

# QUELLE(S) ARTICULATION(S) ENTRE LE FRANÇAIS LANGUE DE L'ÉCOLE ET LES LANGUES ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES ?

## Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire

Marie-Christine DEYRICH et Suzanne OLIVÉ, IUFM de Montpellier-Nîmes

---

**Résumé :** L'article prend appui sur une expérimentation menée à l'IUFM de l'académie de Montpellier dans le cadre d'un projet innovant. Dans le contexte de l'école primaire, il s'agissait d'explorer théoriquement et pratiquement l'articulation entre le français langue de l'école et la langue étrangère ou régionale. Nous avons notamment examiné comment et dans quelle mesure la culture littéraire proposée en français peut servir de point d'appui pour faciliter l'acquisition des compétences dans la langue étrangère ou régionale. Notre réflexion sur la création d'outils mettant la démarche en pratique nous a amenées à proposer quelques éléments de cadrage pour leur accompagnement pédagogique. Pour discerner les points d'ancrage et les obstacles à la transférabilité des apprentissages en fonction de nos hypothèses, des activités ont été élaborées puis mises en œuvre et analysées. Ce dispositif, qui a concerné chacun des trois cycles de l'école primaire et quatre langues (anglais, arabe, espagnol et occitan), a donné quelques résultats et il a généré de nouveaux projets.

---

Pour interroger l'articulation entre le français langue de scolarisation (désormais FLS) et la langue étrangère ou régionale (désormais LVER), nous avons constitué une équipe de formateurs à l'IUFM (professeurs, maitres-formateurs et directeurs d'écoles d'application intervenant dans la formation des maitres), de professeurs des écoles et d'intervenants en LVER ainsi que de professeurs des écoles stagiaires<sup>1</sup>. Pendant deux années consécutives (2002-2003 et 2003-2004), dans le cadre d'un projet innovant de l'IUFM de l'académie de Montpellier, nous avons exploré comment la réflexion sur la langue pouvait constituer un objet commun dans la formation des professeurs des écoles en FLS et en LVER, en examinant l'hypothèse d'une transférabilité de certains apprentissages. Outre l'adaptation de la formation IUFM à une problématique nouvellement posée par l'institution, nous envisagions la création d'outils pour une transformation des pratiques enseignantes que nous estimions trop cloisonnées malgré les ouvertures offertes de longue date par la recherche (Ducancel, 1992) et malgré les possibilités d'interaction procurées par la polyvalence des maitres.

Le projet est le fruit d'un questionnement émanant à la fois de la didactique française et de la didactique des langues. La recherche d'une synergie dans nos épistémologies respectives et la mise à l'épreuve du terrain de l'interaction que nous avons construite nous ont progressivement amenées à infléchir nos positions

sur le traitement de l'articulation entre les deux disciplines et à avancer des propositions pour un travail en classe. Dans cette approche heuristique, il convient aussi de souligner l'aspect humain de l'entreprise et notamment la difficulté pour des formateurs d'explorer une problématique aussi ouverte, au risque de remettre en cause des points supposés établis. En nous situant dans une logique de décloisonnement des activités d'enseignement-apprentissage supposant la recherche de zones de convergence dans le travail en FLS et en LVER, la démarche a donc été avant tout exploratoire.

## I. GENÈSE ET CADRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE

### 1.1. Pourquoi explorer l'articulation entre nos deux disciplines ?

Notre projet trouve sa source dans les interrogations pour la formation des maîtres en français et en langues vivantes suscitées par la lecture des nouveaux programmes pour l'enseignement élémentaire (BOEN hors série n° 1 du 14 février 2002). Notre attention a, en effet, été retenue par l'accent mis sur la transversalité des apprentissages à l'école et sur le rôle de pivot alloué à l'enseignement de la langue française. Nous relevons notamment dans la préface de *Qu'apprend-t-on à l'école élémentaire* : « les programmes sont conçus pour que toutes les disciplines concourent à l'apprentissage de la langue française, qui les conforte en même temps, en rendant leur enseignement possible. » Ce présupposé est encore plus nettement souligné dans le cas de la LVER, alors que celle-ci devient matière d'enseignement-apprentissage à part entière (auparavant, elle relevait de la sensibilisation et/ou de l'initiation).

1. Ont été associé(e)s à ce projet :

#### Formatrices/formateurs:

- Catherine Andevert, IMF école A. Galan, Nîmes : anglais, cycle 2
- Jean-Pierre Andevert, IMF école A. Galan, Nîmes : anglais, cycle 2
- Gilles Arbousset, formateur IUFM de Carcassonne, occitan, cycle 1
- Hélène Astorg, formatrice IUFM Nîmes, anglais, cycle 1
- Pierre Bärel, école D.Casanova, Coursan, Aude : occitan, cycle 1
- Elisabeth Dumas Domergue DEA école A. Galan, Nîmes : anglais, cycle 3
- Frédérique Sicart, école A. Balard, Montpellier : arabe, cycle 2 et cycle 3
- Fabienne Valladier, IMF école de la Tour Magne, Nîmes, espagnol au cycle 1

#### Professeur(e)s des écoles stagiaires à l'IUFM de Nîmes :

##### 2002-2003

- Coralie Crept-Hermet: espagnol, cycle 1
- Cécile Fontan : espagnol, cycle 1
- Géraldine Munoz Garcia : anglais, cycle 3
- Marjorie Serre : espagnol, cycle 3
- Valérie Ther : espagnol, cycle 3
- Jean-Thomas Tschirret : anglais, cycle 1

##### 2003-2004

- Florence Dugué anglais, cycle 2

### **1.1.1. Dans le cadre institutionnel**

Dans les textes officiels (BOEN du 14 février 2002), l'accent est mis sur l'influence positive d'un enseignement d'une LVER sur le FLS et sur la complémentarité des apprentissages :

- Dès la maternelle, bien qu'il ne s'agisse que d'un « premier contact avec une LVER », son enseignement vise la complémentarité dans la construction d'un apprentissage en FLS et en LVER : « l'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques de la langue étudiée [...]. Il est en particulier sensibilisé aux phonèmes inconnus dans la langue française, à des traits linguistiques non pertinents en français comme la durée dans la réalisation des voyelles, la succession des syllabes accentuées ou non accentuées, les rythmes.. »

- Au cycle 2, l'articulation est à nouveau soulignée : « Toutes les activités reliées aux langues vivantes [...] favorisent une attitude active et confiante dans l'utilisation d'autres langues. Elles facilitent, par comparaison, les apprentissages de la langue française qui caractérisent le cycle 2 : reconnaissance des unités distinctives (phonèmes) nécessaire à l'apprentissage de la lecture, repérage des constructions syntaxiques et première attitude réflexive face au lexique, susceptibles d'améliorer la compréhension. ».

- Au cycle 3, l'accent est mis sur la réflexion sur la langue : « L'enseignement des langues étrangères ou régionales a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française. [...] La découverte de ces langues est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française. » et « L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage. »

### **1.1.2. Du côté de la recherche**

Les thèses récentes développées par la recherche semblent corroborer la position adoptée dans le cadre institutionnel. Des psycholinguistes ayant exploré l'articulation entre la langue de scolarisation (LS) et la LVER ont montré que l'apprentissage de la LVER a un effet positif sur les capacités générales de traitement des textes en L1. Gaonac'h (2002) avance que cet effet bénéfique s'expliquerait par des stratégies impliquant une prise de distance par rapport à la langue en général, qui favoriserait l'apprentissage des langues et qui serait bénéfique dans le passage à l'écrit pour la LS. La pratique de la LVER contribuerait ainsi à renforcer le rôle du métalinguistique dans la maîtrise de la LS. De plus, il serait envisageable que le transfert positif opère dans les deux sens (effet retour). Il apparaît donc pertinent d'opérer un rapprochement des apprentissages dès que possible et en tous les cas à l'école élémentaire. Cette option suppose non seulement que l'enseignement de la LVER tienne compte du contexte général des apprentissages réalisés à cet âge mais aussi, selon nous, que la question de la transversalité des apprentissages soit examinée de près et que des liens soient réellement établis, exploités et analysés en classe.

Si l'on se réfère à la didactique du français et aux didactiques des langues, on constate que la grande majorité des questionnements leur sont propres. Le su-

jet de la transversalité des apprentissages a néanmoins interpellé à plusieurs reprises. Ainsi, Coste (1993) avance qu'il est maintenant admis que la séparation excessive entre les didactiques du FLS et de la LVER est néfaste pour l'apprenant. Certains didacticiens prônent d'ailleurs un décloisonnement. Roulet (1980) considère qu'il doit s'agir d'une démarche intégrée se fondant sur un transfert de compétences. Citons aussi l'approche de Moore (2001) qui propose une « alternance raisonnée des langues » reposant sur la mise en œuvre d'activités susceptibles de favoriser le passage vers la conceptualisation de savoirs qui sont déjà là chez l'apprenant. Par ailleurs, des expérimentations ont eu lieu, parfois à grande échelle comme dans le cas du projet « Bivalence » au Brésil (Chiss, 2001) qui a montré la faisabilité de rapprochements à travers la mise en place d'une didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère. Il s'agissait d'optimiser - tant dans les pratiques d'enseignement que dans les constructions curriculaires - les rapports entre les deux langues dans les apprentissages. Pour conclure sur l'intérêt potentiel d'un décloisonnement, nous pouvons aussi nous référer à Widdowson (2003) qui constate un écart préjudiciable entre d'une part, l'enseignement qui focalise sur la langue à acquérir et coordonne mais sépare les deux langues (« *coordinate bilingualization* ») et d'autre part, le processus à l'œuvre dans l'apprentissage qui suppose la mise en relation concomitante des deux systèmes (« *compound bilingualization* ») comme préalable à l'acquisition de la LVER. Mallet (2003) rejoint cette position lorsqu'il souligne la nécessité d'une « relation différentielle » avec la FLS.

## **1.2. Acquisition d'une langue : quelques rapprochements didactiques**

Dans la réflexion visant une synergie opératoire pour les besoins de l'articulation que nous souhaitons bâtir, nous avons tenté d'intégrer les apports et les spécificités de nos didactiques respectives à propos de la question de l'acquisition de la langue, centrale dans nos questionnements. Dans ce contexte – et bien qu'il nous faille poser en préalable que l'apprentissage de la langue étrangère n'est pas le calque de l'apprentissage de la langue maternelle - la rencontre des deux apprentissages concerne, pour nos didactiques respectives, autant le domaine pragmatique de l'oral, de la situation de communication, que les acquisitions linguistiques ou les connaissances culturelles.

La compétence communicative est très importante à l'école élémentaire où elle se travaille à tous les niveaux et dans toutes les disciplines tant à l'oral qu'à l'écrit, mais les autres compétences n'en sont pas moins essentielles. Pour la LVER, le développement de ces compétences doit faire l'objet d'un entraînement régulier se fondant sur une simplification didactique car il faut garder à l'esprit le fait qu'en situation institutionnelle d'enseignement-apprentissage, il ne s'agit plus d'acquisition mais plutôt d'un apprentissage qui n'est pas un processus « naturel », les notions de « bain de langue », de « dispositif inné » ou de bilinguisme étant très éloignées de nos problématiques. Malgré des différences fondamentales, dès lors que l'on souhaite que les activités communicatives prennent en compte la réciprocité des apprentissages, le décloisonnement devrait viser des rapprochements en prenant appui sur des similitudes dans les processus cognitifs à l'œuvre. Il est, par exemple, admis que le lien entre matériau linguistique et signi-

fication écrite pour le FLS implique la nécessité d'une reconstruction de ce matériau ; pour LVER, la démarche est proche. De ce fait, il est pertinent d'opérer un rapprochement entre les activités de lecture (au sens large) en FLS et en LVER.

Pour la compétence linguistique - qui suppose une mobilisation des savoirs sur la langue dans les savoir-faire pratiques - l'articulation paraît plus difficile à établir. Rappelons que l'entraînement aux quatre savoir-faire (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite) se caractérise par une extrême complexité cognitive. Ainsi, pour la compréhension orale et la compréhension écrite, la réception requiert : représentation, interprétation et reconstitution de l'univers mental d'autrui. Or, si l'automatisation des processus est en voie d'acquisition en FLS, elle l'est exceptionnellement en LVER. Le rapprochement s'effectue ici à un autre niveau : celui de la réflexion sur la langue, dont l'objectif principal est de faciliter le passage de l'épilinguistique (inconscient chez l'apprenant) au métalinguistique, processus conscient et explicite, qui, en retour participe à la construction du système langagier (Bailly, 1998). Aussi bien en compréhension qu'en production, l'accent est ainsi mis sur l'interaction entre langage et cognition qui joue un rôle prépondérant, notamment dans la façon dont les sujets organisent de façon catégorielle la saisie et le traitement des informations extraites de l'environnement. Il en découle que la compétence linguistique est capitale non seulement à l'élaboration du message mais encore à l'élaboration du raisonnement, de la pensée.

Enfin, bien que nous n'écartions pas ici l'apprentissage de l'altérité, qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la LVER, notre approche de la compétence culturelle s'intéresse dans ce projet aux enfants comme « sujets de culture » (Devanne, 1997). En effet, si tous possèdent le potentiel neurobiologique propre à cette construction, certains d'entre eux ne disposent pas, dans leur environnement familial et social, des stimulations qui leur permettent de l'assurer. Dès lors, l'un des enjeux fondateurs de l'école est d'offrir aux enfants un environnement susceptible de favoriser le développement de ces aptitudes culturelles et, par conséquent, d'enraciner les apprentissages dans l'exercice de conduites culturelles. Ainsi, dès la maternelle, permettre à l'enfant de se construire comme « sujet de culture », c'est lui donner les moyens d'apprendre, c'est-à-dire d'organiser la complexité. Une des approches de la complexité de l'écrit en FLS est la lecture en « réseaux », la mise en réseaux étant une opération intellectuelle fondamentale. Les nombreuses lectures proposées ont alors pour souci de créer les conditions pour que les enfants comparent, associent et dissocient, explicitent et, si cela est possible, qu'ils déduisent des « règles ». Cette approche est parfaitement compatible avec notre conception générale de l'enseignement de la culture en LVER, qui ne correspond pas à une accumulation d'un savoir « mort » de type encyclopédique, mais à l'appropriation de concepts susceptibles d'éclairer et de rendre intelligible les valeurs et les modes de fonctionnement de la société qui est l'objet d'étude. Dès lors, pour la LVER et pour le FLS, la lecture relève de cette conception de l'apprentissage et témoigne de l'indissociabilité des activités et des pratiques langagières et culturelles.

### **1.3. Lecture et construction de sens : nos hypothèses de travail pour bâtir une articulation**

#### **1.3.1. *Établir des liens entre écrit et oral, entre FLS et LVER***

Nos choix pédagogiques se fondent sur les corrélations fortes qui ont été établies entre l'acquisition de l'écrit et plus particulièrement de la lecture en FLS et l'apprentissage de la LVER (oral et écrit), situation où il n'y a pas de lien direct entre le matériau langagier et la signification. Vygotski (1934) signalait déjà que l'activité de réflexion sur la langue possède les mêmes propriétés que l'activité de l'écrit et entretient une même relation au langage parlé : prise de conscience, acte volontaire face à l'automatisme des conduites. La difficulté se situe dans la prise de distance : repérage des caractéristiques du matériau, focalisation sur la forme, utilisation (Boutet, 1999). Or, nous savons que ces mécanismes ne sont pas encore assurés en FLS chez les enfants (jusque 8, 9 ans et plus) et que l'apprentissage de la LVER contribue à leur renforcement (Yelland et alii, 1993). L'ensemble des activités proposées aux élèves concerne donc non seulement le discours, objet empirique, observable, enregistrable (alors que la langue est un construit théorique, une abstraction élaborée par les analystes) mais aussi la prise de conscience progressive par les enfants de ce qu'ils ont manipulé (point de vue réflexif ou métalinguistique). Ces deux composantes ne peuvent donc être dissociées. En cela, notre première hypothèse sur la transférabilité d'une démarche d'apprentissage concerne à la fois le discours et la réflexion métalinguistique, puisque apprendre à lire suppose l'articulation de deux activités : compréhension et traitement de la langue. La découverte d'une œuvre dans son intégralité exploite aussi la structure de l'écrit : elle est porteuse de sens et permet à l'élève d'anticiper sur le type de « discours » et donc de « texte ».

#### **1.3.2. *Mettre la littérature enfantine au premier plan***

Bâtir notre projet sur l'exploitation de supports littéraires nous a semblé utile à deux niveaux : celui d'un travail possible dans les deux valences à partir de démarches validées en FLS et celui de l'accompagnement du développement cognitif de l'enfant, dans lequel, comme le souligne Cabrejo-Parra (2002), la littérature peut jouer un rôle essentiel, notamment dans la structuration psychique. Cette inscription de la littérature dans le développement du sujet qui a besoin d'histoires, de récits pour pouvoir se signifier à lui-même la structure du monde, la place qu'il y occupe et celle de l'autre (Mallet, 2003) nous sert aussi de point d'ancrage pour ne pas dissocier langue, littérature et culture, dans l'apprentissage de la LVER et du FLS.

#### **1.3.3. *Privilégier les processus de haut niveau***

Tout un pan de notre travail se fonde sur une conception hypothético-déductive de la lecture, activité qui conduit à comprendre la signification des mots écrits dans le contexte verbal et non verbal qui est le leur. Cette activité, selon les Nouveaux Programmes (2002), n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si les conditions de communication à l'écrit diffèrent (absence d'interlocuteur, permanence du message) et si la langue écrite comporte des spé-

cificités de syntaxe, de lexique ou textuelles assez rarement présentes à l'oral. Comprendre implique donc une articulation entre des processus de bas niveau (décryptage) et de haut niveau (expérience du monde, représentation). Or, ces derniers nécessitent un entraînement intense. Nous avons donc décidé que les activités mises en place devaient privilégier ces processus. D'autre part, il nous a semblé judicieux de délimiter strictement les apprentissages visés dans les différentes tâches ; les chercheurs (PIREF, 2003) nous le rappellent d'ailleurs avec force : « tout lecteur, et à plus forte raison un enfant, a une capacité limitée de traitement de l'information : seul un nombre restreint d'opérations cognitives peut être conduit de manière concomitante » Dans cette visée, un travail en FLS et en LVER, qui serait fondé sur des bases communes et sur des supports partageant certains traits, devrait donc pouvoir favoriser des transferts d'acquisitions.

### **1.3.4. Mettre en place des réseaux de lecture**

Proposer aux élèves une lecture en réseau assez riche pour inclure des œuvres en français et en LVER nous a semblé répondre, en partie au moins, aux besoins du projet. L'utilisation du réseau de lecture vise la mise en place d'une démarche qui combine des stratégies de lecture : stratégies pour asseoir une véritable posture de lecteur actif, en quête de sens, en particulier celles qui relèvent de la prédiction, d'hypothèses à vérifier et stratégies qui s'appuient sur la clarification du sens par l'observation réfléchie de la langue, observations lexicales, syntaxiques éventuellement morphologique. De plus, parce que le réseau est construit sur une approche « interdidactique », l'enfant voit renforcé dans les deux langues simultanément, le vocabulaire du domaine évoqué par le texte, premier élément qui facilite la compréhension. Le travail sur l'anaphore et l'inférence, par exemple, essentiel dans la compréhension, devient, dans cette perspective un élément d'acquisition indispensable dans la LVER. Les relations anaphoriques sont des points à mettre en lumière en LVER et en FLS, d'autant plus qu'ils nous aident à identifier les processus métacognitifs de la compréhension. Réciproquement, le travail accompli en FLS sur les inférences favorise la compréhension de l'œuvre en LVER.

La planification des lectures joue sur la durée afin de rendre perceptible aux enfants des effets de cohérence à long terme, de fonder ainsi leur capacité à s'engager dans chaque nouvelle activité et de les aider à établir des comparaisons. Les états successifs des savoirs sont ainsi à chaque fois déstabilisés et rendus plus complexes. L'objectif de ce mode de lecture est de permettre aux enfants de devenir capables d'identifier certains contextes, de s'attendre à certains types d'événements, de construire le sens à partir de la structure de l'écrit. En effet, les textes narratifs, par exemple, obéissent à des règles de composition qui sont identifiables, dès lors que le dispositif des lectures en ouvre la possibilité. Pour que de tels pouvoirs de lecteurs se développent, les groupements d'ouvrages composés par le maître constituent un premier et fondamental instrument de travail.

## **2. ASPECTS DE LA MISE EN ŒUVRE**

Pour rendre compte des expérimentations dans les classes, nous prenons appui sur des observations et sur les comptes rendus des collègues. Les situa-

tions étant très diverses, nous avons tenté de dégager quelques traits caractéristiques pour donner un aperçu du traitement de la didactisation.

## 2.1. Sélections dans la littérature enfantine

Les contes ont été privilégiés et, plus précisément les contes à structure narrative répétitive d'une part (histoires cumulatives, réplétives avec ou sans fin ...) ou à formule répétitive d'autre part. L'organisation du conte, fondée sur la récurrence, permettait de mettre les enfants en situation d'attente et d'anticipation, la formule répétitive faisant office de « patron langagier ».

L'album a été fréquemment choisi, notamment pour le rôle des images (ici toujours récurrentes au texte) qui devaient conforter la prise d'indices et l'émission d'hypothèses de lecture, comme l'enfant le fait dès la maternelle pour la lecture des albums en FLS.

Enfin, la liste de référence en littérature pour le cycle 3 nous a fourni des œuvres littéraires étrangères, pouvant aisément être traitées en français et en LVER.

## 2.2. Mise en réseau d'albums en français et en LVER

### 2.2.1. Une organisation autour de structures récurrentes

La première année quelques albums seulement ont été retenus. Prenons l'exemple du CP à l'école Galan de Nîmes, où le point de départ a été le manuel de lecture utilisé qui se fonde sur une organisation en fonction d'une structure répétitive tel **J'ai rêvé que...** A ces premiers albums ont été ajoutés, dans le cadre du projet : **Bon appétit, monsieur Lapin** de C. Boujon et **Epaminondas** d'O. Weulersse, d'après S. C. Bryant, dont la structure répétitive est plus complexe car elle porte sur une succession de consignes et d'erreurs. Ces lectures ont été complétées par un album en anglais, **Lazy Jack** d'après J. Jacobs, qui, de la même manière, s'inscrit dans les récits dits « de randonnée » et exploite le ressort de l'erreur comme mode de rebondissement.

Une démarche proche mais spécifique à l'arabe, a mené la collègue enseignant à l'école Antoine Balard à Montpellier à présenter **Prince et Princesse** (qui reprend **La princesse grenouille**) à ses élèves de CE1 et **Le meunier, son fils et l'âne** à deux groupes de CE2.. La version du **Meunier** existe en effet en arabe marocain.

A l'école de Bezouze la collègue qui enseigne l'espagnol a mené une double approche liée dans les deux cas à la permanence d'une structure dans un type d'écrit spécifique : la lettre. Elle a étudié successivement la lettre de Boucle d'or aux trois ours dans l'album : **Le facteur du Père Noël** de J. et A. Ahlberg et la lettre, en espagnol, aux rois mages dans l'album : **Olivia y la carta a los reyes Magos**

### 2.2.2. Un enrichissement du réseau de lecture

La deuxième année un réseau plus riche a été constitué et exploité avec des variantes dans deux situations différentes au cycle 2 :

Dans un premier temps, le réseau a porté sur le thème de la nourriture et la structure répétitive avec formule récurrente. Les albums sélectionnés pour le français étaient **J'ai rêvé que..** de Françoise et Armand Kaercher, **Bon appétit, monsieur Lapin** de Claude Boujon, **Bon appétit, monsieur Renard, Roule galette** de Natha Caputo (Père Castor) et enfin **Sept souris dans le noir** de ED Young qui souligne la structure répétitive par la présence d'une chronologie( hebdomadaire) fortement évoquée. Ont été ajoutés dans ce réseau des albums en anglais : **Today is Monday** et **The Very Hungry Caterpillar** d'Eric Carle

Ensuite, le réseau a été enrichi de la façon suivante : les contraintes narratives ont été complexifiées et la thématique a changé, les albums donnant cette fois à réfléchir à l'habitat des animaux. Au premier réseau ont donc été ajoutés de nouveaux albums de fiction comme **Les trois petits cochons** qui propose une structure répétitive sur le thème de l'habitat mais aussi **Epaminondas** (repris du réseau de l'année précédente). Enfin le réseau a été ouvert à de la recherche documentaire : **Comment ...bâtir** H Pluckrose (Nathan) **Entrez dans ...les maisons, Les architectes de la nature** C Lauzier

### **2.2.3. Des créations d'albums en LVER pour compléter le réseau**

Sur la thématique de l'habitat, une enseignante en anglais a créé avec l'aide du groupe un nouvel album intitulé **Home, Sweet Home**. Il a la particularité d'être fondé sur une structure répétitive à formule syntaxique récurrente soulignée par un rappel chronologique systématique, et de s'appuyer sur de légers glissements synonymiques. Enfin, la structure joue sur la succession de consignes et d'erreurs qui mettent les élèves en situation de prévoir ce qui va se passer. Lors de sa présentation au CP, il n'a pas posé de problèmes de compréhension majeurs aux élèves ; très vite, ils ont retrouvé la structure narrative et ont anticipé, au moment même de la découverte, les réponses attendues qui se présentaient sous la forme de formules récurrentes fonctionnant alors comme des « patrons langagiers ».

Une démarche proche mais non rigoureusement identique, a été menée en occitan-langue d'oc. en GS à Coursan, où l'enseignant a créé et exploité ! **Quina familha !**, à partir de l'album **Le chien du lapin**, Dorothee de Monfreid, l'école des loisirs, 1999. Voici son témoignage :

*Ce qui a dicté mon choix est le souhait des enfants de connaître la suite des aventures de « Tonin lo lapin ». Et de retrouver le héros d'un album, déjà exploité en classe Il a donc fallu créer l'album ! Les enseignants habilités en langue régionale adaptent souvent les albums. Ici le travail, énorme, a consisté à fabriquer un album, avec une histoire dont la structure allait ressembler à **La petite sœur de Lisa**, d'A. Gutman et G. Hallensleben que nous venions de lire en FLS et présentant un texte intégrant certaines fonctions langagières, certains points de lexique et de grammaire... sélectionnés dans les documents d'accompagnement des programmes. Il a fallu réaliser des illustrations permettant aux élèves de bâtir des passerelles entre l'album en français et l'album en occitan.*

## **2.3. Aspects de la didactisation : du côté des stratégies d'enseignement**

### **2.3.1. Simplification didactique et réécriture**

Certes, la réécriture n'est pas sans poser des problèmes. Gaonac'h (2001) souligne que le recours à des textes simplifiés (au plan syntaxique) peut avoir des conséquences non négligeables sur le traitement, les stratégies de lecture tendant alors à « privilégier les traitements portant sur la microstructure au détriment des traitements macrostructurels ». Le fonctionnement cognitif est alors faussé (recours insuffisant aux stratégies de haut niveau). Or, c'est précisément par la macrostructure sur laquelle nous voulons nous appuyer. Le danger est donc bien réel mais la réécriture a été estimée nécessaire par bien des collègues parce que les enfants ne disposent que de peu d'items lexicaux et d'un nombre réduit de structures syntaxiques. La difficulté a été de garder au texte simplifié sa nature et son originalité, un travail impossible sans aide pour un non spécialiste de la LVER. D'autres transformations ont été apportées ; elles ont été justifiées par le changement de code pour le passage à la LVER où l'accent est mis sur la pratique de l'oral ainsi que par l'écart culturel dû au caractère daté de certains écrits (des contes notamment).

### **2.3.2. Pour donner les moyens d'expression : la notion de prérequis**

Divers types de choix didactiques viennent palier les difficultés prévisibles mais une question récurrente demeure : celle des pré-requis lexicaux en LVER pour que les enfants puissent entrer dans la lecture de l'album. Parfois, les items lexicaux sont proposés aux élèves sous la forme de banques de données illustrées. Mais cette démarche suppose une sélection puisque tous les mots utilisés dans le texte ne sont pas vus avant la lecture. Plus souvent, les élèves sont amenés à utiliser des images pour reconstituer l'histoire ou pour comprendre des épisodes du récit. Certes, d'un point de vue du strict apprentissage de la lecture, le risque pourrait être d'induire dans l'esprit de ces enfants une confusion : lire ne serait que deviner. Pourtant, parallèlement, cette démarche installe une autre compétence : un mot inconnu dans un texte n'est pas nécessairement un obstacle à sa compréhension, ce qui devrait pouvoir être transféré à la compétence de lecture d'un texte long en FLS.

### **2.3.3. Pour transformer les lecteurs en acteurs / locuteurs : la dramatisation, le recours à l'expressivité, au mime...**

La collègue qui travaille en arabe avec des CE1 (**Prince et Princesse**) et deux groupes de CE2 (**Le meunier, son fils et l'âne**) mentionne la nécessité de matérialiser les personnages du conte et de stabiliser les acquis de la lecture par une phase d'oralisation :

*Des figurines représentent les personnages (et les animaux pour Prince) Je les fais parler pour raconter l'histoire. Les enfants s'en sont servi comme de marionnettes (Prince) : mouvement des personnages pour s'embrasser... ce qui a*

*permis de mettre de la distance entre eux et le personnage joué. Les personnages sont remplacés par les animaux au fur et à mesure des transformations...*

Une approche similaire (mais dans une chronologie inversée) a été adoptée par une jeune collègue qui initiait à l'école de la Tour Magne à Nîmes des MS et GS en espagnol : elle a d'abord présenté les personnages sous la forme de marionnettes qu'elle a fait jouer avant de lire l'album : **Donde viven las hadas ?** Les enfants reconnaissent alors des items lexicaux et des structures qu'ils avaient préalablement employés et s'en servaient comme base pour reconstituer l'histoire.

Le collègue d'occitan a éprouvé le même besoin de mettre les enfants en situation d'acteurs :

*L'objectif est de mettre rapidement les élèves en situation de conter (de jouer !) une partie (tout le texte !) de l'histoire qu'il connaissent... aux autres (élèves de l'école, aux parents...); d'avoir le projet de transformer les élèves en narrateurs en acteurs de l'histoire. (= former des locuteurs !).*

Il constate également que la reformulation permet aux enfants de s'approprier, de façon active, l'histoire de l'album et il ajoute que, pour l'enseignant, cette phase présente l'intérêt de travailler des objectifs communicationnels, linguistiques, culturels bien déterminés.

#### **2.4. Réflexion sur la langue et conceptualisation**

La dimension métalinguistique est bien présente - dès la maternelle. Citons ici un collègue PE2 :

*Les enfants sont tout à fait conscients que l'anglais n'est pas « leur » langue. Ils ont aussi compris qu'une langue étrangère n'est pas le calque de la FLS puisqu'il m'ont fait remarquer que Father Christmas c'est comme Père Noël alors que Christmas stockings, c'est différent, ça veut dire Christmas chaussettes, soit Noël chaussettes !*

Dans une expérimentation au cycle 3, la réflexion sur la langue a été particulièrement mise en relief. Les élèves avaient commencé avec leur enseignante, en FLS, la lecture de **Charlie et la chocolaterie**, de Roald Dahl. Ce livre étant écrit par un écrivain anglais, un chapitre : « The big day arrives » a été choisi pour découvrir le livre dans sa langue originelle. Reprenons ici ce que dit la collègue :

*Les objectifs étaient :*

1 - reconnaître plus de mots grâce à une écoute plus attentive car la consigne est bien connue ;

2- isoler les mots cités qu'on n'a pas déjà reconnus (c'est noter la prononciation spécifique) ;

3 - exercer sa mémoire auditive ;

4 - prendre le risque de reconnaître des mots, phrases ;

5 - développer de nouvelles stratégies d'écoute, de compréhension ;

6 - pouvoir émettre des hypothèses sur le titre du chapitre.

Dans son bilan, elle constate que :

*Les enfants ont pris plaisir à cette chasse aux mots et expressions et ont été étonnés de la longue liste des mots cités.*

Durant tout le travail mis en place lors de ce projet nous avons pu constater, de la maternelle au cycle 3, un éveil majeur de la conscience phonique. Le travail sur la discrimination auditive est ici essentiel : l'enfant attentif aux intonations de la phrase anglaise, arabe, espagnole...tente d'identifier des mots et, dans le mot, des unités moindres. Peut-être, plus tard, pourra-t-il s'interroger sur les phonèmes. Pour l'heure, il se montre beaucoup plus attentif à sa propre langue qu'il apprend ou réapprend à entendre et à observer. C'est là un axe d'étude que nous n'avons guère pu exploiter mais qui pointe un nouveau domaine de transférabilité des apprentissages.

### 3. RETOUR SUR L'EXPÉRIENCE ET PERSPECTIVES NOUVELLES

#### 3.1. Aperçu de la transférabilité des apprentissages et des pratiques

L'analyse des travaux nous a permis de vérifier que le transfert ne peut être considéré comme une disposition naturelle ou spontanée ; nous rejoignons ici Astolfi (2002) lorsqu'il affirme que cela est dû au fait que « transférer c'est encore apprendre, parce qu'il faut désigner aux élèves ce qu'il y a à transférer pour qu'ils puissent le faire ». Voici quelques éléments semblent aller en ce sens.

##### 3.1.1. Rôle clé de l'oral

L'apprentissage du transfert et donc du guidage afférent ont pris des formes variées mais on a pu observer l'importance généralisée et la valorisation de l'oral dans le dispositif : l'oral, d'abord, pour une prise de parole personnalisée en LVER sous des formes aussi diverses que la théâtralisation ou les marionnettes, pour la vérification en français de la compréhension des contenus des albums de LVER ; l'oral encore pour donner aux élèves matière à dire et à écrire et leur assurer, ce faisant, une banque de données ; mais aussi oral « métalinguistique » qui mettait les élèves en situation d'observer des régularités ou irrégularités phoniques et même de formuler des contraintes narratives ou lexicales.

La retranscription suivante témoigne du dynamisme des échanges. La classe est un CP ; il a été lu, en FLS, les livres du réseau à structure répétitive et à formule récurrente. Le maître présente le deuxième livre du réseau en anglais (le premier livre présenté en anglais est **The Very Hungry Caterpillar**) : **Home, Sweet Home**. Il commence la lecture des quatre premières pages et questionne :

- 1-M : *Que savons-nous à présent ?*
- 2-E1 : *C'est le même jour qui continue.*
- 3-E2 : *On est lundi*
- 4-E3 : *Non, jusqu'à Sunday*
- 5-E3 : *L'histoire se passe en une semaine comme les deux autres livres qu'on a lus.*
- 6-M : *Que savons-nous encore ? L'image va nous aider à comprendre.*
- 7-E2 : *La petite fille, elle dort.*
- 8-E4 : *Elle rêve d'une fourmi rouge.*

9-E3 : *On est mardi.*

10-E5 : *Elle rêve d'une fourmi rouge et d'un oiseau bleu.*

11-M : *A quoi le reconnaissez-vous quand je lis ?*

12-E 3 : *Tuesday.*

13-E5 : *Blue.*

14-E6 : *Bird.*

15-E3 : *in Wednesday.*

16-E5 : *A cat, a black cat.*

17-E7 : *Chaque fois qu'elle rêve elle rajoute un animal , elle les pousse, du plus petit au plus grand.*

18-M : *Que va-t-il se passer ?*

19-E4 : *C'est trop gros pour sa tête.*

20-M : *It's too big.*

Durant la lecture de l'album en anglais, les enfants ont des **comportements très semblables à ce qu'ils font lors de la lecture d'albums en FLS**. L'élève E3(5) s'appuie sur la lecture en réseau pour identifier et comprendre la trame temporelle du récit. L'élève E2(7) fait référence à l'image, redondante au texte ici, pour comprendre la situation du personnage. E3(12),E5(13),E6(14) reconnaissent à l'oral des mots déjà rencontrés ; ils sont capables de les identifier, de les isoler dans le continuum oral et de les comprendre. En ce mois de février, ces élèves de CP ont conscience du mot, ce qui n'est pas une opération aisée : pour passer de l'énoncé oral à la segmentation en mots, il faut une certaine analyse plus fine encore quand il s'agit d'une LVER. Enfin les éléments qu'ils ont prélevés durant la lecture sont suffisants pour, grâce aux compétences acquises au préalable, leur permettre d'émettre des hypothèses sur la suite du texte.

### **3.1.2. Un appui sur des compétences et des savoir-faire développés en français**

Une jeune collègue PE2 a proposé à ses élèves de cycle 3 un tri de textes en espagnol. Ils connaissent cet exercice qu'ils pratiquent en FLS. Voici ce qu'elle a constaté :

- **transfert d'apprentissage de connaissances culturelles** : les enfants reconnaissent des « types d'écrits » et déduisent la nature du document en observant le format, le support :

(1)E1 : *c'est un roman , je le vois au format, généralement un roman c'est petit, il n'y a pas beaucoup d'illustrations et il y a beaucoup de pages*

(2)E2 : *un quotidien c'est toujours du papier journal*

- **transfert de connaissances métalinguistiques** : utilisation du paratexte

(3) E1 : *il y a un titre, une image pour les enfants donc c'est un album*

(4) E2 : *celui-là on l'a mis dans les dictionnaires parce qu'il y a d e A à Z*

(5)E3 : *moi je mets celui-là dans les BD , j'ai vu des bulles.*

(6)E2 : *et aussi des onomatopées.*

- **transfert de connaissances linguistiques, essentiellement lexicales** ; il s'agit ici d'une langue romane .L'intuition de leur langue maternelle a pu aider les enfants :

(cf4)E2 : *mais surtout , c'est écrit :diccionario*

(cf1)E1 : *c'est écrit presque pareil :autor*

Dans une autre classe de cycle 3, les enfants viennent de travailler sur l'album **Le facteur du Père Noël** de Janet et Allan Ahberg qui permet à la fois d'initier les élèves à un type de texte, la lettre, et d'en complexifier l'exploitation puisque toutes les lettres proposées sont liées à un conte traditionnel. Ainsi, par exemple, Boucle d'or écrit aux trois ours...C'est un album en espagnol qui leur est ensuite lu : **Olivia y la carta a los reyes magos**. La lettre qu'Olivia écrit est donc proposée. Elle est fort mal rédigée et présentée dans un désordre qui ne respecte aucune des conventions d'écriture d'une lettre :

E1 : *Queridos Reyes magos , doit vouloir dire chers Rois mages*

M : *comment as-tu fait pour dire qu'il s'agit du début de la lettre ?*

E1 : *Olivia écrit aux rois mages pour recevoir des cadeaux, donc c'est le début de la lettre .En plus reyes magos ça veut dire rois mages , donc queridos ça veut dire chers .*

E2 : *moi , je reconnais gracias, c'est la fin de la lettre*

E3 : *non regarde il y a écrit la firma juste au-dessus de sa signature, c'est ça la fin de la lettre.*

Le transfert se fait ici à la fois par une **démarche d'analyse textuelle** et par une **observation-déduction** de type linguistique.

Dans l'expérience menée en CM2 à propos de **Charlie et la chocolaterie**, voici les réponses données par les enfants à la question :

M : *Qu'est-ce qui vous aidé à comprendre ?*

E : *Connaître déjà l'histoire en français l'histoire/les mots répétés/l'accent/les mêmes les mots appris l'an dernier parce qu'on comprend les mots appris en C E 1/les dialogues.*

L'analyse pourrait être complétée par un examen de **l'impact de différents types de transferts** : thématique évidemment, mais aussi par pratique réflexive de référence (démarche d'analyse textuelle, etc.) par approche énonciative (par exemple, ici, reconnaissance et exploitation du dialogue), par objet linguistique (le rapport graphie / phonie, la répétition de mots, de types de phrases...) et enfin par savoir-faire langagier.

### 3.2. Transferts orthographiques et réciprocity des apprentissages

L'observation des conduites métalinguistiques des enfants montre que l'établissement de liens se traduit spontanément par des allers et retour. A titre d'exemple, nous reproduisons ci-dessous une situation de classe dans laquelle une jeune collègue a mené un travail de réflexion fondé sur les représentations des enfants à propos de la formation du pluriel en anglais (morphologie et phonologie)

comparativement au français. Dans cette séance, alors que les enfants travaillaient sur le vocabulaire des fruits à partir de l'album d'Eric Carle, **The Very Hungry Caterpillar**, elle souhaitait amener les élèves à discerner la différence entre « *one apple* » et « *two apples* ». Elle a d'abord répété plusieurs fois ces mots en insistant sur la fin ; elle a ensuite pris comme exemples : « *one pear / two pears* », « *one orange / two oranges* » :

M : *Que remarquez-vous ?*

E1 : *Le son /es/.*

M : *A quoi sert ce son /Z/ ?*

E2 : *C'est quand il y en a plusieurs.*

M : *Donc c'est ?*

E3 : *Au pluriel.*

M : *Oui, le /z/ est la marque du pluriel en anglais. Comment marquera-t-on le pluriel en anglais ?*

E4 : *En ajoutant un « s ».*

M : *Est-ce pareil pour le français ?*

E5 : *Oui, c'est exactement la même chose, on met un « s ».*

M : *La marque du pluriel en français c'est donc simplement mettre un « s » ?*

E6 : *Oui.*

E7 : *Euh non, hibou, caillou, pou.*

M : *Chou, genou...*

E8 : *Ah, oui...*

M : *Dans ce cas est-ce un « s » ?*

E9 : *Non, on met un « x ».*

M : *Il y a donc des exceptions, ce n'est pas toujours la lettre « s », quelquefois comme dans chou, genou, caillou, hibou, joujou, pou c'est un « x ». C'est tout ?*

E10 : *Oui, oui.*

M : *Vous êtes sûrs ? On dit donc un cheval des cheval(s) ?*

E11 : *Non chevaux...*

Elle ajoute que bien que l'on puisse penser que les enfants ne construisent rien de nouveau, cette remise en mémoire de la formation du pluriel en français n'a pas été complètement inutile, notamment à propos du pluriel pour les mots en -al où certains élèves ont parlé de \*carnavaux et de \*festivaux...

Nous remarquons par ailleurs que les liens s'établissent à partir d'une interprétation erronée de l'élève E1 qui entend un /z/ et nomme le son : /es/. L'exercice de discrimination auditive n'a pas joué le rôle attendu pour l'apprentissage des spécificités phonologiques de l'anglais mais il sert de tremplin à **des allers et retours qui privilégient le français** et on peut émettre l'hypothèse que la flexibilité mentale requise dans la démarche transversale devrait avoir un **effet favorable sur l'orthographe**. Il aurait aussi été intéressant de faire remarquer aux élèves que

ce « s » qui marque le pluriel des mots s'il est audible en anglais ne peut être perçu à l'oral en français. Là aurait pu être travaillée une compétence orthographique : la chaîne des accords dans un groupe nominal, accords qui vont régir le verbe mais que l'élève en français n'entend pas.

Enfin, dans les transferts constatés, les remarques des enfants et le guidage de l'enseignant participent parfois à un **éveil de leur conscience métalinguistique dans les deux langues**. Les rapprochements sont bien souvent spontanés. Ainsi, dans une situation de classe en début de cours, l'enseignante note la date au tableau et un enfant s'écrie :

E1 : *Maitresse, j'ai compris, « day », ça veut dire « di » !*

Les autres élèves acquiescent et disent les jours de la semaine en anglais et en français.

L'enseignante écrit les jours de la semaine au tableau, d'un côté en anglais, de l'autre en français.

E2 : *Même pour dimanche, ça marche mais le « di » est devant.*

Les rapprochements servent de base à l'émission d'hypothèses sur le sens de « di » et l'enseignante guide ensuite l'observation des similitudes et des différences.

### 3.3. Transfert méthodologique : l'écriture avec les enfants

#### 3.3.1. « Écriture-crédation » : propositions pour une articulation

Parallèlement à l'introduction timide de l'écrit dans les programmes de LVER à l'école primaire, les résultats des travaux des maîtres de la première année de notre recherche, nous ont menées à nous interroger sur la place et le rôle de la **production d'écrit des élèves** et à ajouter une piste nouvelle à notre expérimentation. En effet, nous avons pu constater qu'à ce stade de l'apprentissage, les écrits produits par les élèves eux-mêmes constituaient un réel point d'appui, non seulement pour mieux lire en FLS mais aussi pour mieux entrer dans l'apprentissage de la LVER. L'écriture que nous avons tenté de développer n'est ni l'acquisition du graphisme ni l'acquisition de normes orthographiques mais bien l'écriture-crédation, même si cette « création » est guidée.

En ce qui concerne, plus précisément, le transfert de compétences de la lecture à l'écriture, nous avons pu vérifier l'intérêt de « construire didactiquement la relation » (Tauveron, 2003) et d'inscrire cette construction dans un « projet d'écriture ». Certes notre projet d'écriture est complexe puisque le réseau de lecture proposé offre des œuvres en FLS comme en LVER. D'autre part, nous avons supposé que le transfert de compétences FLS/LVER nécessitait la durée et la multiplicité des lectures car l'interaction entre les langues suppose la possibilité de retours en arrière, de comparaisons vérifiées *a posteriori*. Ces mêmes réflexions ont engendré l'hypothèse que les compétences en écriture qui en FLS favorisaient l'apprentissage de la lecture pouvaient, dans un contexte semblable, faciliter l'apprentissage de la LVER. Envisager que l'écriture peut aider à une meilleure compréhension en lecture c'est considérer que l'écriture met l'élève en « activité », en position d'utiliser la langue même, qu'il est pourtant en situation d'apprendre. Fût-

ce en LVER, la production en classe qui est construite par l'enfant facilite l'appropriation du matériau avec lequel il travaille, la langue.

### **3.3.2. Dictée à l'adulte et production écrite en LVER**

Comme en cycle 1 en FLS, l'enseignant a recours à la dictée à l'adulte non seulement pour solliciter l'imagination des élèves, même si culturellement cela peut s'avérer riche en LVER, mais aussi pour favoriser une activité réflexive tant en lecture qu'en écriture. L'enfant va ainsi, comme en FLS, mobiliser le stock lexical disponible et l'enrichir, mais aussi analyser la chaîne sonore et donc être sensible à « l'étrangeté » d'un autre rythme, d'un nouveau phrasé. Outre ce travail d'analyse phonographique, l'introduction précoce de l'écriture permet à l'enfant de comprendre ce qu'est l'écrit toutes langues confondues. Produisant lui-même des écrits, il a la possibilité de prendre conscience de la nature langagière de l'écrit, de la qualité du codage qui contribue à la clarté cognitive (Fijalkow, 2003).

Nous avons donc mis les élèves en situation de produire eux-mêmes un album à partir des lectures en réseaux qui leur ont été proposées. Ces activités de lecture-écriture ne sont pas menées nécessairement de façon simultanée mais dans une séquence d'enseignement, ce qui pour notre sujet de réflexion est censé favoriser les situations où peut se mettre en place la « transférabilité des apprentissages ». A ce jour, deux albums ont été rédigés. Le premier en espagnol : **Donde viven las hadas ?** à structure répétitive sur le thème de l'habitat (moyenne et grande section) ; deux en anglais dont : **John** à structure répétitive, avec pour thème l'alimentation.(CP). Un troisième est en cours de rédaction (CE2). Tous sont construits sur une structure répétitive dite « sans fin ».

## **4. EN GUISE DE CONCLUSION**

Malgré le peu de recul dont nous disposons à ce jour et malgré la nécessité de renforcer la vérification scientifique des pistes nouvelles, le bilan d'un travail à l'articulation entre FLS et LVER peut d'ores et déjà être considéré comme positif sur deux points : un décloisonnement sur des objets précis qui tire profit de la pluridisciplinarité des maîtres et des savoir-faire pédagogiques déjà ancrés en FLS et d'autre part, un phénomène de créativité et d'émulation généré par la nouveauté chez les enseignants, et par le plaisir des découvertes chez les enfants. Nous devrions aboutir sous peu à des productions d'outils pour la classe et nous n'écartons pas l'idée de bâtir de nouveaux projets pour approfondir l'étude de certains aspects de la problématique.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- ASTOLFI, 2002, Actualité du transfert, *Cahiers pédagogiques*, 408, p. 9-10.  
BAILLY (D.), 1998, *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais*, Paris, Ophrys.  
Boutet (J.), 1999, Pour une activité réflexive sur la langue, *Le français aujourd'hui*, 128, p. 28-39.

- CABREJO-PARRA (E.), 2002, Langue, littérature et construction de soi. in H. Zoughebi (Dir.), *Littérature dès l'alphabet*, Paris, Gallimard Jeunesse.
- CASTELLOTTI (V.), 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International, DLE.
- CHISS (J. L.), Dir., 2001, *Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil* ELA, 121, Paris, Didier érudition.
- COSTE (D.), 1993, Diversification linguistique, compétence plurilingue et didactique, *La lettre de la DFLS*, n° 13, Paris, Didier érudition, p. 5-6.
- DEVANNE (B.), 1997, *Lire et écrire, des apprentissages culturels*, Armand Colin, Paris.
- DUCANCEL (G.), Dir., 1992, Langues vivantes et français à l'école, *Repères* n° 6, Paris, INRP.
- FIJALKOW (J.), 2003, Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité du primaire. in *PIREF : L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent*,  
URL : <<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/fijalkow.pdf>>
- GAONAC'H (D.), 2001, *Théorie d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.
- GAONAC'H (D.), 2002 *L'enseignement précoce des langues étrangères*, *Sciences Humaines*, 123, p. 16-20.
- GOLDER C. et GAONAC'H (D.), 1998, *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Éducation.
- GOMBERT (J.-E.), 2000, *Le développement métalinguistique* Paris, Presses Universitaires de France.
- LUC (C.), 1992, *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Paris, INRP Volume 1.
- MALLET (B.) 2003, La langue mise en bouche, ELA, 131, p. 291-303.
- MEN, 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP, XO Éditions.
- MOORE (D.) 2001, Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre, ELA, 121, Paris, Didier érudition, p. 71-78.
- O. N. L., 2003, *Le manuel de lecture au CP*, Paris, CNDP.
- PIREF, 2003, *L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent*. Conférence de consensus des 4 et 5 décembre 2003.  
URL : <<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-En-parle06.asp>>
- ROULET (E.), 1980, *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Didier-Hatier, coll. LAL.
- TAUVERON (C.), Dir., 2002, *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier.
- TAUVERON (C.), 2003, Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité du primaire, in *PIREF : L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent*,  
URL : <<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/tauveron.pdf>>
- TREVILLE (M.-C.), 2000, *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*, Québec, Les éditions logiques.

Quelle(s) articulation(s) entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ?

---

VYGOSTSKI (L.) Trad., 1985, *Pensée et langage*, Paris Messidor, éd. sociales, coll. Terrains.

WIDDOWSON (H.-G.), 2003, *Defining Issues in English Language Teaching*, Oxford, OUP.

YELLAND (G.W.), POLLARD (J.) et MERCURI (A.), 1993, The metalinguistic benefits of limited contact with a second language, *Applied Psycholinguistic*, 14, p. 423-444.