

Problématiques

Se construire *avec* la diversité des langues...

*Des pistes didactiques
pour une prise en compte des langues à l'école*

Jean-François de Pietro

Enfinement, l'autre me fait progresser et m'aide à me construire.
A. Jacquard et J.-M. Poissenot, *Tous pareils, tous différents*, 1991.

La construction – sociale, culturelle, intellectuelle, affective... – de l'enfant est un processus éminemment complexe et difficile qui dépend de multiples facteurs. Certains enfants semblent disposer de meilleurs atouts que d'autres ; certains, à l'inverse, semblent réunir toutes les conditions pour rencontrer des difficultés particulières. Les enfants *en terre étrangère*, dont la culture et/ou la langue premières diffèrent de celles du lieu de la socialisation, font souvent partie de ceux-ci – en fait surtout lorsque leur culture ou leur langue n'est pas dotée d'un prestige et d'une légitimité évidents... L'école, qui constitue l'un des facteurs principaux de cette construction, porte bien sûr sa part de responsabilité dans la réussite ou l'échec de ce processus : comment gère-t-elle les inégalités entre élèves ? Et, en particulier, lorsque celles-ci sont liées à des différences culturelles/linguistiques ? Que fait-elle des « autres » cultures et langues introduites dans la salle de classe, plus ou moins subrepticement, par certains élèves ?...

Dans cet article, nous allons présenter une tentative de réponse à ces questions, une piste ouverte ces dernières années dans différents contextes scolaires, dans le but précisément de mieux prendre en compte et reconnaître la diversité

Jean-François de Pietro, linguiste et didacticien, collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) 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).

culturelle et, surtout, linguistique, si prégnante aujourd'hui dans les classes. Cette piste, c'est ce qu'on dénomme l'éveil aux langues : un ensemble de démarches didactiques qui visent non pas à enseigner une ou plusieurs langues, mais à développer chez les élèves – tous les élèves – des connaissances, des attitudes et des aptitudes qui les aideront tout à la fois pour leurs apprentissages langagiers concomitants ou futurs et pour la construction de leur personnalité.

Quelle intégration langagière pour les élèves d'autres origines linguistiques ?

La question des difficultés d'intégration et de l'échec scolaire des élèves issus de la migration – on le sait bien – est pertinente et rémanente dans les pays industrialisés de l'Europe occidentale. Les résultats de l'enquête PISA l'ont récemment rappelé, en mettant par exemple en évidence, pour la Suisse, la profonde inéquité du système scolaire : les élèves migrants de « première génération » (élèves nés dans le pays mais parents nés à l'étranger) et, surtout, les « allochtones » (élèves également nés dans un autre pays) obtiennent des résultats significativement inférieurs à ceux des « autochtones ¹ ». Les constats sont les mêmes si l'on regarde les « élèves qui parlent le plus souvent à la maison une langue autre que la langue du test ». Il y a cependant une forte hiérarchie entre les enfants venus d'ailleurs : ceux d'Europe occidentale et du Nord s'en tirent très bien à l'école ainsi que, depuis une vingtaine d'années, les Italiens et les Espagnols de la deuxième génération.

Les noms et les cultures à l'école

C'est dans le quotidien de la classe, bien souvent, que se mettent en place, à travers différentes petites choses qui semblent toutes insignifiantes en soi, ces barrières invisibles, cette inéquité implicite, cette discrimination feutrée. L'exemple, en apparence anodin, des actes de nomination le montre bien : comment l'enseignant-e va-t-il nommer le petit Espagnol qui est dans sa classe, [xɔse] ou [ʒɔzɛ] ? Et cet enfant qui vient d'arriver du Kosovo, son nom s'écrit *Xafer*, mais comment le prononcer ?...

Divers témoignages formulés par les élèves d'une classe de 6^e à Genève, rassemblés dans un texte publié dans un numéro de la revue *L'Éducateur* consacré à ces questions de noms et de prénoms, expriment mieux que toute théorie cette situation ². En voici donc quelques exemples :

Qendresa : D'un côté j'aime ce prénom, de l'autre non. Ce que j'aime, c'est que dans mon pays il est très connu, mais ce que je n'aime pas, c'est qu'en français il n'est pas du tout courant et trop long. Les francophones ont souvent de la peine à le prononcer !

1. Une même inéquité se retrouve dans de nombreux pays, pour les « allochtones » (France, Pays-Bas, Belgique, Allemagne...) et/ou les « première génération » (Luxembourg, Allemagne, Belgique, Danemark...), mais pas dans tous (Finlande, Irlande... par exemple). Cf. OCDE 2001, 168 et s.

2. *L'Éducateur* 11, 1996, *Leur prénom, notre prénom*. Comme en écho à Noha et, surtout, Amelia (cf. exergue), Lacan (cité d'après Pouillard et Imbert, 1996, 15) souligne d'ailleurs que la caractéristique la plus fondamentale du nom propre est de ne pas se traduire d'une langue à l'autre.

Noha : En Égypte, ce prénom signifie « une histoire qui finit bien ». Ma mère ne voulait pas m'appeler comme les autres. J'aime mon prénom en Égypte, mais pas à l'école parce qu'on m'appelle Nora.

Olaya : Je n'aime pas trop mon prénom parce qu'il est difficile à prononcer. Les gens qui ne me connaissent pas m'appellent Leïla, Laya, Olaa... jusqu'à ce qu'ils disent Olaya ! Mes copains m'appellent Olay, ou ils se moquent en disant Lay. La maîtresse et ses collègues, pour rire (parfois), disent Oh là là ! Moi j'aurais préféré m'appeler Caroline ou Marie.

Vers une pédagogie intégrée : l'éveil aux langues

L'école porte donc sa part de responsabilité. Mais que faire pour améliorer la situation, pour prendre en compte l'hétérogénéité linguistique et culturelle des classes ?

Par les activités d'éveil aux langues, une dimension du problème est prioritairement ciblée, à savoir l'absence de reconnaissance, voire le déni, des connaissances langagières que possèdent les élèves d'autres origines linguistiques de nos classes. Souvent, tout se passe en effet comme s'ils ne savaient rien, comme s'ils abordaient l'apprentissage du français *ex nihilo*, comme s'ils ne savaient pas déjà une autre langue (voire plusieurs !), comme s'ils ne possédaient pas déjà une « grammaire intérieure » de leur langue qui interagit – parfois positivement, parfois négativement – avec leurs nouveaux apprentissages langagiers. Or, il a fréquemment été montré à quel point le fait de mettre en quelque sorte entre parenthèses, en veilleuse, toute une part de leurs connaissances pouvait avoir des conséquences néfastes pour ces élèves, un peu comme si on demandait tout à coup à un bipède de marcher sur une seule jambe...

La volonté d'une meilleure reconnaissance des langues d'origine a été au cœur des premiers travaux conduits dans le monde francophone autour de l'éveil aux langues, en particulier par les équipes de L. Dabène à Grenoble et de C. Perregaux à Genève. Et, comme nous le verrons, c'est la raison pour laquelle, la plupart du temps, les activités proposées intègrent certaines de ces langues liées à la migration et donnent la possibilité aux élèves qui les parlent de faire valoir leurs connaissances³ – sans toutefois les y contraindre.

Mais, pour mieux assurer cette reconnaissance – et éviter le risque d'une certaine marginalisation qu'encourent parfois les cours spécifiques de langues et cultures d'origine –, il a paru fondamental :

– d'une part d'impliquer non seulement les élèves issus de la migration mais *tous les élèves* : les enfants monolingues, s'ils semblent parfois avantagés à l'école, ont eux aussi besoin – encore plus peut-être que les autres – de s'ouvrir à la diversité, de « sortir » de leur langue maternelle qu'ils confondent trop souvent avec *le langage* ;

– d'autre part de *mettre en relation* et d'*intégrer* le plus possible le travail effectué à propos de ces langues au travail effectué dans le cadre des enseignements des autres langues habituellement étudiées à l'école (le français, l'allemand, l'anglais..., voire le latin et le grec). Autrement dit d'insérer les langues de la migra-

3. Cette reconnaissance peut également concerner des idiomes *locaux* (parlers créoles ou patois) « minorés ».

tion dans la problématique plus large du plurilinguisme et de la diversité des langues *en général*. C'est ce que nous entendons ici par l'idée d'une perspective « intégrative ».

Julie, Julieta et Giuliana : une activité centrée sur les prénoms... et le système graphique

Nous avons vu précédemment le caractère délicat de l'usage des prénoms en classe. Pourquoi, dès lors, ne pas imaginer un travail de sensibilisation afin de permettre aux élèves – et peut-être, indirectement, aux enseignant-e-s – de prendre conscience des problèmes que peuvent susciter les noms et les prénoms, en tant qu'ils expriment une « étrangeté » et sont porteurs d'une valeur culturelle et identitaire. Toutefois, dans l'optique de l'éveil aux langues, l'idée est ici non pas de susciter cette prise de conscience par un discours à propos de ces questions mais de placer les élèves en situation de travail sur des noms concrets, de diverses provenances, qui mettent en évidence le problème soulevé en français par la graphie *u*, prononcée [y], alors qu'elle est le plus souvent prononcée [u] dans les autres langues. Autrement dit, la diversité devient le vecteur d'un apprentissage graphique pertinent, tout en légitimant les connaissances des élèves qui sont porteurs de cette diversité.

Des questions sont soulevées : comment se prononcent et s'écrivent nos prénoms ? Pourquoi la lettre « u » se prononce-t-elle parfois [/u/] d'autres fois [/y/] ?... À partir d'une chanson contenant des prénoms d'origines diverses et contenant les sons [u] ou [y], selon les langues, les enfants doivent découvrir les problèmes posés par la réalisation de ces prénoms dans le contexte francophone de la classe, tant à l'oral qu'à l'écrit.

En réfléchissant à cela, ils prennent en même temps conscience que les correspondances graphies-phonies ne sont pas identiques dans toutes les langues et constatent finalement que seul le porteur du prénom peut résoudre certaines énigmes⁴... Travail cognitif et travail socio-identitaire sont étroitement mêlés. À la fin, les élèves sont invités à réfléchir collectivement aux prénoms présents dans la classe⁵ : se prononcent-ils tous « à la française » ou y a-t-il là aussi des cas comparables aux *Luis*, *Juan* et *Bukurije* de la chanson ? Quelles sont les lettres qui font le plus souvent problème ? À quoi servent les prénoms ? D'où viennent-ils ? Leur est-il déjà arrivé que quelqu'un prononce mal leur prénom ? Qu'ont-ils alors ressenti ? Ont-ils réagi ?...

4. Pour une présentation plus approfondie de cette activité, et de ses enjeux identitaires en particulier, cf. de Pietro, « Des noms qui peuvent intégrer ou exclure. Quelques propositions didactiques pour un travail sur les noms dans une perspective interlinguistique », *Bulletin VALS/ASLA* 80, 2004.

5. Mais l'enseignant-e est invité-e à ne pas oublier que si tous les élèves ont un nom, tous n'ont pas – du moins au sens où nous l'entendons – un prénom !

Une brève caractérisation des approches d'éveil aux langues

Les activités qui s'inscrivent dans les démarches d'éveil aux langues proposent donc une nouvelle manière d'aborder les langues dans la classe en multipliant les occasions de passer de l'une à l'autre, en prenant appui sur ce que les élèves savent dans l'une pour mieux en comprendre une autre, en découvrant ce qui est semblable ou différent dans les unes et les autres, ce dans une orientation interlinguistique, voire interdisciplinaire, concrète et permanente. D'un point de vue didactique, ces activités consistent le plus souvent en « situations-problèmes » de type *pourquoi le genre d'un nom change-t-il d'une langue à une autre ?* ou *comment indique-t-on les types de phrase en langue des signes ?*... Après une « mise en situation » qui permet de faire émerger le « problème », les élèves travaillent généralement en groupe puis confrontent leurs observations et leurs hypothèses avec celles de leur camarades, afin d'aboutir – sous la conduite de l'enseignant-e – à un résultat commun et partagé, qui correspond à l'objectif d'apprentissage (phase de synthèse, d'« institutionnalisation »). À diverses reprises dans le cours des activités, les enfants d'autres origines linguistiques ont l'occasion de faire valoir leur connaissance et leur expérience de la diversité langagière et culturelle.

D'une manière ou d'une autre, chaque activité touche toujours aux trois dimensions constitutives des compétences langagières et métalangagières (attitudes, aptitudes et savoirs) et vise plus ou moins directement différents objectifs :

- accueil et légitimation des langues de tous les élèves et prise de conscience du rôle du français, langue commune et langue de scolarisation ;
- développement, chez les élèves, d'une culture langagière ouverte aux langues, et qui permette de travailler les préjugés portant sur certaines d'entre elles ;
- prise de conscience du plurilinguisme et de la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain et de la nécessité d'une socialisation plurilingue/pluriculturelle ;
- développement de la curiosité des élèves pour le fonctionnement des langues, de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, de leur capacité de discrimination auditive et visuelle ;
- préparation et accompagnement des apprentissages de langues, par le développement de stratégies d'apprentissage et grâce à une meilleure compréhension de ce qui différencie et rapproche les différentes langues ; etc.

Bref, par de telles activités, il s'agit, « simplement », de *travailler avec la diversité des langues* : le français, les autres langues présentes dans la classe (langues liées aux processus migratoires, dialectes locaux), les autres langues enseignées dans l'école, et toute autre langue qui peut, pour une raison ou une autre, s'avérer pertinente (par exemple le chinois pour son système d'écriture, le swahili parce qu'il n'organise pas son lexique selon les genres *masculin* et *féminin* mais selon ce qu'on nomme des « classes nominales »...) ⁶.

6. Ces démarches d'« éveil aux langues » sont initialement apparues en Grande-Bretagne, dans les années 1980 (Hawkins 1985, 1992). On les retrouve aujourd'hui, sous des formes diversifiées, dans de nombreux pays, du Canada (cf. site ELODIL) à l'Espagne en passant par l'Italie ou l'Allemagne. Le présent texte s'appuie essentiellement sur les travaux des projets EOLE (Suisse) et EVLANG (Union européenne ; cf. Candelier [Ed.], 2003).

C'est là une perspective nouvelle et originale pour aborder la question des langues à l'école, en intégrant celles liées à l'immigration, perspective fondée sur le *pari* que la diversité langagière et culturelle, si prégnante aujourd'hui dans les classes et la société, n'est pas un obstacle aux apprentissages mais, au contraire, un matériau à même de fonder une compréhension plus en profondeur et plus opératoire des objets d'apprentissage et à même, également, de contribuer à la construction sociale et identitaire des enfants, dans le respect de leur diversité.

Quelques autres exemples

Les approches d'éveil aux langues acquièrent une signification en partie spécifique à chaque moment de la scolarité. Au début (école maternelle, CP), elles assument notamment une importante fonction d'*accueil* des connaissances langagières des élèves⁷. Par exemple, des activités partant du mot *bonjour* amènent les élèves à s'intéresser à leur environnement langagier : l'enseignant-e recense toutes les façons de dire bonjour en tenant compte des variations du français (*salut !, hello !*) et des différentes langues que les élèves peuvent connaître : *bom dia ! grüezi ! salam ! bos dias !, etc.*⁸.

C'est là, en même temps, une première façon de reconnaître, ou de découvrir, que les enfants sont dépositaires de nombreuses connaissances ignorées par l'école.

Dans une activité intitulée *Le P'tit déj*, les élèves sont invités à observer des écrits de leur environnement (emballages divers) et à découvrir toute la diversité des langues présentes sur les emballages alimentaires qu'ils côtoient tous les jours : les langues nationales de la Suisse, mais aussi, de plus en plus, des langues de l'Europe et du monde.

Pour les élèves de 1^{re} et 2^e primaire (CE1, CE2), dans une même orientation d'accueil, ce sont cette fois souvent des supports écrits qui sont proposés, puisque c'est à l'entrée dans l'écrit que ces années sont prioritairement consacrées. Plusieurs activités invitent ainsi les élèves à travailler sur les rapports entre phonèmes et graphèmes à travers la diversité des langues – mais sans jamais négliger les autres dimensions (attitudes en particulier) de l'approche. Dans une activité intitulée *Ciel et nuages*, par exemple, les élèves ont l'occasion de découvrir que les digrammes représentant des nasales (*an, on, en, in, am, etc.*) sont le plus souvent exprimés sous forme de deux sons dans les autres langues latines (*a+n, o + n, e + n, etc.*), ce qui peut constituer une aide particulièrement précieuse pour les élèves d'origine latine lorsqu'ils doivent écrire *pantalon* ou *serpent* !

Comme on le voit, la diversité des langues est sans cesse présente, au cœur d'un travail langagier qui vise simultanément la construction des compétences (méta)langagières, sociales, culturelles et identitaires. Les connaissances et les

7. L. Dabène, « Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées », dans B. Py et R. Jeanneret (sous la direction de), *Minorisation linguistique et interaction*, Neuchâtel, faculté des lettres et Genève, Droz, 1989, p. 179-186. C. Perregaux et S. Magnin Hottelier, « Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie ! », *Babylonia*, 2/95, 1995, p. 51-55 ; C. Perregaux, « L'école, espace plurilingue », *Lidil*, 11, 1995, p. 125-139.

8. Sauf mention particulière, les exemples présentés proviennent tous des moyens d'enseignement EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) édités en Suisse romande.

expériences des élèves d'autres origines linguistiques peuvent ainsi à tout moment s'avérer pertinentes, en contribuant à la résolution des problèmes *pour toute la classe*. C'est ainsi qu'elles se trouvent *de facto* légitimées.

Cela reste vrai avec des élèves plus âgés. La diversité des langues, et des élèves, peut là encore être exploitée avec profit, pour accompagner et soutenir l'entrée des élèves – de tous les élèves – dans l'apprentissage d'autres langues (les élèves allophones étant en quelque sorte des experts en la matière !) et dans l'étude systématique du fonctionnement de la langue française, sa structure, ses règles (grammaire et orthographe). Pour ce faire, l'observation du français en comparaison avec d'autres langues aide les élèves à prendre de la distance par rapport au phénomène étudié (pluriel, genre, fonctionnement de l'écriture, etc.) qui, souvent, s'avère en fait trop familier pour être interrogé dans une langue, le français, qui leur est trop « transparente ». Le *détour* par d'autres langues permet alors de faire apparaître les « problèmes » et peut en fait constituer un « raccourci » pour comprendre certains fonctionnements grammaticaux, tout en donnant – une fois de plus – l'occasion à certains élèves de faire bénéficier la classe de leurs connaissances.

L'activité « EOLE » *Des animaux en nombre* propose, par exemple, une approche différente de la question du pluriel dans le groupe nominal. En jouant aux « détectives linguistes » sur des mots en aymara, indonésien, turc ou espéranto, à l'oral et à l'écrit, les élèves découvrent la diversité des règles du pluriel dans d'autres langues pour mieux redécouvrir ses règles de fonctionnement en français, où bien souvent – source de difficulté – ce qui s'écrit ne s'entend pas.

Une dernière « zone » d'activité met particulièrement en évidence l'apport potentiel de telles démarches pour les élèves allophones. Il s'agit des réflexions qui peuvent être conduites à partir d'histoires de vie et de langues dans le but de thématiser le bilinguisme et les situations de communications plurilingues et pluriculturelles. Dans l'activité *I live in New York but... je suis né en Haïti*⁹, à travers une courte autobiographie langagière d'Adrien, les différentes situations de communication que rencontre cet enfant migrant, né en Haïti et habitant New York depuis l'âge de douze ans, sont mises en évidence. 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 enfants migrants. Il s'agit donc de mettre en cause la définition courante du bilinguisme comme « connaissances parfaites

9. Activité conçue par l'équipe de Grenoble III (J. Billiez, S. Costa-Galligani, C. Jaffrès, P. Lambert, C. Sabatier et C. Trimaille) - projet européen EVLANG (cf. Kervran [Coord.], 2006).

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 ¹⁰.

Vers une perspective plurilingue généralisée

Les activités décrites ci-avant ne constituent par conséquent pas une pédagogie exclusivement centrée sur les langues de la migration et les difficultés que celles-ci peuvent susciter dans le cadre scolaire ; en fait, et c'est peut-être justement en cela qu'elles constituent une voie nouvelle et originale pour atteindre – en quelque sorte *indirectement* – un objectif global d'intégration, elles consistent à faire travailler « simplement », concrètement, l'ensemble des élèves *avec et sur* la diversité linguistique et culturelle, lui assurant une meilleure reconnaissance, une plus grande légitimité, et contribuant ainsi à une meilleure intégration des élèves qui sont en quelque sorte porteurs de cette diversité.

L'enjeu de ces nouvelles démarches, ainsi, est bien plus vaste encore ! La diversité, sous toutes ses formes – culturelle, linguistique, mais aussi mathématique (cf. les autres systèmes de numération), voire biologique et génique –, nous paraît fondamentale pour l'avenir de l'école et de la société, ou plutôt des écoles et des sociétés. Nous faisons le pari que les approches didactiques telles que l'éveil aux langues participent de la mise en place d'une nouvelle manière de concevoir les apprentissages, où la *diversité* ¹¹ est considérée non plus comme un « problème » dans une conception qui resterait toujours fondée sur la norme (contre toute variabilité), la séparation entre les langues (contre les mises en relation, les emprunts, le métissage), mais comme une ressource, un *terreau* sur lequel il est possible de fonder les connaissances et les compétences. Ainsi que le répète Albert Jacquard depuis plus de trente ans, notre richesse collective est faite de notre diversité et, loin de constituer un obstacle, celle-ci est au fondement même du développement !

Le Conseil de l'Europe, dans sa définition de l'éducation plurilingue ¹², distingue la *formation plurilingue*, qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie, de l'éducation au plurilinguisme, qui constitue l'une des

10. Voir aussi l'activité *Hanumsha*, Nora, Jean-Yves : *histoires de langues* dans les ouvrages EOLE.

11. Soulignons une fois encore qu'il ne saurait s'agir ici d'être « pour » ou « contre » la diversité : elle est là, dans nos rues, dans nos préaux, dans nos classes. La seule question, pour le système éducatif, est de savoir ce qu'il peut en faire : l'ignorer, la dénigrer, la tolérer, la reconnaître, l'exploiter ?...

12. Cf. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, version intégrale, 2003, p. 16.

conditions du maintien de la diversité linguistique. Nos propositions s'inscrivent parfaitement dans cette seconde démarche.

Et nous osons espérer que les « enfants en terre étrangère » auront un peu plus de facilité à se faire une place dans une telle éducation que dans un enseignement trop exclusivement centré sur une conception surannée du « français langue maternelle » qui revient sans cesse à privilégier celles et ceux qui possèdent déjà les clés de cette langue parmi d'autres.

Bibliographie

- BABYLONIA 2/99. *S'ouvrir aux langues. Educazione plurilinguistica. Begegnung mit Sprachen. Educazion plurilingua* (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).
- CANDELIER, M. (sous la direction de) 2003. *Evlang, l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck, Duculot.
- 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.
- 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, p. 41-56.
- PERREGAUX, C. ; DE PIETRO, J.-F. ; DE GOUOMOËNS, C. ; JEANNOT, D. (sous la direction de) 2003. *EOLE, Éducation et ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel, CIIP (2 volumes + documents et brochure d'accompagnement).

Quelques autres matériaux pour un enseignement de l'éveil aux langues

- Awareness of Language*, série de livrets pédagogiques (collection dirigée par E. Hawkins), Cambridge University Press.
- 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.
- KERVIRAN, M. (sous la direction de) 2006. *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2 volumes (vol. 1 : cycle 2 ; vol. 2 : cycle 3).
- MATTAR, C. ; GOFFIN, C. ; BLONDIN, C. (sous la direction de). *Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*, Communauté française de Belgique, à paraître.
- SCHADER, B. ; OBRIST, J. (sous la direction de) 1999. *Hilfe ! Help ! Aiuto !*, Zurich, Orell Füssli.

Quelques sites

- <http://jaling.ecml.at/>
<http://www.elodil.com/>
www.irdp.ch/eoleenligne