

Langage & pratiques, 2001, 28, 31-44

L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence

Jean-François de Pietro & Marinette Matthey

«L'éveil aux langues, c'est pour ouvrir le monde des langues... »
(Mélissa, 10 ans)

Résumé

Après avoir rappelé les origines et les fondements des approches réunies sous la dénomination «éveil aux langues », cet article présente quelques démarches didactiques mises en oeuvres dans des activités destinées à l'école primaire et produites dans le cadre de deux projets, européen et romand. Ce faisant, les auteurs tentent de montrer en quoi ces activités – fondées sur la diversité langagière et visant à amener les élèves à réfléchir sur ce que sont les langues et le langage, à développer des aptitudes favorables à l'apprentissage et des attitudes ouvertes à la diversité – paraissent également présenter un intérêt pour la logopédie.

1. La pertinence et les enjeux d'une mise en relation

En tant que linguistes proches de «terrains» où ces moyens de communication que sont les langues deviennent également un objet d'apprentissage et un objet de réflexion (l'école, bien sûr, mais aussi les situations de migration ou de contact de langues), nous utilisons et construisons des méthodes et des concepts qui nous semblent parfois croiser ceux des logopédistes, du moins selon la représentation que nous pouvons nous faire de leur travail.

Ainsi, il nous paraît en particulier que, pour aider ses patients à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en situation de production langagière («défaut de prononciation»; troubles, développementaux ou accidentels, du langage oral et/ou écrit) et, surtout, en matière de communication (problèmes d'attention, difficultés d'appréciation de la situation et de ses enjeux), le logopédiste dispose d'*outils* qui travaillent le problème afin d'y remédier, certes, mais qui constituent aussi un moyen de modifier la relation que le patient entretient avec le langage en général et son répertoire langagier en particulier. Pour le dire autrement, il nous semble que les outils du logopédiste visent bien sûr à agir sur le développement ou la restauration de certaines aptitudes langagières mais que, pour ce faire, ils doivent également agir sur l'«être au langage» du patient, par le biais des aptitudes réflexives, des représentations et des attitudes langagières qu'il s'est construites au cours de son histoire. L'intervention thérapeutique, ainsi, va s'inscrire comme un moment fort dans la biographie langagière de la personne qui consulte ou qui est «signalée» par une institution éducative.

Si on accepte cette vision, extérieure encore une fois, du travail logopédique, il nous semble donc que les approches désormais connues sous le nom d'*éveil aux langues* ou d'*éveil au langage* – développées dans une perspective didactique et linguistique à propos de l'apprentissage des langues à l'école – pourraient présenter un certain intérêt pour la pratique logopédique, notamment en contexte plurilingue et pluriculturel. Même si elles n'ont pas été conçues dans un but thérapeutique et qu'elles concernent l'ensemble des élèves, certaines finalités des activités d'éveil aux langues rejoignent en effet celles de la logopédie, par exemple dans l'importance donnée à la *prise de conscience* des phénomènes langagiers, ainsi qu'aux *représentations* et *attitudes* des élèves, dont le rôle peut être inhibant ou bénéfique, dans la construction de leur répertoire langagier.

Dans cet article, nous tenterons de faire apparaître quelques-uns de ces points de rencontre, en les présentant comme des pistes de réflexion et d'échange. Nous commencerons par présenter brièvement les démarches d'éveil aux langues, puis nous présenterons quelques activités didactiques qui ont été conçues dans le cadre des programmes de recherche EOLE (*Eveil au langage et ouverture aux langues à l'école*) et EVLANG (*Eveil aux langues à l'école primaire*). Enfin, nous reviendrons brièvement en conclusion sur les points de convergence entre ces démarches et celles de la logopédie.

2. Les démarches d'«éveil aux langues»

Les démarches aujourd'hui connues sous la dénomination «éveil au langage» ou «éveil aux langues»¹ sont apparues d'abord en Grande-Bretagne, dans les années 80, dans le but d'apporter une réponse à trois ensembles de problèmes constatés alors: les difficultés d'intégration et la fréquence des échecs scolaires des élèves issus de la migration, les difficultés des élèves anglophones dans l'apprentissage de langues étrangères et, *last but not least*, leurs difficultés en anglais, attribuées au niveau trop limité de leurs capacités métalangagières². C'est dans ce contexte que Hawkins (1992) propose une autre manière d'aborder l'étude du langage, qu'il dénomme «*language awareness*», dans ce qu'il appelle une «*matière-pont*». Les activités qu'il élabore avec son équipe³ mettent l'accent sur des capacités peu exercées habituellement, telles que l'observation, l'analyse, la comparaison, qui sont travaillées sur des matériaux provenant de langues diverses et nombreuses, mais aussi de systèmes sémiotiques différents (autres systèmes d'écriture, pictogrammes, etc.); ces activités portent sur des «*problèmes*» très divers que Hawkins (1985 et 1987) regroupe sous 6 domaines: la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain...), la diversité et l'évolution des langues, leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés sociales, géographiques...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture) et l'apprentissage des langues.

L'esprit des travaux de Hawkins et de son équipe a été apporté dans le monde francophone⁴ dans les années 90, sous l'impulsion d'abord de Louise Dabène (1992) à Grenoble, puis de Christiane Perregaux à Genève (1995 a et b)⁵.

¹ L'hésitation suggérée ici entre *langage* et *langues*, au pluriel, est évidemment révélatrice de la double visée, vers ce qui est commun et vers ce qui est différent, des démarches.

² Il est intéressant de souligner ici que, dans les programmes anglo-saxons, les activités de structuration de la langue occupaient par rapport aux activités d'expression une place bien plus réduite que dans les pays francophones.

³ Cf. liste de publications en bibliographie.

⁴ Mais aussi germanophone (Kerschbaumer, 1999; Schader & Obrist, 1999) et italoophone (Balboni, 1999).

⁵ On soulignera le caractère précurseur joué en Suisse, dans une perspective d'apprentissage, par l'ouvrage de Roulet (1980)!

Il est intéressant de relever qu'on retrouve sur le continent la double visée qui était celle de l'équipe de Hawkins, parfois distribuée selon les auteurs: certains mettant davantage l'accent sur les potentialités intégratives des démarches, d'autres sur leurs potentialités cognitives.

C'est dans ce contexte que sont apparus les deux projets sur lesquels nous nous appuyons ici: EOLE et EVLANG. Le premier a été développé dans le cadre de l'école romande, à la suite de diverses expériences conduites dans les cantons de Genève et Neuchâtel (Muller, 1994; Perregaux & Magnin Hotte-lier, 1995; Groupe L1/L2; de Goumoëns *et al.*, 1999; de Pietro, 1999), et il va aboutir prochainement à l'édition de supports didactiques contenant une trentaine d'activités pour les degrés pré-scolaires et primaires (-2 à +6) (COROME, 1998; de Goumoëns, 1999; de Pietro, 2000). Le second, conduit dans le cadre des projets SOCRATES de la Communauté européenne, réunit des équipes de chercheurs et de didacticiens d'Autriche, de France (Métropole et Ile de la Réunion), d'Espagne, d'Italie et de Suisse; il consiste en l'élaboration de supports didactiques pour les degrés de la fin du primaire et, surtout, en l'expérimentation et l'évaluation d'un cursus d'éveil aux langues d'une année et demie, fondé sur ces supports, dans plus de 100 classes réparties dans les différents pays mentionnés (Babylonia 2, 1999; Candelier, 1998; Candelier & Macaire, 2000; Macaire, 2000).

De manière générale et succincte, on peut considérer que les démarches proposées aujourd'hui sous les différentes dénominations rencontrées partagent toutes les caractéristiques suivantes:

- elles abordent divers aspects du langage et des langues en fondant systématiquement (ou presque) les activités d'apprentissage sur une pluralité de langues (ou dialectes) enseignées ou non dans l'institution (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde).
- Elles concernent à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, etc.) et, surtout métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos, et visent à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation à apprendre des langues ainsi que les savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques, y compris dans la langue de l'école.

- Elles s’adressent à l’ensemble des élèves, à ceux qui possèdent dans leur répertoire une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que celle(s) de l’école en donnant à ces langues un véritable statut dans le travail de la classe, et à ceux qui ne connaissent que la (les) langue(s) de l’école et qui vont, grâce aux activités proposées, en découvrir d’autres et par là même se décentrer par rapport à leur L1.
- Elles ne prétendent pas se substituer à un enseignement des langues, mais représentent un complément aux différents enseignements (L1, L2), un cadre qui permet leur mise en relation dans un processus d’intégration (Roulet, 1980).
- Ces démarches ont ainsi une orientation à la fois linguistique et cognitive (visant à une meilleure compréhension du fonctionnement des langues, quelles qu’elles soient et quel que soit leur statut), sociolinguistique (visant à une plus grande légitimation de la diversité linguistique et, plus directement encore, à l’accueil dans l’environnement scolaire, avec un véritable statut, des langues associées à la migration), et psychologique (dans la mesure où elles amènent les élèves à se décentrer par rapport à leur L1 et à entrer ainsi dans (l’apprentissage) d’autres langues⁶).

Il est temps maintenant, pour illustrer l’intérêt de ces démarches – éventuellement dans la perspective d’un travail logopédique – de présenter quelques exemples d’activités qui ont été élaborées et expérimentées dans le cadre des projets EVLANG et EOLE.

3. Quelques exemples d’activités d’éveil aux langues

La découverte des univers sonores⁷

Cette activité pourrait également s’appeler «Comment faire du sens avec du bruit?». Elle doit permettre aux élèves d’entrer dans des univers de sons linguistiques non familiers, en faisant un détour par des bruits de diverses natures.

⁶ Cf. la «définition» placée en exergue de l’article, prononcée par une élève lors de l’évaluation du projet EVLANG.

⁷ Cette activité a été conçue dans le projet EVLANG par une équipe de Grenoble (L. Dabène, C. Sabatier, C. Trimaille et M. Brunet).

Elle contient plusieurs phases, qui proposent toutes un travail sur des séquences sonores, d'abord non linguistiques (identification de bruits familiers tels que sonnerie de téléphone, galop de cheval, bruit de moto, miaulement d'un chat; création d'une histoire à partir d'une «image sonore»: bruit de circulation routière – coup de sifflet d'un policier – bruit de moto – klaxon – bruit d'accident – sirène d'ambulance) puis prosodiques (mise en évidence du rythme et du rôle de l'accentuation dans d'autres langues que la langue de l'école).

2. Consigne : Maintenant tu vas entendre des mots en langues étrangères. Ils ressemblent à des mots français mais ne se "chantent" pas de la même façon. Repère la syllabe accentuée par la prononciation et entoure-la.

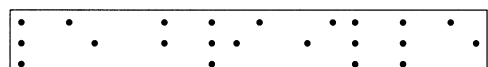
LANGUES	MOTS ENREGISTRÉS		
1. Anglais	intelligent	excellent	helicopter
2. Italien	pizza	cinema	ippopotamo
3. Espagnol	estúpido	fantástico	teléfono
4. Allemand	telefon	dromedar	phantastisch

Extrait de l'activité

L'objectif de cette activité est donc d'exercer les capacités d'écoute de l'enfant, de lui faire prendre conscience de manière intuitive de la nature articulée des sons linguistiques et de l'importance de la prosodie dans la production du langage. Cette activité peut d'ailleurs donner lieu à un prolongement musical, dans la mesure où la découverte du rythme et de l'accentuation est un objectif de l'enseignement de la musique.

Ce premier exemple souligne l'orientation interdisciplinaire de nombreuses activités d'éveil aux langues; il montre aussi le souci de rattacher la prise de conscience des phénomènes linguistiques au vécu de l'enfant (référence à son univers familier, prise de conscience du corps — ici la voix— dans les phénomènes de communication). De plus, les découvertes de ce dernier émergent à travers la confrontation à une *pluralité de langues* qui – c'est une des hypothèses de l'éveil aux langues – permettent une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème en L1 ou L2, grâce à l'effet de mise à distance que provoque la comparaison à d'autres langues et à d'autres fonctionnements. Le *détour* par d'autres langues constitue ainsi un mécanisme clé de ces démarches, pour aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent «voir» dans leur langue maternelle (l'arbitraire du signe par exemple –

cf. *infra*) ou qui font obstacle dans les autres langues enseignées parce qu'ils expriment des fonctionnements qui «s'opposent» directement à ceux auxquels ils sont habitués dans leur première langue⁸.

 , la découverte d'un autre système d'écriture


Dans le double but de découvrir à la fois un système d'écriture peu ou pas du tout connu, mais aussi une forme d'altérité à laquelle on pense moins souvent, les élèves sont invités à décrire un message rédigé en braille⁹; pour ce faire, ils s'appuient sur un corpus contenant en fait des «paires minimales», comme les linguistes se sont efforcés de le faire pour décrire des langues inconnues, et ils développent ainsi des capacités d'observation et d'analyse qui leur permettent de prendre conscience de propriétés et d'opérations qui sont valables quel que soit le système graphique travaillé: nécessité que les unités puissent être distinguées les unes des autres par une différence au moins, nécessité d'une stabilité du signe qui doit se reconnaître quel que soit son contexte d'emploi. Ils découvrent en même temps que tout système – qu'il soit auditif, visuel ou tactile – fonctionne dans une large mesure grâce à des propriétés et selon des contraintes semblables. Enfin, ils découvrent un univers, lié à une «différence», à un handicap, mais qui n'exclut pas la communication!

⁸ Par exemple: le genre des noms, les règles d'accord ou le placement des mots dans la phrase, etc. Ces notions sont source de nombreuses difficultés et de nombreux blocages durant l'apprentissage (de l'allemand en particulier). Ce sont en effet des domaines où les élèves résistent fréquemment à comprendre et à accepter que d'autres langues puissent fonctionner autrement que la leur. Dès lors, la découverte de fonctionnements différents — la manière de classer les noms en *swahili* par exemple (de Pietro, 1999) — permet tout à la fois de sortir de sa langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus distante, moins «crispée», l'obstacle lorsqu'il apparaît dans l'apprentissage de l'allemand.

⁹ Cette activité a été conçue dans le cadre du projet EOLE (J.-F. de Pietro et A.-M. Broi). Pour les mettre en situation et susciter leur curiosité face au problème qui leur est soumis, les élèves sont tout d'abord confrontés, yeux bandés, à un message en relief; ils devinent ainsi l'expérience des aveugles et prennent conscience du «problème».

Les animaux prennent la parole¹⁰

A travers cette activité, les élèves prennent conscience de l'arbitraire du signe en écoutant des onomatopées d'animaux familiers dans quinze langues différentes (dont *l'anglais, l'arabe, le chinois, le gallois, le tchèque, le portugais du Portugal et celui du Brésil*, etc.). Ils peuvent constater tout d'abord la différence entre le cri réel d'un animal et l'image ou l'imitation qu'en donnent différentes langues.



→ Consigne : Tu vas entendre le chant du coq tel qu'on l'imité dans huit langues différentes. Qu'entends-tu ?
Ecris-le comme tu peux dans la première colonne. Essaie aussi de trouver de quelle langue il s'agit.

Solutions :

Le mot qui imite le cri du coq (productions d'élèves)	La langue que je pense reconnaître	L'onomatopée
	russe	koukénkou
	luxembourgeois	kikeriki
	arabe	coucoucoucou
	anglais	Cock a doodle do
	portugais	cocarococo
	chinois	coucoucou
	roumain	kukurigu
	tchèque	kikiiki

Ensuite, ils constatent que chaque langue retient une onomatopée différente pour le même cri, en fonction à la fois des possibilités de son système phonétique et du choix que ses locuteurs ont peu à peu effectué, par convention, entre les différentes imitations approximatives que ce système autorise.

Un jeu de piste consistant à reconnaître des cris d'animaux tels qu'ils sont reproduits dans différentes langues et à se frayer ainsi un chemin dans une planche remplie d'animaux divers clôt cette activité – qui peut elle aussi trouver un prolongement musical dans la chanson *Les grenouilles* de Steve Waring, qui thématise le même phénomène.

Ici encore, donc, par le détour d'autres langues, on cherche à rendre l'enfant attentif à un phénomène linguistique fondamental, en faisant l'hypothèse que son rapport aux langues et à leur apprentissage va s'en trouver modifié. Derrière cette hypothèse, il n'y a pas seulement le plaisir qu'éprouvent certains linguistes lorsqu'ils ont l'occasion d'introduire des notions linguistiques sous forme ludique dans l'école primaire (!), mais également l'espoir que les représentations ainsi travaillées préparent le terrain pour de futurs apprentissages linguistiques que les élèves seront amenés à faire dans leur parcours scolaire et/ou extra-scolaire. La prise de conscience d'une certaine arbitrarité, la capacité à séparer le mot de la chose constituent en effet des caractéristiques essentielles du processus de décentration qu'implique l'entrée dans une autre langue.

¹⁰ Cette activité a été conçue dans le cadre du projet EVLANG par une équipe d'enseignantes d'Evreux III (M. Facq, S. Cagna, M. Huet, M.-P. Perdereau-Bilski et J. Vottier), accompagnée par Michel Candelier (Paris V).

*Le voleur de mots*¹¹

Le point de départ, ici, est un conte dans lequel quelqu'un s'est mis à voler les mots d'une communauté linguistique:

Il était une fois un voleur de mots. Chaque fois qu'il entendait un mot qui lui plaisait, il le mettait à l'intérieur d'un sac et le cachait dans un endroit où personne ne pouvait le retrouver. Quand le voleur s'emparait d'un mot, plus personne ne pouvait le prononcer. Il s'effaçait de la mémoire des gens, des dictionnaires et de tous les livres...

Confrontés dès lors à l'impossibilité de dire ce qu'ils veulent, les membres de la communauté vont chercher diverses solutions pour continuer à communiquer: remplacer les mots volés par d'autres mots synonymes de la langue standard puis, lorsque ceux-ci auront été volés à leur tour, par des régionalismes, par des emprunts à d'autres langues, voire par de véritables inventions lexicales... Les élèves sont donc confrontés avec les multiples manières qu'offre une langue de «dire la même chose», ou presque, en exploitant toutes les potentialités de leur répertoire. Le conte se termine par la découverte du coupable – qui se trahit en utilisant justement un des mots volés qu'il est par conséquent le seul à pouvoir utiliser...

Cette activité porte donc sur le lexique, afin d'amener les élèves à en exploiter diverses facettes, en jouant avec différentes sources de diversification lexicale (synonymes, variétés régionales ou sociolectales, emprunts...). Elle permet aussi de leur faire prendre conscience de l'importance pour la communication de partager un code commun et de mettre en évidence l'inscription culturelle du lexique qu'ils utilisent quotidiennement, sans y réfléchir.

*«I live in Ney York but... je suis né en Haïti»*¹²

C'est un tout autre domaine qui est abordé avec cette activité, qui thématise le bilinguisme et les situations de communications plurilingues et pluriculturelles. A travers une courte autobiographie langagière d'Adrien, l'activité va permettre de mettre en évidence les différentes situations de communication que rencontre cet enfant migrant, né en Haïti et habitant New York depuis l'âge de

¹¹ Cf. Projet EVLANG, Equipe de l'Université de Barcelone (D. Masats, A. Noguerol et V. Unamuno) ; adaptation française par E. Zurbruggen.

¹² Cette activité a également été conçue par l'équipe de Grenoble III (J. Billiez, S. Costa-Galligani, C. Jaffrès, P. Lambert, C. Sabatier et C. Trimaille).

12 ans. Un sociogramme simplifié, reconstruit par les élèves sur la base du récit d'Adrien, permet de répondre à la question «quelle(s) langue(s) parle-t-il à qui?». On s'aperçoit alors qu'Adrien n'utilise pas les mêmes langues selon qu'il est à New York ou en Haïti, qu'il utilise parfois deux langues avec une même personne, parfois trois et parfois qu'une seule, qu'il vit des situations où on lui parle dans une langue et où il répond dans une autre (etc.). L'activité se termine par l'audition et l'observation par les élèves (repérage de langues en particulier) d'un rap exprimant la situation d'Adrien, entre autres dans la forme même du texte qui «mélange» créole, français, anglais et espagnol.

L'enjeu de cette activité est d'introduire une conception non élitiste du bilinguisme, en construisant la notion de répertoire plurilingue et en la contextualisant dans une réalité vécue par de nombreux migrants. Il s'agit donc de mettre en cause la définition courante du bilinguisme comme «connaissances parfaites et égales dans deux langues», d'amener les élèves à se représenter plus concrètement des situations de communication et des pratiques plurilingues, et – en particulier pour tous les enfants directement concernés – de les aider à reconnaître et à légitimer ces situations et ces pratiques.

Un tel travail revient ainsi à mettre en évidence la richesse du répertoire global des élèves bi ou multilingues, notamment bien sûr les enfants migrants, mais il concerne évidemment également les enfants qui ne vivent pas eux-mêmes de telles situations dans leur vie quotidienne en les ouvrant à une réalité qu'ils ne soupçonnent souvent guère.

4. En guise de conclusion

Nous pourrions multiplier les exemples à l'infini: tout aspect du langage peut faire l'objet d'activités d'éveil aux langues (l'orthographe (Matthey, 1998), la féminisation du langage (CREOLE), les systèmes d'écriture (Chignier et al., 1990), le fonctionnement du pluriel, la toponymie, etc.); ce type d'approche, en effet, propose surtout *une autre manière d'aborder le langage*, empreinte de curiosité, d'ouverture, mais aussi de vécu – puisqu'il prend le plus possible en compte les représentations et les attitudes des élèves. L'éveil aux langues appréhende le langage dans sa totalité, en partant de l'individu, son répertoire langagier (autrement dit l'ensemble de ses capacités, dans toute leur diversité), ses représentations, en affirmant – comme le fait depuis plus de 20 ans Albert Jacquard – que notre richesse collective est faite de notre diversité et que, loin de constituer un obstacle, celle-ci

est au fondement même du développement. Mais, au-delà des déclarations d'intention, l'apport de ce courant nouveau réside surtout dans les outils concrets qu'il propose et par la mise en place progressive, dans et par les activités réalisées, de démarches didactiques rigoureuses (largement inspirées de l'approche par situation-problème) et de méthodes d'appréhension des phénomènes langagiers (observation, comparaison et classement de matériaux, établissement d'hypothèses, élaboration de règles, etc.) qui s'inscrivent parfaitement dans les développements qu'on observe aujourd'hui en français, en mathématique et ailleurs.

L'éveil aux langues n'a donc pas pour objectif l'apprentissage d'une langue particulière, mais la mise en place des conditions qui favorisent les apprentissages (capacités d'observation, d'analyse, de discrimination, etc.), l'ouverture à l'autre, à ce qui est étranger, non familier, et contribuent à une meilleure compréhension de ce qui est en jeu dans le langage, dans les langues et la communication. Les démarches proposées fournissent des outils pour penser le langage dans sa globalité, pour intégrer la diversité, la différence, voire le «défaut» ou le handicap, et contribuent à la mise en place de ce que Perregaux (1995) a appelé un «espace plurilingue» et que, ici, nous nommerions volontiers un *espace pluriel*. Ce type de démarches, permettant à l'enfant de situer son répertoire et de se situer lui-même dans la diversité constitutive de l'espace langagier, est, nous semble-t-il, de nature à intéresser toute personne dont la profession consiste à travailler avec la «différence» et à intervenir sur le développement plus ou moins aisé des capacités langagières d'un tiers.

Jean-François de PIETRO est linguiste et didacticien, collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA) à Neuchâtel. Ses travaux actuels portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français oral, sur l'analyse sociolinguistique des situations plurilingues et sur les démarches d'éveil aux langues, à la fois dans une perspective scientifique (projet de recherche EVLANG) et à travers l'édition de supports didactiques pour l'école romande (projet EOLE).

Marinette MATTHEY est linguiste, collaboratrice des universités de Neuchâtel (FLSH) et de Genève (FAPSE). Ses travaux de recherche et son enseignement l'ont conduite à explorer, et parfois à fusionner, différents domaines d'investigation en sciences du langage, tels que l'acquisition des langues secondes, la sociolinguistique des contacts de langues et les représentations sociales du langage (notamment du bilinguisme et de l'orthographe). Elle s'intéresse également aux aspects didactiques de l'enseignement des langues.

Références

- BABYLONIA 2/99. *S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaziun plurilingua* (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).
- BALBONI P. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio Editori, 126 p.
- CANDELIER, M. (1998). «L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen EVLANG». In: Billiez, J. [éd.]: *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble: CDL-Lidilem, pp. 299-308.
- CANDELIER, M. & MACAIRE, D. (2001). L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle, in: Collès, L., Dufays, J.L., Fabry, G., Maeder, C. [Eds.]: *Didactique des langues romanes-Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, Janvier 2000*, Bruxelles: De Boeck Université, p. 495-506.
- CHIGNIER, J., HAAS, G., LORROT, D., MOREAU, P. & MOUREY, J. (1990). *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*. Dijon: CRDP.
- COROME (1998). *Avant-Projet de la Suisse Romande pour la réalisation de supports didactiques concernant l'Eveil au langage/Ouverture aux langues*. Document interne, Neuchâtel: COROME.
- CREOLE. Revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Genève: FAPSE.
- DABENE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, *Repères* 6, 13-22.
- DABENE, L. (1995). «L'éveil au langage. Itinéraire et problématique». In D. Moore [éd.]: *Notions en Questions, 1*, pp. 135-143.
- DE PIETRO, J.-F. (1998). «Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école?...». In: J. Billiez [Ed.]: *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM, pp. 324-333.
- DE PIETRO J.-F. (1999). La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire?, *TRANEL* 31, pp. 179 - 202.
- DE PIETRO, J.-F. (2000). EOLE, des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou: les moyens d'enseignement ont-ils une âme?... , *Babylonia* 3, pp. 22-25.
- GOUMOËNS DE, C. (1999). Vers la réalisation de moyens d'enseignement romands pour l'éveil aux langues, *Babylonia* 2, pp. 8 - 11.
- GOUMOËNS DE, C., DE PIETRO, J.-F. & JEANNOT, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires, *Bulletin VALS/ASLA* 69/2, pp.7 - 30.

- GROUPE L1/L2 (1995). *L'éveil au langage: une perspective d'enseignement plurilingue*. La Chaux-de-Fonds, Département de l'Instruction Publique et des Affaires Culturelles.
- HAWKINS, E. (1985). Awareness of Language, réflexion sur les langues, *Les Langues Modernes* 6, pp. 9-23.
- HAWKINS, E. (1987). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (1992). La réflexion sur le langage comme «matière-pont» dans le programme scolaire, *Repères* 6, pp. 41-56.
- JACQUARD, A. (1978). *Eloge de la différence*. Paris: Seuil (Points).
- KERSCHBAUMER M. (1999). Kinder entdecken Sprachen / Eveil aux langues. *Babylonia* 2, pp. 12 – 16.
- MACAIRE, D. (2000). Et pourquoi pas plusieurs langues à la fois? De quelques questions concernant les langues à l'école primaire et de réponses possibles, *Französisch heute* [à paraître, 2001].
- MATTHEY, M. (1998). «Eveil au langage et politique linguistique: l'exemple des rectifications orthographiques de 1990 en Suisse romande». In: J. Billiez [Ed.]: *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem, pp. 335-340.
- MOORE, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia* 2, pp. 26 - 31.
- MOORE, D. [éd.] (1995). «L'éveil au langage», Revue *Notions en questions*. Rencontres en didactiques des langues, Paris: Didier, No 1.
- MULLER CH. (1994). Langue et culture d'origine: un droit légitime. *Babylonia* 4/94, pp. 24 -26.
- PERREGAUX C. & MAGNIN HOTTELIER S. (1995). Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie! *Babylonia* 2/95, pp. 51 -55.
- PERREGAUX, C. (1995). L'école, espace plurilingue, *Lidil* 11, pp. 125-139.
- ROULET E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier/CREDIF.
- SCHADER B. & OBRIST J. (1999). *Hilfe! Help! Aiuto !*. Zürich, Orell Füssli.

Quelques matériaux d'enseignement produits en Grande-Bretagne

Awareness of Language, Série de livrets pédagogiques (Collection dirigée par E. Hawkins) Cambridge University Press:

- Hawkins, Eric (1983). Spoken and Written Language
- Astley, Helen (1983). Get the Message!
- Jones, Barry (1984). How Language works
- Astley, Helen & Hawkins, Eric (1984). Using Language
- Pomphrey, Cathy (1985). Language Varieties and Change
- Dunlea, Anna (1985). How do we Learn Languages?
- Mc Gurn, Jim (1991). Comparing Languages: English and its european Relatives
- Morwood, James & Warman, Mark (1991). Our Greek and Latin roots