéréotypées - se saluer, se présenter, exprimer ses goûts, ... - où l'enfant n'a pas à construire un énoncé, mais à reprendre ce qu'il a appris globalement, de grosses difficultés apparaissent. La connaissance de mots ou de formules toutes faites n'est que d'un faible secours à qui veut vraiment s'exprimer en langue étrangère et comprendre ce qu'on lui dit. En ce qui concerne l'enfant en classe, ou bien il ne peut plus rien dire, il est «bloqué», ou bien il calque exactement ce qu'il veut dire sur la façon dont on le dirait en français, ou encore il juxtapose simplement les mots lexicalement importants. Ce qui lui fait essentiellement défaut, c'est une représentation juste du fonctionnement de la langue étrangère, notamment dans sa spécificité par rapport à la langue maternelle qui, pour la plupart des enfants élevés en pays monolingue, constitue la seule référence possible.

C'est pourquoi, dans le courant créé par des recherches récentes (J. CUMMINS, J. HAMERS et M. BLANC, E. HAWKINS, R. TITONE, pour ne citer que des auteurs

étrangers), il nous a semblé indispensable de faire porter le travail de préparation à l'apprentissage non seulement sur les premiers apprentissages dans la langue, mais aussi sur tout un ensemble de prises de conscience visant à modifier les représentations partielles, abusivement simplifiées, voire clairement erronées, que les enfants se sont construites vis-à-vis de ce qu'est une langue, de ce qu'est l'activité langagière, de ce qu'est l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pourquoi un tel choix, pourquoi vouloir travailler explicitement dans ce domaine, empiétant ainsi sur le temps consacré à la mise en place d'échanges dans la langue étrangère ? Parce-que la modification de représentations acquises dès l'enfance est une œuvre de longue haleine ; plus l'action dans ce domaine est précoce, plus elle a de chances d'être efficace. Lorsqu'ils abordent une langue étrangère, les enfants ne sont évidemment pas vierges de représentations. Pour la plupart d'entre eux, rappelons-le, ces représentations se sont construites au contact d'une seule langue, le français. D'où le dangereux caractère d'absolu dont elles se sont investies : pour l'enfant, il n'y a qu'une façon d'assurer une fonction ou de traiter une notion, celle que sa langue maternelle impose ou privilégie. Or le travail du professeur de langue vivante ne peut être productif que si cette conception des rapports à la langue, aux langues, se modifie peu à peu, si elle se relativise.

De façon plus précise, une enquête, conduite auprès de 600 élèves de CM2 dans le cadre de la recherche de l'INRP intitulée «Articulation Ecole-Collège»⁽¹⁰⁾ avait déjà permis de mettre en lumière deux faits importants.

a) Une première question portait sur le dictionnaire. Pour la plupart des enfants, la langue maternelle est un catalogue de mots, la langue étrangère en est un second, en correspondance terme à terme avec le premier. De cette vision juxtapositive de la langue, en calque d'une langue à l'autre, découle une conception uniquement cumulative de l'apprentissage, misant de façon exagérée sur le lexique. Dans cette optique, l'apport des approches notionnelles-fonctionnelles ou communicatives risque de se limiter à la constitution d'un troisième catalogue, de portée plus vaste certes, puisqu'il s'agit cette fois d'équivalences de type situation / dialogue, mais qui étend la vision juxtapositive de la langue à l'activité langagière elle-même. Cette vision, excluant toute saillance, masque la cohérence interne de chaque langue et handicape ainsi la découverte et l'appropriation des principes de fonctionnement du système langagier concerné.

b) Une autre question, portant sur la possibilité de «discuter» avec un perroquet, visait à préciser la représentation de l'activité langagière et celle de l'apprentissage d'une langue. 50 % des enfants environ expriment d'une manière ou d'une autre que la parole doit «faire sens» pour celui qui parle. Mais pour plus de la moitié, apprendre à parler est assimilé exclusivement à apprendre à répéter globalement et à réagir par la parole à un signal. Conception behavioriste qui exagère les vertus de la répétition et n'accorde guère de place à l'activité de construction de la part de celui qui veut comprendre et parler.

Or, à l'horizon de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire et sous couvert de faire simple, se profilent nettement deux risques, à nos yeux, majeurs (particulièrement nets dans certains manuels) :

- apprentissage essentiellement lexical (celui des séries finies, les fleurs, les saisons, les parties du corps, par exemple),
- répétition et par cœur (chansons, comptines et petits sketches), sans ébauche d'analyse ni d'appropriation à des fins d'expression personnelle.

L'enjeu est de taille. Si, dès le CM, on contribue à renforcer le caractère erroné de certaines représentations, le risque est grand d'aller à l'encontre du but à atteindre : favoriser, faciliter l'apprentissage ultérieur. C'est pourquoi il semble indispensable de proposer, comme objectif complémentaire aux premiers apprentissages dans la langue, la modification de certaines représentations des enfants (partagées par bien des adultes, semble-t-il). Cette modification repose sur des prises de conscience précises d'ordre métalinguistique. Notre hypothèse de base était la suivante : ces représentations peuvent être provoquées ou hâtées par l'enseignant, si celui-ci s'attache à susciter ou à développer l'intérêt des enfants pour les langues.

2.2 Les contenus

C'est donc pour travailler à construire une image plus juste du fonctionnement spécifique d'une autre langue que s'est développée la recherche de l'INRP. Mise en oeuvre deux années de suite dans le cadre d'un dispositif propre à la recherche, composé d'environ 240 enfants (9 classes de CM2) chaque année, elle a montré la faisabilité et l'efficacité d'une approche réflexive bien conduite, qui s'inscrit en complémentarité des mises en situation couramment pratiquées (donnant lieu à des échanges de répliques en langue étrangère).

Il faut noter que cette approche, conduite en français, porte sur un nombre de points qui est limité et que ces points ont été choisis parce-que leur appropriation résiste aux seules approches communicatives⁽¹¹⁾ pratiquées en langue étrangère. En effet ce travail repose sur le constat - fort peu original au demeurant - qu'en langues vivantes comme dans toute autre discipline, l'ensemble des contenus à s'approprier est hétérogène. Dans certains cas, la pratique intensive en langue étrangère, même lorsqu'elle reste dans le cadre de la classe, permet de constituer des acquis ; dans d'autres, elle s'avère insuffisante.

Ce constat est particulièrement net lorsqu'au lieu de privilégier la répétition, on place l'élève dans des situations où il doit, de lui-même, produire des énoncés (même très simples) et comprendre ceux qui lui sont adressés, en vue d'une tâche précise à accomplir par exemple. Alors surgissent les «vrais» problèmes, ceux qui ont trait à des choix fondamentaux, non encore maîtrisés à ce stade : choix des pronoms personnels par exemple qui, dans les phrases mémorisées de façon globale, n'ont pas été identifiés (le problème étant d'ailleurs différent selon qu'il s'agit des 1ère et 2ème personnes d'une part, de la 3ème d'autre part⁽¹²⁾) ; mises en place syntaxiques différentes de celles qu'exige le français, particulièrement dans les questions ; difficultés à repérer et à utiliser les marqueurs de négation ; problèmes liés à la détermination qualitative et quantitative, etc..

Tous ces points constituent des obstacles avérés, sources d'échec, de retard ou de confusion dans l'apprentissage, l'enfant ne parvenant pas à se «décentrer», c'est-à-dire à se détacher de sa langue maternelle pour effectuer les nouvelles opérations cognitives et langagières qu'exige dans ces cas précis sa «migration» vers un autre système linguistique. Il réussit, sans doute assez bien, à répéter des énoncés de langue étrangère entendus et retenus, il ne parvient pas à construire des énoncés nouveaux.

Précisons bien qu'il ne s'agit pas d'un retour à la méthode traditionnelle, mais d'une approche dynamique, qui vise à aider l'enfant à se constituer peu à peu, en

exerçant sa réflexion sur les «faits de langue» observés, un «corps structuré de concepts»⁽¹³⁾ destinés à organiser ses acquis et, par là, à faciliter les apprentissages ultérieurs.

L'analyse contrastive, de langue à langue, est utilisée dès lors qu'elle est pertinente. C'est en fait un instrument de choix pour lutter contre la conviction souvent profondément ancrée qu'il n'existe qu'une seule façon d'exprimer tel ou tel désir, telle ou telle remarque. Cependant, à l'heure actuelle, en classe, ces différences de fonctionnement de langue à langue sont le plus souvent passées sous silence puisque la plupart des enseignants de langues vivantes s'interdisent toute référence à la langue maternelle et que, de façon générale, seule la langue étrangère est utilisée. Pour les enfants, ces différences restent donc non identifiées et par voie de conséquence, non conscientisées. Il leur est impossible de savoir quand ils peuvent se fier à leur langue maternelle et quand, au contraire, ils doivent s'en défier.

Pourtant, lorsque leur capacité de segmentation en mots des énoncés appris globalement est suffisante, certains enfants opèrent d'eux-mêmes des rapprochements et s'étonnent : *Tiens ! les Anglais disent «je suis froid» et non «j'ai froid» ou bien «il est 1,80 m» au lieu de «il mesure 1,80 m»*. Mais cette découverte, quand elle s'opère, revêt un caractère purement anecdotique dans le sens où elle ne dépasse pas l'énoncé en cause (caractère anecdotique qui, en outre, engendre rapidement un jugement de valeur de type : «ils sont fous, ces Anglais»). Il nous paraît beaucoup plus intéressant - parce que générateur d'acquisitions ultérieures - de faire découvrir aux enfants la relation étroite, en miroir, qui unit «être» et «avoir» ou le caractère statif du verbe «mesurer» dans ce cas qu'on retrouvera dans des verbes tels que «aimer» ou «connaître» et qui permet de comprendre que leurs homologues lexicaux en anglais soient incompatibles avec la forme du «present tense» en Be ...-ing et les valeurs auxquelles cette forme renvoie.

Mis en éveil, les enfants deviennent capables de repérer ces particularités sur d'autres «faits de langue» et, par conséquent, de dépasser le niveau lexical ainsi que, plus profondément, le caractère particulier de chaque situation de référence, pour accéder à la découverte de traits généraux, spécifiques de la langue cible et qui en structurent le fonctionnement. Ainsi peuvent-ils se convaincre peu à peu, de visu en quelque sorte, de la cohérence de cette langue nouvelle qu'ils découvrent et, par contre-coup, de celle de leur propre langue maternelle.

2.3 L'insertion de la réflexion sur la langue française dans le travail proposé

Un exemple⁽¹⁴⁾ va nous permettre de comprendre comment est utilisé le capital cognitif et linguistique (en langue maternelle) que tout enfant d'une dizaine d'années possède et peut exploiter. Il s'agit de l'appropriation des pronoms personnels de 3ème personne (singulier), renvoyant à ce ou celui dont on veut parler. Cet apprentissage est très précoce. Il se fait généralement par le biais d'énoncés appris globalement, dans lesquels est inséré le pronom personnel en question (*he, she* ou *it* en anglais).

Pour aller au delà d'un apprentissage par coeur portant sur la globalité de l'énoncé, la première tâche à laquelle l'enfant doit se livrer est une tâche d'analyse. Elle consiste à fragmenter correctement l'énoncé pour atteindre ses constituants de base. Dans le meilleur des cas, l'enfant identifie donc *he* et *she* comme équivalents de «il» ou de «elle» lorsqu'il s'agit de personnes. En revanche, ce qu'il ne peut pas deviner, c'est qu'en anglais, un autre pronom (*it*) prendra en charge tout ce qui n'est pas humain, alors qu'on continuera à en parler en «il» et «elle» en français. De cette représentation erronée, en calque, de la langue anglaise sur le français vont surgir - maintenant et plus tard - de multiples erreurs : *my house* ⇒ *she*, *my book* ⇒ *he*. Il s'agit d'une zone à risques où la tendance naturelle à se servir de sa langue maternelle comme modèle de référence est génératrice d'échec.

La méthodologie que nous avons mise au point est simple dans son principe : elle va du connu - la langue maternelle - à l'inconnu - la langue cible - et s'achève par une troisième phase où la réflexion sert la pratique en langue étrangère jusqu'à ce que, devenue inutile, elle s'efface lorsque l'appropriation est suffisante pour que l'appel à la conscience ne soit plus nécessaire.

Dans la première phase du travail, les enfants sont invités à analyser leur propre pratique langagière, en relation avec ce dont ils veulent parler. L'existence en français des deux pronoms personnels concernés leur est bien connue ; en revanche, ils n'ont jamais réfléchi aux liens que ceux-ci entretiennent avec la «réalité» qu'ils représentent. Confrontés à ce rapprochement, les enfants découvrent une relation «logique» pour ce qui est des humains et une relation totalement arbitraire pour les non-humains. Ces constats, verbalisés par les enfants dans leurs propres termes, contribuent ainsi à la construction d'une représentation claire des rapports qu'entretiennent réalité et langue française dans ce domaine.

La découverte de l'anglais s'effectue grâce à toute une stratégie d'enseignement destinée à faire comprendre aux enfants que chacune des langues «traite» la même réalité à sa manière. Première découverte troublante pour les enfants : ce qui se divisait en deux va devoir se partager en trois, aussitôt compensée par le constat consécutif à l'opération de classement qu'ils viennent d'effectuer manuellement ⁽¹⁵⁾ que l'anglais est, dans ce domaine, beaucoup plus «logique» que le français. Constat verbalisé, que les enfants expriment à l'aide de leurs propres moyens langagiers, mais dont les diverses formulations ⁽¹⁶⁾ renvoient à la conclusion suivante : il n'y a pas correspondance terme à terme entre les deux langues.

Ces verbalisations qui ponctuent chacune des deux phases d'analyse constituent une aide non négligeable à la construction du concept de relatif auquel, peu à peu, grâce à ces exemples et à d'autres, on souhaite aboutir. Dans un va-et-vient fructueux entre pensée et langue, l'enfant exprime ce qu'il vient de découvrir, à savoir comment les anglophones «voient» le monde et en parlent, expression qui, en retour, concourt à relativiser ses représentations antérieures.

Mais cette phase de conceptualisation serait inopérante si elle ne s'accompagnait, de façon immédiate, d'un ancrage dans la pratique. Ce sont de nouvelles relations qui doivent s'installer entre réalité et langue pour le locuteur ; c'est à un nouveau «découpage du monde» qu'il est invité. La familiarisation avec les démarches nouvelles et l'appropriation des opérations correspondantes requièrent une

pratique intensive. Dans la troisième phase du travail avec les élèves, une logique de l'action se substitue donc à la logique du fonctionnement précédemment développée : c'est le moment de mettre en oeuvre les démarches opératoires permettant d'effectuer le choix du bon pronom en langue étrangère.

L'aide à l'élève repose sur la visualisation du schéma constitué précédemment, qui met en regard d'une part la catégorisation opérée sur notre perception de la réalité et d'autre part la catégorisation qu'impose le fonctionnement grammatical de la langue étrangère. Là encore, pour s'assurer de la mise en oeuvre rigoureuse des opérations de catégorisation nécessaires au choix demandé (et non d'un résultat dû au hasard), on invite l'enfant à exprimer sa démarche ; par exemple : «pour savoir quel mot je choisis pour parler du livre que j'ai devant moi, je «remonte» à la réalité, je «vois» que le livre, c'est une chose et je «redescends» à la langue anglaise : c'est *it* .» (Les termes «descendre» et «remonter» renvoient bien entendu au schéma effectué au tableau. Théoriquement, une configuration en superposition de la catégorisation sémantique et de la catégorisation grammaticale serait plus satisfaisante, mais elle est plus difficile à réaliser et rend la visualisation moins immédiate.)

De nombreux exercices en langue étrangère, exécutés de plus en plus rapidement, sont alors mis en oeuvre dans une phase de pratique en langue étrangère qui vise l'automatisme, c'est-à-dire la mobilisation immédiate des moyens linguistiques adéquats, sans que le recours à une réflexion consciente soit nécessaire. Ainsi se met en place peu à peu le double mouvement de déstructuration (par rapport au français) / restructuration (en fonction de la langue cible) caractéristique de tout apprentissage réussi.

2.4 Quelques-uns des concepts et notions en cause, en relation avec les «faits de langue» traités

Définir de façon aussi cohérente que possible les concepts et notions en cause en début d'apprentissage suppose, du point de vue linguistique, qu'on ait recours à une théorie suffisamment puissante pour rendre compte de ces premiers «actes de langage». Bien que nous ne nous soyons évidemment pas privés de reprendre des acquis théoriques antérieurs - la notion de structure, par exemple - c'est essentiellement en référence à la linguistique de l'énonciation, telle qu'elle a été développée par A. CULIOLI que ce travail s'est accompli. Faut-il préciser que nous n'avons pas la prétention de pouvoir explorer la totalité des concepts dont la maîtrise constituerait l'un des pré-requis à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Dans les conditions qui étaient les nôtres - à savoir prise en charge d'élèves francophones d'une dizaine d'années aux caractéristiques socio-culturelles et aux acquis scolaires très hétérogènes - nous avons simplement souhaité approfondir l'analyse de ce qui est en cause lorsque la difficulté d'appropriation par les élèves de «faits de langue» précis est notoire et qu'il s'avère absolument nécessaire d'essayer de comprendre de quelle nature sont les obstacles rencontrés.

La présentation qui suit n'est ni exhaustive, ni hiérarchisée. Elle vise seulement à fournir un aperçu de certains des concepts et notions simples, mais fondamentaux, sur lesquels nous avons travaillé.

On a vu que, pour les enfants, apprendre une langue est souvent apprendre un catalogue de mots. Cette représentation se traduit par l'apparition fréquente dans leurs productions orales et écrites d'assemblages lexicaux de type : « *What colour pullover ?* » dans lesquels manquent à la fois le verbe et des éléments de détermination qui, portant ici sur le mot *pullover*, permettraient le repérage dans le temps et dans l'espace (et, à partir de là, d'une éventuelle mention de possession).

Il importe donc que les élèves constatent que chaque langue est un système au sein duquel se nouent des relations, mais dont les « régularités sous-jacentes à la diversité des énoncés » peuvent, selon l'expression de A. GAUTHIER, être enfouies. Ainsi, par exemple, le choix et la forme des adjectifs possessifs varient-ils selon les langues en fonction de la relation qui s'établit de façon privilégiée soit avec le nom qui réfère au possesseur, soit avec le nom renvoyant à la chose possédée, soit encore avec ces deux noms, mais selon des modalités différentes.

Le lexique lui-même s'organise selon des règles de structuration qui varient de langue à langue, règles morphologiques (*to drive*, *a driver*, par exemple) ou règles portant sur l'agencement des mots (*a bus driver*, *a bus stop*). Les régularités découvertes dans ce domaine sont largement facilitatrices d'apprentissage : celui des nombres, par exemple, est simplifié par le repérage des suffixes *teen* ou *zoh*n qui correspondent à +10, tandis que *ty* ou *zig* correspondent à x10⁽¹⁷⁾.

Langue et réalité ne se recouvrent pas. Sur des exemples précis, les enfants peuvent saisir que la langue n'est pas une dénotation pure et simple d'une réalité qui serait première et perçue par tous de la même façon. Chaque langue, rappelons-le, traite la réalité à sa manière : en anglais, les cheveux, les bagages, les meubles sont considérés chacun comme un ensemble (*where is your luggage ? Look ! My hair is crazy*). Autre exemple : comme nous l'avons vu précédemment, ce sont des noms aux genres différents qui, en allemand, en anglais et en français, permettent de parler de l'objet « table » : *der Tisch* (masculin), la table (féminin), *the table* (neutre).

Un autre point essentiel renvoie aux correspondances formes/valeurs. Il s'agit notamment des marques, dites grammaticales, que peuvent porter les différents mots. Ces marques ont un sens, elles fournissent de l'information à celui qui les voit (dans le cas d'une réalisation graphique de la langue) ou qui les entend (dans le cas d'une réalisation phonique de la langue). Ce sont donc des indices qu'il faut savoir déchiffrer. Or leur sens varie d'une langue à l'autre et parfois même au sein d'une même langue. Prenons un exemple : la marque « s ». Dans *he plays tennis very well*, le « s » ajouté au verbe « play » est une marque (redondante) de 3ème personne du singulier alors que, dans *she's got two sisters*, le même « s » ajouté à un nom sert à marquer son pluriel ... Constat troublant d'une marque qui, à l'intérieur d'une même langue, renvoie à deux valeurs opposées en fonction de la nature du mot auquel elle s'applique.

En outre, d'une langue à l'autre, les mêmes marques ne renvoient pas toujours aux mêmes valeurs. Si le « s » précédemment cité sert bien en anglais (comme en français) à marquer le pluriel des noms, ce n'est pratiquement jamais le cas en allemand. Ce sont d'autres marques qui, dans cette langue, constituent les indices de la pluralité. En revanche, le « s » ajouté à un nom indique que ce nom est relié étroitement au nom qui le suit et constitue, pour ce dernier, un apport complémentaire de détermination.

De la variation intra- et inter-langues de ces correspondances formes/valeurs, la plupart des enfants n'ont, bien entendu, pas la moindre idée. Pour un élève français, le «s» est - et ne peut être que - la marque du pluriel ; il ne peut signifier rien d'autre. Les conséquences de cette représentation bloquée sont perceptibles, elles laissent des traces : c'est leur mise en lumière qui nous a permis, par exemple, de comprendre pourquoi des enfants pensaient que «*she dances well*» ne pouvait sûrement pas se dire puisque, disaient-ils, «elle est toute seule». La représentation erronée d'une valeur unique pour le «s», qui trouve très légitimement son origine dans les acquis relatifs à l'écrit en langue française, entravait les acquisitions ultérieures.

Autre exemple qui illustre l'importance d'avoir saisi l'absence fréquente de relations bi-univoques entre formes et valeurs : le problème, si important en anglais et dans bien des langues, de l'aspect.

Pour y accéder, il faut que les enfants aient profondément admis qu'un énoncé tel que «*mon frère, il joue au foot*» est utilisé, par un locuteur donné, dans deux cas radicalement différents : ou bien il veut dire que son frère est «joueur de foot», ou bien qu'en ce moment précis où il parle, son frère est justement sur le stade, en train de jouer au foot. L'anglais, lui, dispose de deux formes non interchangeable qui permettent, chacune, d'exprimer sans ambiguïté quelle est l'«intention de signifier» de celui qui parle. Seule l'identification de cette «intention de signifier» permet à des francophones le choix de la bonne forme en anglais. Faire prendre conscience aux enfants de la polysémie des formes, les rendre vigilants à cet égard, constitue donc un préalable à la maîtrise des correspondances nouvelles qu'impose toute langue étrangère entre les «intentions de signifier» et les «mots pour le dire».

Autre cas, encore plus flagrant, où l'intention du locuteur s'exprime avec des moyens linguistiques différents selon les langues, celui du questionnement. Le recueil par les enfants, puis l'analyse, de questions en langue orale qu'ils ont entendues autour d'eux leur montre la diversité des moyens qu'offre le français pour signifier à un interlocuteur donné qu'on lui pose une question : ajout de marqueurs spécifiques (est-ce que ...), ordre des mots, ou, plus simplement en langue orale, intonation montante sur une phrase de structure assertive. Or l'anglais impose une façon de faire unique, l'agencement de trois éléments essentiels de la phrase dans l'ordre : auxiliaire, sujet, verbe.

Mais la simplicité de cet indice d'ordre syntaxique n'est guère apparente, dans les énoncés en langue anglaise, pour des raisons diverses : cas particulier du verbe être (très utilisé en début d'apprentissage) qui fonctionne sur deux éléments au lieu de trois, caractère abstrait de la notion d'auxiliaire et pluralité des auxiliaires possibles, chargés ou non d'un sémantisme particulier (*can*, par opposition à *do*, par exemple), différence de conception par rapport à la catégorie de l'auxiliaire en français, éloignement des agencements syntaxiques que permet le français (notamment à l'oral) pour exprimer une question, non pertinence de l'un des indices essentiels en français : la montée de la voix, qui indique qu'il s'agit bien d'une question, même si la forme syntaxique est celle de la phrase affirmative.

Toutes ces variations sont déroutantes pour l'apprenant. Là plus qu'ailleurs peut-être, les indices qui, dans la langue, témoignent de l'intention du locuteur de

poser une question relèvent d'une «régularité enfouie». Comment aider les enfants à la découvrir et à la maîtriser, l'un n'entraînant d'ailleurs pas l'autre ipso facto ?

La découverte des indices pertinents a d'autant plus de chances de se produire que l'enfant sait, en quelque sorte, où les chercher, c'est-à-dire qu'il connaît les domaines pertinents où les variations sont significatives de l'intention du locuteur : agencement syntagmatique de l'énoncé, présence éventuelle de marqueurs spécifiques, rôle de l'intonation à l'oral. D'autre part, à l'autre bout de la chaîne⁽¹⁸⁾, la condition nécessaire est que l'enfant ait identifié l'intention générale du locuteur vis-à-vis de son interlocuteur : souhaite-t-il asserter (déclarer) quelque chose ou lui demander de le faire à sa place, c'est-à-dire l'interroger à ce sujet ?

Cette opposition très générale entre assertion (positive ou négative) et questionnement structure toute la mise en correspondance évoquée plus haut, puisqu'elle détermine, au-delà des mots, le choix des moyens linguistiques à utiliser. Elle est donc fondamentale. Or, pour un enfant, on l'a vu, c'est toujours le contenu sémantico-lexical qui s'impose : il sait de quoi il veut parler. En revanche, la deuxième dimension de l'activité langagière, celle des rapports inter-subjectifs, est presque toujours masquée : qu'il s'agisse, à propos d'un contenu donné, de prendre position ou de demander à son interlocuteur de le faire ne fait pas partie de ses préoccupations. Il croit, en toute bonne foi, avoir posé une question lorsqu'il dit : **You come (?)* ou **You me love (?)* pour *Are you coming ?* ou *Do you love me ?*, alors qu'il a construit, à la française, une phrase affirmative qu'il a assortie d'une intonation montante.

La communication en sera-t-elle affectée ? Il est possible que non, grâce au déchiffrement, par l'interlocuteur, d'indices extra-linguistiques. D'autre part, en début d'apprentissage, nombre de questions sont apprises globalement et, immédiatement identifiées comme telles, elles assurent une communication minimale. Cependant entraîner peu à peu l'enfant à repérer les moyens linguistiques qui, dans sa langue et dans celle qu'il veut s'approprier, sont porteurs d'une signification aussi importante que celle-ci fait partie, à notre avis, d'une préparation destinée à faciliter la structuration des acquis et l'appréhension graduelle du fonctionnement de la langue. Bien entendu, l'enfant a, en français, une connaissance procédurale parfaitement efficace, créée dans l'enfance et automatisée, des divers moyens qu'offre sa langue pour poser des questions. Mais, lorsque, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, ces moyens changent et sont difficiles à déceler, la connaissance explicite, verbalisable, de ce qui est en cause est de nature à faciliter la mise en correspondance des fins et des moyens.

CONCLUSION

Ces quelques pages sur la problématique de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire avaient plus une fonction d'information que d'appel direct à coopération.

Cependant l'intérêt que suscite chez les enfants ce type d'approche métalinguistique dépasse nécessairement le cadre étroit du cours de langue étrangère. Pourvu que leur activité soit constamment sollicitée (non seulement de façon verbale, dans l'argumentation qui prend place en classe, mais dans des tâches de recueil de données - fabrication de corpus - de recherche de régularités,

d'analyse, de classification des données recueillies, qui donnent lieu à des actions et à des manipulations diverses), les enfants apprennent à prendre de la distance par rapport à la langue, à devenir vigilants et critiques sur les relations qu'entretiennent formes et sens. Il est inutile de souligner l'intérêt de cette attitude vis-à-vis de la langue.

L'expérience montre en outre que cette approche est particulièrement utile aux enfants en difficulté. Sur les éléments linguistiques très simples qui sont notre objet, les enfants qui ont besoin d'aide pour établir des repères dans le «maquis des formes de surface», ceux dont le français n'est pas la langue maternelle réussissent aussi bien que les autres. Le fait de pouvoir verbaliser leurs hypothèses et d'en solliciter la confirmation constitue en outre un puissant facteur de sécurisation ; les prises de conscience d'ordre cognitif se doublent alors d'une «prise de confiance» d'ordre affectif fondée sur la perception claire des opérations à maîtriser et sur la logique du succès des essais personnels en langue étrangère qui en découle.

Au terme de la recherche, on peut donc affirmer que celle-ci débouche sur le constat de possibilités réelles de la part d'enfants de 9 ou 10 ans. En dépit de leur âge, ils adoptent volontiers - moyennant une méthodologie appropriée - une attitude réflexive et en acceptent les exigences de rigueur parce-qu'elles les munissent de véritables clés pour une pratique réussie de la langue, si modeste soit-elle à ce stade.

Enfin, on peut faire l'hypothèse qu'à la faveur de ce travail, ancré sur des contenus précis, se développent des capacités dites transversales reposant sur l'appropriation de modes d'analyse et sur la mise en place progressive d'une structuration mentale rigoureuse dont la portée devrait non seulement s'étendre au français, mais aller bien au-delà du seul domaine des langues.

NOTES

- (1) Circulaire 89-065 du 6 mars 1989, publiée au B.O. du 16 mars 1989 : «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».
- (2) cf. notamment CAMBRA M., 1980.
- (3) cf. Rapport de l'IGEN 1992.
- (4) BRESSION F., «Le développement cognitif et l'apprentissage des langues vivantes», *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Actes du colloque INRP, 1991
- (5) MEHLER J. & DUPOUX E., 1990.
- (6) cf. la très intéressante synthèse des travaux sur ce dernier point : SIGUAN M. et MACKEY W. F., 1986, ainsi que HAMERS J. et BLANC M., 1984.
- (7) Angliciste, spécialiste d'histoire de la discipline, Université Paul Valéry, Montpellier, membre de l'URA 381 du CNRS (histoire des théories linguistiques).
- (8) Cité par A. GAUTHIER, 1981, p. 80
- (9) cf. WALTER H., 1988.
- (10) cf. *Teaching and learning, lehren und lernen*, rapport de recherche, 1988.
- (11) cf. «Approche d'une langue étrangère» (INRP, 1992) volumes 1 et 2. Le 3ème volume sera constitué de dossiers pédagogiques.

- (12) cf. BENVENISTE E., «*Problèmes de linguistique générale*», volume 1, p. 228 et 260.
- (13) L'expression est de A. GAUTHIER, op. cit., p. 487.
- (14) Pour une étude beaucoup plus approfondie des opérations psycholinguistiques à l'oeuvre dans cet exemple, cf. BAILLY D., LUC C., «*Approche d'une langue étrangère*», volume 2, «*Etude psycholinguistique et aspects didactiques*», INRP, 1992.
- (15) Manipulation d'étiquettes, cf. vidéo-cassette : «*D'une langue à l'autre : de qui, de quoi veux-tu parler ?*» Co-production Ecole Normale des Hauts de Seine / INRP, 1991.
- (16) Exemples de formulations : «*Pour parler de la même chose, en anglais, on prend pas les mêmes mots qu'en français*» ou encore : «*Alors, les Anglais, ils ont trois mots pour dire il*».
- (17) cf. CAIN A., *D'une langue à l'autre, apprendre à compter*, vidéocassette, 1991.
- (18) La «chaîne» dont il est question ici est celle, imaginaire, qui s'établit lors de la «mise en correspondance de réseaux de valeurs, qui peuvent varier d'une situation à l'autre, avec des jeux de marqueurs qui, eux, vont varier d'une langue à l'autre.» A. GAUTHIER, 1981, p. 6.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

N.B. : Cette bibliographie n'inclut pas les ouvrages destinés aux élèves.

ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

- BAILLY D. & LUC C., *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Vol. 2, *Etude psycholinguistique et aspects didactiques*, Paris, INRP, 1992, 184 p.
- BREWSTER J., ELLIS G. & GIRARD D., *Bridging the gap, Guide de l'anglais précoce*, Penguin English, édition française, 1992, 238 p.
- CAMBRA M., *L'enseignement précoce de l'anglais. Evaluation*. Recherches Pédagogiques, n° 107, INRP, 1980, 118 p.
- GARABEDIAN M., (édit.), Enseignements/apprentissages précoces des langues. *Le Français dans le Monde*, n° spécial, août-sept. 1991, 192 p.
- GIORDANI J., *L'enseignement précoce des langues vivantes*. Besançon, CRDP, 1982, 151 p.
- GIRARD D., *Apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris, Ministère de l'Education nationale, 1974 (diffusion restreinte).
- HALLIWELL S., *Teaching English in the Primary Classroom*, Longman, 1992, 169 p.
- IGEN, *Rapport 1991 et rapport 1992*, La Documentation française.
- LUC C. (édit.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Actes de colloque. Paris, INRP, 1991, 226 p.
- LUC C., *Approche d'une langue étrangère à l'école*. Vol. 1 : *Perspectives sur l'apprentissage*, Paris, INRP, 1992, 104 p.
- TITONE R., *Early bilingual growth as an objective of basic education*, in «*Bilans et perspectives*, Actes des Etats généraux des Langues». Association EGL, 1990.

DIDACTIQUE, THÉORIES D'APPRENTISSAGE
HISTOIRE DES LANGUES VIVANTES

- BAILLY D., *Eléments de didactique des langues. L'activité conceptuelle en classe d'anglais*. Tomes 1 et 2. Paris, APLV, 19, rue de la Glacière, 75013. 1984, 385 p. et 721 p.
- BAILLY D., *L'acquisition de la détermination nominale. Les débuts de l'anglais chez un adulte : Journal d'apprentissage*. Paris, Ophrys, 1990, 217 p.
- CLAVERES M.-H., *1884 ou la lassitude du corps*, in «Le citoyen de demain et les langues, Actes du colloque de Cerisy», APLV, 1985
- CLAVERES M.-H., *Portrait de Thésée en peaux de chèvre*, in «Etudes de linguistique appliquée», n° 78.
- ETATS GENERAUX DES LANGUES, *Bilans et perspectives*, Actes des Etats Généraux des Langues d'avril 1989, Paris, Association EGL, 101, boulevard Raspail, 75006 Paris, 1990, 203 pages.
- GAUTHIER A., *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère*. Paris, APLV, 19, rue de la Glacière, 75013 Paris. Numéro spécial, 542 p.
- GAONAC'H D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier, 1987. (Collection LAL. CREDIF), 239 p.
- HAWKINS E., *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press, 1985, 224 p.
- LUC C. (dir.), *Teaching and learning. Lehren und lernen, les langues vivantes en 6ème*, Paris, INRP, 1988, 102 p.
- PETIT J., *De l'enseignement d'une langue seconde à l'apprentissage de la langue maternelle*. Genève, Champion Slatkine, 1985, 693 p.
- PETIT J., *Acquisition linguistique et interférences*. Paris, APLV, 1987, 264 p.

BILINGUISME

- HAMERS J. & BLANC M., *Bilingualité et bilinguisme*. Mardaga, 1984.
- SIGUAN M. & MACKEY W. F., *Education et bilinguisme*. UNESCO et Delachaux Niestlé, 1986, 147 p.

DÉVELOPPEMENT ET APPRENTISSAGE

- CIRADE, *Construction des savoirs, obstacles et conflits*, Colloque international, Ottawa, 1989, 398 p.
- GEORGE C., *Apprendre par l'action*. Paris, PUF, 1983, 236 p.
- GOMBERT J.E., *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF, 1990, 225 p.
- MEHLER J. & DUPOUX E., *Naître humain*. Paris, Odile Jacob, 1990, 281 p.

RICHARD J.F., *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions.* Paris, Armand Colin, 1990, 435 p. (Collection U. Série Psychologie).

WINNYKAMEN F., *Apprendre en imitant ?* Paris, PUF, 1990, 363 p.

LINGUISTIQUE

BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale.* Tomes 1 et 2. Coll. Tel. Paris, Gallimard, 1966, 1974, 356 p. et 286 p.

BOUSCAREN J., *Linguistique anglaise. Initiation à une grammaire de l'énonciation.*, Paris, Ophrys, 1991.

CULIOLI A., *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations.*, Ophrys, 1990, 225 p.

FUCHS C. & LE GOFFIC P., *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines.*, Hachette Université, 1975.

WALTER H., *Le français dans tous les sens.*, Paris, Laffont, 1988, 384 p.

YAGUELLO M., *Catalogue des idées reçues sur la langue.*, Paris, Seuil, 1988, 158 p. (Coll. Point virgule, n° V61).

DOCUMENTS OFFICIELS RÉCENTS EXPÉRIMENTATION CONTRÔLÉE

- Circulaire n° 89065 du **6 mars 1989**, publiée au Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale (BO), n° 11 du 16 mars 1989.
- Additif au BO n° 16 du **20 avril 1989**.
- Circulaire n° 89-141 du **14 juin 1989**, publiée au BO n° 26 du 29 juin 1989.
- Circulaire n° 90-070 du **26 mars 1990**, publiée au BO n° 14 du 5 avril 1990.
- Circulaire n° 91-246 du **6 septembre 1991**, publiée au BO n° 32 du 19 septembre 1991.

DOCUMENTS AUDIOVISUELS

CAIN A., *D'une langue à l'autre, Apprendre à compter en anglais et en allemand*

LUC C., *D'une langue à l'autre, De qui, de quoi veux-tu parler ?*

Vidéocassettes, Coproduction Ecole Normale des Hauts de Seine (Réseau d'échanges pédagogiques internationaux) - INRP, 1991.