

**Jesús LAGO GARABATOS, Laura PINO SERRANO,
Nuria RODRÍGUEZ PEDREIRA**
(Universidade de Santiago de Compostela)

Description d'un matériel pédagogique pour l'enseignement précoce du français langue étrangère

1. Introduction

Dans le compte rendu de la dernière Assemblée générale de l'Association des Professeurs de Philologie française de l'Université espagnole, qui a eu lieu à Murcie en 1996, un membre de l'Association se plaignait de la suppression de la section "*Projets de recherche*" dans les Colloques de l'Association de la part des différents Départements de français des Universités espagnoles.

Il va de soi que nous adhérons à cette plainte en montrant que notre communication n'a d'autre but que de faire connaître un *matériel pédagogique pour l'enseignement précoce du français langue étrangère*¹ qui a été élaboré, au fil de plusieurs années de recherche, par deux équipes de chercheurs galiciens de l'enseignement primaire, secondaire et universitaire².

L'idée d'élaborer ce matériel nous est venue au cours d'une enquête menée auprès des enseignants galiciens dont la finalité était de connaître la situation réelle de l'enseignement/apprentissage du français en Galice. Nous nous sommes alors aperçus que les professeurs en question ne possédaient pas d'ouvrages didactiques pour initier les petits enfants à l'apprentissage précoce³ du français langue étrangère.

Cette première constatation nous a poussés à poursuivre notre enquête auprès d'autres collègues espagnols dans le but de vérifier si la situation galicienne se répétait dans les autres Communautés autonomes espagnoles. D'après les réponses reçues, nous avons pu constater que ce manque de matériel dénoncé en Galice se retrouve partout ailleurs.

À partir de ces données, les deux équipes de recherche ont décidé d'élaborer un matériel qui éviterait aux enseignants en quête d'ouvrages didactiques pour l'enseignement précoce des langues, de recourir à des centres de recherche

1 Nous tenons à souligner que notre recherche a pu être effectuée grâce à une subvention de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (Projet de recherche PB92-0380) et de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia (Projet de recherche XUGA20401A92).

2 Les membres de ces équipes sont: Elda Alvarez Rivera, Eliseo Fuentes González, Jesús Lago Garabatos (responsable principal et chargé de la coordination de la recherche), Montserrat López Díaz, María Jesús López Escudeiro, Antonio Pena Abal, Laura Pino Serrano et Nuria Rodríguez Pedreira.

3 Nous accordons au terme 'précoce' un sens relatif dans la mesure où nous le réservons à la période d'apprentissage d'une langue étrangère antérieure à celle prévue par l'institution scolaire.

étrangers⁴. En ce qui concerne cette lacune, l'Espagne n'est pas une exception, comme le confirment les propos de Calaque:

À l'heure actuelle cependant certains pays européens s'efforcent d'intégrer l'enseignement de la langue étrangère au programme de l'école primaire, mais dans bien des cas, les instituteurs n'ont ni les moyens ni la formation pédagogique nécessaires pour mener à bien cet enseignement. Ils sont donc parfois limités à une démarche empirique, basée sur l'expérience qu'ils possèdent dans leur enseignement en langue maternelle. Aussi la demande en formation et conseil pédagogique est-elle de plus en plus forte dans ce domaine

(Calaque 1991:79-80).

Par conséquent, le but de notre matériel est de fournir un instrument de travail aux professionnels de l'enseignement primaire pour qu'ils puissent initier les enfants du premier cycle de l'enseignement primaire (6-8 ans) à l'apprentissage précoce du français langue étrangère, s'ils le souhaitent et que les conditions de travail le permettent.

La tranche d'âge de 6 à 8 ans ne répond pas à un choix aléatoire puisque les théoriciens de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère déconseillent, en général, l'apprentissage des langues avant l'âge de 4 ans.

Le motif qui nous a poussés à initier en Espagne l'apprentissage précoce du français à l'âge de 6 ans est l'existence de plusieurs communautés autonomes qui possèdent une langue propre (outre le castillan) dont l'enseignement et l'apprentissage sont obligatoires.

Nous avons également été amenés à préconiser l'enseignement précoce du français langue étrangère à partir de l'âge de 6 ans, en raison de la transformation du langage égocentrique de l'enfant en langage exocentrique à ce moment-là. Cette transformation est une condition indispensable pour que l'enfant puisse s'initier à l'apprentissage d'une langue étrangère, en sachant qu'elle existe en dehors de son entourage habituel et qu'elle répond à d'autres paramètres absents dans sa propre culture⁵.

4 Nous pensons qu'il est grand temps de faire appel à des chercheurs espagnols pour mener à bien des projets de recherche en relation avec l'enseignement précoce du français langue étrangère, au lieu de recourir à des organismes étrangers, comme nous pouvons le constater dans les observations suivantes:

L'équipe du Centre de didactique du français de l'université Stendhal travaille depuis plusieurs années, à la demande d'organismes étrangers (Italie, Espagne), sur des problèmes d'enseignement précoce du français langue étrangère dans le cadre de la formation des enseignants et de la recherche en didactique (Calaque 1991:80). Notre affirmation n'implique pas que l'on veuille éliminer toute relation avec les Centres étrangers qui travaillent sur les mêmes sujets d'intérêt. Au contraire, cette collaboration mutuelle est souhaitable, mais nous sommes d'avis que l'on doit d'abord faire appel au potentiel scientifique d'un pays avant d'aller chercher ailleurs.

5 Claude Hagège, lui aussi, préconise l'âge de 6 ans pour initier les petits Français à l'enseignement d'une langue étrangère:

En France, actuellement, en s'en tenant au cas le plus général de parcours sans accident, l'enfant entré à trois ans en petite section d'école maternelle est à quatre ans en moyenne section, à cinq ans en grande section, et il parvient donc à six ans au Cours Préparatoire. C'est dans cette classe, c'est-à-dire avant même la première des quatre années principales d'école primaire, dite Cours Élémentaire 1, et plus précisément un an avant, que

Une fois expliqués les raisons qui justifient notre recherche ainsi que le public visé, il s'impose de décrire le plus brièvement possible le matériel pédagogique pour parler finalement des principes linguistiques, sociologiques et psychologiques qui ont guidé son élaboration.

2. Description du matériel pédagogique

Le matériel présenté comprend dix unités didactiques où nous dégageons des objectifs linguistiques et conversationnels, dans la mesure où nous considérons la communication et la participation active des élèves au déroulement des cours comme un des moyens les plus sûrs pour aboutir à l'apprentissage d'une langue étrangère dans cette tranche d'âge.

Pour ce faire, il faut que les sujets de discussion et les activités proposées en classe soient suffisamment motivants pour fournir aux élèves l'occasion de communiquer entre eux.

Aussi toutes nos unités suggèrent-elles un thème susceptible d'intéresser les enfants, ce qui nous semble une condition *sine qua non* pour obtenir des résultats satisfaisants dans l'apprentissage des langues.

L'unité 1 "Moi et mon corps" propose des techniques de présentation à travers des commentaires sur les prénoms, des descriptions, des questions sur l'identité, afin d'aboutir à une identification de soi-même et des autres. Outre qu'elles permettent aux élèves de se connaître, les formes de salutation sont un moyen de développer, d'encourager les interactions et de favoriser la communication dès la première séance. Après la présentation et l'identification de soi-même et des autres élèves de la classe, l'enfant doit apprendre à se situer dans sa propre famille à travers l'acquisition du vocabulaire des liens de parenté. Tel est le centre d'intérêt de l'unité 2 "Moi et ma famille". On fait revoir les formes élémentaires du questionnement sur l'identification des personnes et on introduit les notions de la possession et de l'appartenance. On propose des jeux, des dessins, des chansons, des comptines ainsi que d'autres activités pour décrire sa famille. À cette occasion, l'enseignant réutilise les expressions linguistiques de l'unité précédente concernant les questions élémentaires sur l'identité et il introduit une formule visant à questionner les élèves sur l'expression de la quantité et du nombre.

Les unités 3 et 4 sont centrées sur l'acquisition du vocabulaire de la localisation dans l'espace. Deux endroits qui constituent les centres d'intérêt de l'enfant, en ce qui concerne son espace de vie. On introduit le vocabulaire de la maison: nom des pièces principales, des meubles et de l'école: nom des éléments

devrait être introduit l'enseignement d'une deuxième langue, sous forme orale d'abord, à cette étape. C'est alors que la disponibilité totale du jeune écolier, aux oreilles et au regard déclois sur l'univers, doit être exploitée comme un trésor aussi précieux que périssable. C'est alors que les germes des langues que l'on sème profitent d'une terre avide. Ils y seront accueillis avec plus de zèle qu'on n'en retrouvera jamais par la suite (Hagège 1996:80).

Petar Guberina tient des propos semblables et affirme:

Et c'est pour cette raison qu'il faut commencer l'apprentissage de la deuxième langue avant que ne s'amorce la bifurcation entre l'"âge heureux" pour l'apprentissage de la deuxième langue (6 ou 7 ans) et la maturation neuropsychologique (Guberina 1991:70).

courants qui entourent l'écolier. La notion de taille et les qualificatifs concernant la couleur sont présentés pour compléter la description d'objets. On met ensuite en pratique les formes interrogatives sur la localisation et la qualité à travers des jeux de parcours fléchés ou des jeux à cases numérotées. On prétend ainsi favoriser les interactions entre élèves au moyen de la production élémentaire d'énoncés répondant à des consignes données pendant le parcours, comme c'est le cas du jeu de l'oie (unité 1), du jeu de l'escalier (unité 3) et du jeu des petits chevaux (unité 4). À l'occasion du centre thématique de l'unité 4, on présente le lexique des jours de la semaine et les questions sur l'heure, ce qui répond à un besoin pragmatique d'organiser la vie des élèves dans deux espaces différents: d'un côté, l'école pendant la semaine, de l'autre, la maison et les loisirs pour le week-end.

Les chansons et les comptines permettent de faire pratiquer l'expression des nombres tout au long des unités, puisqu'elles favorisent l'apprentissage des contenus linguistiques chez l'enfant. Par exemple, les chansons mimées, toujours en accord avec chaque sujet traité, stimulent la créativité de l'élève en même temps qu'elles sont pour lui une source de plaisir. L'enfant mémorise ainsi plus facilement, à travers ce procédé ludique, les structures syntaxiques de base tout en chantant et en mimant. Les jeux de devinettes (*Qu'est-ce que c'est?*, *Qu'est-ce que tu vois?*) qui clôturent l'unité 4 suscitent des interactions qui mettent en jeu des expressions langagières, dans la mesure où l'enfant peut douter de sa réponse et poser des questions ou formuler des hypothèses à travers des moyens linguistiques déjà acquis. De plus, ces jeux sont d'autant plus motivants que la compétition est renforcée.

Les autres unités ont pour centre thématique la découverte de l'environnement. Trois espaces sont mentionnés à cette occasion: la ferme et les animaux domestiques qui y habitent (unité 5), le cirque et son habitat (unité 9), le zoo et les animaux sauvages (unité 9). L'introduction de nouveaux adjectifs qualificatifs permet de travailler les structures du questionnement selon l'exemple: *est-ce que la girafe est laide? Non, la girafe n'est pas laide. Elle est belle* (unité 9). Les unités 6 et 10 s'organisent autour du thème des loisirs, à partir duquel on présente la fête de Noël, le carnaval et ses déguisements ainsi que les grandes vacances. On introduit également le vocabulaire relatif à l'espace des différents centres de loisirs. L'enfant doit pouvoir reconnaître les lieux de vacances et les moyens de transport présentés au cours de l'unité 10, afin d'exprimer un déplacement, ses goûts et ses préférences: *aller à pied, en voiture, en train, en bateau; être en vacances à la campagne, en ville, à la montagne*. Les nombres sont introduits pour exprimer les distances par rapport au lieu où l'on habite: *la plage est à 65 km*.

Le contenu thématique de l'unité 7 se prête à l'utilisation de l'association d'éléments, ce qui permet de revoir les structures syntaxiques de base. Il en est ainsi des activités qui amènent l'élève à associer les expressions linguistiques illustrant les éléments du temps aux différentes tenues vestimentaires (unité 7) et les jeux de cartes qui représentent un objet devant être associé à une autre carte où figure le nom de l'objet en question. L'enfant doit être capable

d'identifier cet objet en le désignant. On présente l'expression de la cause pour faciliter l'échange communicatif: *mets ton manteau. Pourquoi? parce qu'il pleut.*

Finalement, l'unité 8 permet d'introduire les noms des différentes professions, à l'aide de la description d'une image qui situe les personnages dans leur activité quotidienne. Il s'agit d'aider l'enfant à s'orienter en ville et à connaître la rue où il habite. À cette occasion, on introduit le vocabulaire de l'alimentation et les numéraux cardinaux pour fixer les prix et les poids. On revoit les quantitatifs et les partitifs à travers une simulation de relations marchandes entre l'acheteur et le vendeur.

Pour résumer, il faut dire que l'ensemble des expressions linguistiques associées aux couleurs, à la dimension, à la localisation dans l'espace ainsi que celles qui expriment la quantité et le nombre sont reprises tout au long des unités successives, à travers des activités de classement, d'association, de mise en relation et des jeux qui visent à encourager chez l'enfant des actions de TPR (*Total Physical Response*) à la suite d'une demande de "faire", comme c'est le cas des consignes données par l'enseignant(e) au cours de la séance IV de l'unité 6: *ceux qui aiment la galette, levez la main; ceux qui préfèrent la bûche, levez-vous.* Le jeu du foulard (unité 9) permet également de vérifier l'apprentissage du vocabulaire acquis par l'expression d'une action. Les exercices centrés sur la numération, la mise en relation et les jeux de rôle sont également exploités tout au long des unités didactiques, comme par exemple la mimique d'actions mettant en jeu des verbes de mouvement, tels que: *traverser* (unité 8), *courrir, sauter, nager* (unité 9), *se promener* (unité 10) ou des verbes qui expriment des sentiments et des émotions, comme: *rire, pleurer* (unité 9) et la mimique de métiers et d'animaux par l'identification à un personnage, à une plante ou à un animal.

3. Principes linguistiques, sociologiques et psychologiques clés pour l'élaboration de ce matériel

Le principe de base qui a guidé notre recherche au cours de ces dernières années a été l'enfant et son extraordinaire capacité pour apprendre une langue.

En général, l'enfant maîtrise sa langue maternelle à l'âge de quatre ans. Cette facilité pour l'apprentissage des langues est due au fait que, dès sa naissance et jusqu'à l'âge de 10-11 ans, l'enfant possède une remarquable sensibilité auditive qui lui permet d'assimiler et de discriminer très facilement les différents sons des langues humaines.

C'est à partir de cette constatation irréfutable que l'on doit initier précocement l'enfant à l'apprentissage d'une langue étrangère dans la mesure où il possède, dans cette tranche d'âge, une facilité spéciale pour intégrer tous les aspects phonétiques, phonologiques, rythmiques, etc. d'une langue⁶.

6 Nos propos trouvent leur confirmation chez Hagège:

En d'autres termes, l'enfant apprend à parler beaucoup plus tard qu'il n'apprend à entendre. Et c'est cette précocité de l'audition, autant que sa richesse d'ouverture aux sons les plus variés, qu'il convient d'exploiter dans

En somme, il s'agit d'une plasticité auditive et acoustique qui, au dire des chercheurs, commence à se perdre à partir de l'âge de 11 ans, comme on peut le remarquer dans la citation de Hagège:

Ce qui est vrai des tons l'est aussi de n'importe quel autre phénomène phonique. Au-delà de dix ou onze ans, la fossilisation des aptitudes non stimulées n'est guère réversible. En effet vers cet âge, l'oreille, jusque-là organe normal d'audition, devient nationale. On peut appeler oreille nationale (Dalgalian 1980) celle qui, au lieu de traiter de la même façon la totalité des sons perçus en leur ouvrant un itinéraire jusqu'à l'enregistrement cérébral, fonctionne en fait comme un filtre, n'ouvrant passage qu'à ceux que la langue maternelle connaît, sous une forme identique ou analogue

(Hagège 1996:34-35).

Le deuxième principe qui a guidé notre recherche est celui de la spontanéité.

L'enfant de 4 à 8 ans apprend tout naturellement une langue humaine sans se soucier des principes théoriques. C'est pourquoi dans notre matériel il n'y a aucune explication d'ordre grammatical, morphologique, syntaxique, lexical, etc.

Notre vécu quotidien nous confirme d'ailleurs qu'à cet âge-là l'enfant apprend la langue en chantant, en jouant, en dansant, en imitant, en mimant, etc. sans avoir peur du ridicule, ce qui terrorise les adultes lorsqu'il s'agit de faire ces mêmes actions pour apprendre une langue étrangère. En conséquence, il faut profiter de la malléabilité auditive, sensorielle et surtout psychologique de l'enfant pour éveiller sa curiosité naturelle à d'autres langues et à d'autres cultures⁷.

l'éducation bilingue. On ne peut, naturellement, commencer de procéder dès les premiers mois de la vie à une telle exploitation qui supposerait une véritable pédagogie bilingue, inconcevable alors. Mais on doit du moins se persuader de l'urgence d'y procéder dès que l'enfant est en état de recevoir un enseignement, quelque forme que prenne ce dernier (Hagège 1996:25).

ou chez Rachel Cohen affirmant "qu'il faut profiter de cette flexibilité mentale, phonatoire, auditive, des jeunes enfants pour leur enseigner d'autres langues que celle de leur environnement familial ou scolaire, et les confronter aussi à des langues très différentes" (Cohen 1991:56).

7 Cf. à ce propos les observations de Louise Dabène:

Il est assez généralement admis que plus on rapproche l'enseignement de la période de la petite enfance plus on facilite les apprentissages. On retrouve ainsi, en partie, les conditions naturelles qui entourèrent la maîtrise progressive de la langue maternelle, ce qui permet de s'appuyer sur une certaine spontanéité de l'enfant avant que celle-ci ne disparaisse progressivement par la suite. Ceci incite l'enseignant à faire largement appel à des stratégies de type ludique, grâce auxquelles l'apprentissage semble se dérouler sans effort. On sait également que la plasticité des organes phonatoires de l'enfant rend plus aisée l'assimilation des systèmes phonético-phonologiques étrangers surtout lorsque ceux-ci sont introduits par le biais d'activités faisant partie de son univers habituel (chants, danses, exercices rythmiques, etc.). Jouent aussi considérablement, dans cette perspective, les capacités d'imitation et de mémorisation qui sont alors à leur degré maximum et sont appelées, elles aussi, à décliner par la suite. On constate, enfin, chez le jeune enfant l'absence des phénomènes de blocage dus à la timidité ou au sens du ridicule qui obèrent fréquemment l'apprentissage en rendant l'expression personnelle et la prise de parole difficiles dès les approches de l'adolescence (Dabène 1991:57).

Le troisième principe de base sur lequel s'appuie notre matériel est la vérification, faite à maintes reprises, des bénéfices du bilinguisme pour l'apprentissage d'une troisième ou d'une quatrième langue étrangère⁸.

De toute évidence, il ne s'agit pas d'un don des langues des enfants bilingues face aux enfants monolingues⁹, mais d'un don de discrimination des sons et d'un esprit d'ouverture des enfants bilingues face aux enfants monolingues, ce qui ne veut pas dire que l'enfant monolingue soit moins intelligent que l'enfant bilingue. Lorsque l'enfant monolingue apprend une langue étrangère, le problème se pose dans la mesure où il n'est capable que de discriminer les sons qui coïncident avec ceux de sa langue maternelle (cf. à ce propos la dernière citation de Hagège), alors que l'enfant bilingue peut discriminer une gamme plus large de sons grâce à sa maîtrise de deux langues.

Le quatrième principe qui a permis l'élaboration de notre matériel a été l'élimination des explications grammaticales (phonétiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, etc.) au profit d'un enseignement ludique basé sur des activités, des chansons et des jeux, étant donné l'inaptitude de l'enfant à réfléchir sur le système du fonctionnement de sa langue maternelle et encore moins sur celui d'une langue étrangère¹⁰.

Il s'ensuit qu'il convient d'initier l'enfant à l'apprentissage d'une langue étrangère à partir de la pratique orale en mettant en œuvre le même procédé que l'enfant a suivi pour apprendre sa langue maternelle.

Pour ce faire, nous avons conçu un matériel qui s'appuie non seulement sur des jeux, des chansons, des comptines, etc.¹¹, mais également sur d'au-

8 Sur les bénéfices du bilinguisme pour l'apprentissage postérieur d'autres langues, cf. Hagège (1996:80-81 et 268), Mata et Olmos (1986:2), Yaguello (1988:30) et Siguán (1993:17).

9 Là-dessus nous abondons entièrement dans le sens de Marina Yaguello:

Plus que de don des langues, il faut parler de *réussite* dans l'apprentissage des langues. Le bilinguisme précoce est un facteur clé. Chacun sait que, plus on parle des langues, plus on éprouve de facilité à en apprendre d'autres, qu'elles soient apparentées ou non. Or, le multilinguisme est, dans nombre de pays, un trait de société plutôt qu'une caractéristique de l'individu (Yaguello 1988:30).

10 Les propos suivants de Claude Hagège renferment une idée similaire:

Selon un autre sens, le terme de grammaire désigne la discipline qui traite de la composante grammaticale des langues, c'est-à-dire de tout ce que je viens d'énumérer. Or, l'enseignement de la grammaire en ce deuxième sens ne peut pas être introduit dès le début de l'éducation bilingue précoce, pas plus que l'enfant, avant de fréquenter l'école, n'apprend sa langue maternelle à travers les notions de noms, d'adjectifs ou de numéraux. En effet, à ce stade de son histoire cognitive, et de même encore durant la première année d'école primaire, il n'est pas en mesure d'exercer une activité rationnelle de type réflexif, qui consiste à analyser les opérations que son cerveau exécute spontanément. En d'autres termes, pendant cette phase de la construction des connaissances chez l'enfant, ni les parents ni le maître ne peuvent avoir efficacement recours à des gloses analytiques. De telles gloses impliquent une conscience métalinguistique, c'est-à-dire l'aptitude à prendre une distance d'observation vis-à-vis des formes mêmes que l'on emploie en parlant. Or c'est chez l'adulte que la conscience métalinguistique peut être une bonne base de l'acquisition bilingue.

Au contraire, l'enfant de moins de sept ans, dont les facultés d'analyse sont encore en voie d'élaboration, ne peut pas facilement prêter une attention soutenue au discours scientifique sur la langue et ses mécanismes (Hagège 1996:59).

11 Sur l'importance des jeux, des comptines, des chansons et des récits, ainsi que sur la valeur d'activités telles que la mimique, la danse, le dessin, les activités d'association etc., pour l'apprentissage d'une langue étrangère, on peut consulter Claude Hagège (1996:94, 103 et 105), Acrasia Losada (1991:138-139), Franco Calvetti (1991:123), Gordana Jehlicka et Brigitte Trubert (1991:151) et María Dolores Fernández García (1990:17), parmi d'autres.

tres activités ludiques que l'on peut développer dans une salle de classe, telles que la danse, la mimique, le dessin, etc.

Il va sans dire que les enfants aiment chanter, mimer, imiter, danser, jouer, etc. Aussi les chansons et les comptines constituent-elles un excellent matériel pour que l'enfant apprenne, par la répétition, la prononciation, le rythme et l'intonation d'une langue ainsi que les structures syntaxiques de base et le vocabulaire élémentaire.

Ce besoin d'enseigner une langue étrangère à partir de la pratique orale nous a aussi menés à exclure l'écrit.

Il est vrai que les unités qui composent le matériel présenté ici comprennent des activités où il faut associer un objet au nom de l'objet en question. Il y en a d'autres également où l'on prononce un mot que l'enfant doit associer à sa forme écrite. Ces activités ne concernent pas l'écrit proprement dit, puisqu'il s'agit simplement d'aiguiser la mémoire visuelle et auditive de l'enfant, non de le faire écrire.

C'est pourquoi notre matériel est dépourvu d'exercices grammaticaux dans la mesure où jouer au loto, chanter, réciter une comptine, dessiner un personnage ou un objet, découper une graphie, ne sont que des jeux ou des activités auxquels les enfants se prêtent facilement, surtout si le professeur a le don de les encourager.

Pour en terminer avec les principes de base sur lesquels s'appuie notre matériel, il faut signaler que les contenus linguistiques ont été conçus à partir d'une progression en spirale tout au long des unités, ce qui implique que l'on ne peut pas aborder, par exemple, l'exploitation de l'unité 2 sans maîtriser les contenus linguistiques (vocabulaire, structures phrastiques de base, chiffres, etc.) de l'unité 1.

Il en résulte que les chansons et les comptines comprises dans chaque unité ont été choisies en fonction du vocabulaire de base et, dans la plupart des cas, des structures phrastiques que l'on va travailler dans les unités correspondantes.

En outre, mentionnons qu'il y a un vocabulaire spécifique de la salle de classe (*ouvrez le cahier, écoutez, répondez, chantez, dessinez, prenez un crayon/stylo, etc.*) qui n'est pas incluí explicitement dans notre méthode, en ce sens qu'il est commun à toutes les unités.

L'introduction de ce lexique est un travail que le professeur doit mener à bien au fur et à mesure des besoins de chaque unité.

Nous terminons la description de notre matériel pédagogique en souhaitant que l'enseignement/apprentissage précoce du français langue étrangère, ou d'une autre langue, ne soit pas éphémère.

Nous sommes d'avis que l'on ne doit pas initier les enfants à l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge de 6 ans pour abandonner cet enseignement/apprentissage à la fin du premier cycle de l'enseignement primaire. Il faut que l'on poursuive cet enseignement de la langue que l'on a décidé d'introduire

précocement et que l'on pousse l'enfant à apprendre ensuite d'autres langues étrangères pour pouvoir parler vraiment de formation de citoyens européens.

Si le suivi ne se produit pas dans la deuxième étape de l'enseignement primaire, l'échec sera total, ce qui est mauvais non seulement pour les auteurs de ce matériel mais également pour les élèves, qui auront perdu deux années d'études. À cet égard, ne soyons pas pessimistes et attendons le meilleur.

Références bibliographiques

- CALAQUE, E. (1991): "Initiation au français langue étrangère dans les écoles maternelles italiennes: Analyse d'un matériel pédagogique", *Lidil*, 4, pp. 79-105.
- CALVETTI, F. (1991): "Enseigner la civilisation en langue étrangère à l'école primaire. L'expérience des écoles primaires de la ville de Turin", *Lidil*, 4, pp. 117-124.
- COHEN, R. (1991): "Apprendre le plus jeune possible", *Enseignements/Apprentissages précoces des langues*, coordonné par Michèle Garabédian avec la participation de François Weiss, Paris, Hachette, pp. 48-56.
- DABÈNE, L. (1991): "Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?", *Enseignements/Apprentissages précoces des langues*, coordonné par Michèle Garabédian avec la participation de François Weiss, Paris, Hachette, pp. 57-64.
- DALGALIAN, G. (1980): "Problématique de l'éducation bilingue", in *Actes du Colloque de Saint-Vincent, Val d'Aoste*, sans éditeur, 1988.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, M^a D. (1990): "Cuanto antes, mejor", *Comunidad Escolar*, 5 de septiembre, p. 17.
- GUBERINA, P. (1991): "Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues", *Enseignements/Apprentissages précoces des langues*, coordonné par Michèle Garabédian avec la participation de François Weiss, Paris, Hachette, pp. 65-70.
- HAGÈGE, Cl. (1996): *L'enfant aux deux langues*, Paris, Editions Odile Jacob.
- JEHLICKA, G. et TRUBERT, B. (1991): "Yougoslavie: créativité et apprentissage d'une langue étrangère", *Enseignements/Apprentissages précoces des langues*, coordonné par Michèle Garabédian avec la participation de François Weiss, Paris, Hachette, pp. 150-153.
- LOSADA, A. (1991): "Expériences d'enseignement d'une langue étrangère au cours préparatoire", *Lidil*, 4, pp. 135-146.
- MATA, C. et OLMOS, A. (1986): "Arguments pour une éducation plurilingue", *Ici et là*, 1, pp. 4-5.
- SIGUÁN, M. (1993): "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, pp. 13-30.
- YAGÜELLO, M. (1988): *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil.