

## **Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ?**

**Christiane Perregaux  
Université de Genève**

*Ce n'est pas une question de parler des langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte ; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache.*

Edouard Glissant, 1993

Les recherches s'appuyant sur les données recueillies au sein de populations minoritaires et migrantes nous mettent en face d'une problématique intéressante<sup>1</sup>. Aux États-Unis, lors de l'émergence de la sociolinguistique et

---

1. Je fais surtout référence ici à la situation nord-américaine des années 1960 lorsqu'émergent aux États-Unis des travaux novateurs qui s'intéressent à la compréhension du langage utilisé par certains locuteurs sans l'isoler du contexte socio-économique, politique et culturel dans lequel il se développe. Il n'est pas inutile de souligner que c'est à cette époque que la question sociale et les contradictions de la démocratie américaine sont très vives notamment en ce qui concerne la lutte des Noirs américains pour la reconnaissance de leurs droits citoyens. Les principales études de Labov (1966) ont lieu à New York, dans les quartiers défavorisés et celles de Fischman, Cooper et Ma (1968) dans le Barrio. Leurs résultats ouvrent de nouvelles perspectives pour les sciences du langage. Malgré leur engagement citoyen, leurs

de l'ethnographie de la communication notamment, les chercheurs ont reconnu rapidement que si leurs études s'inscrivaient dans une pensée sociale et scientifique propre à leur époque, elles n'ont pas eu pour autant, comme certains l'auraient voulu, une influence déterminante et immédiate sur la réalité sociale et politique des milieux dans lesquels leurs recherches se menaient.

Dans de nombreuses études publiées ces trente dernières années, entre autres dans les champs connexes à la linguistique et aux sciences de l'éducation (pour rester dans le cadre qui nous intéresse ici), la compréhension des dimensions plurilingues et pluriculturelles des sociétés et des individus s'est notamment enrichie au contact des spécificités de groupes minoritaires et migrants : Bachmann, Lindenfeld et Simonin (1981) qui traitent des nouveaux courants en sciences du langage confirment cette affirmation, tout comme Hamers et Blanc (1983) qui proposent un état de la question sur le bilinguisme et la bilingualité, et Lüdi et Py (1986) qui sont les premiers sociolinguistes à s'intéresser, en Suisse, aux conséquences des migrations internes et externes sur le langage des migrants. Cependant, dès qu'il s'agit d'institutionnalisation ou de politique des langues dans les systèmes scolaires, nous assistons à un décalage notable entre les décisions prises, les résultats de recherche et les changements sociaux, comme si implicitement, il était encore trop tôt pour les pouvoirs publics de penser la structuration de l'enseignement/apprentissage destiné à un public linguistiquement et socioculturellement hétérogène. C'est de cette tension, des débats qu'elle provoque dans l'école et des perspectives qui émergent qu'il m'importe de discuter ici.

Après une brève analyse du contexte actuel, je partirai de l'hypothèse qu'il n'est pas de société urbaine et d'école qui ne soient aujourd'hui pluriculturelles et plurilingues, ce qui devrait avoir des conséquences sur l'enseignement/apprentissage. Cette situation devrait conduire, me semble-t-il, à des changements dans la façon de considérer les langues à l'école et à une convergence d'intérêts, notamment entre les approches interculturelles et la didactique des langues. Certes, leur histoire est fort différente mais nous verrons plus loin qu'elles ont aujourd'hui, toutes deux, des enjeux communs en sciences de l'éducation. Je terminerai par l'analyse de projets (Commission Romande des Moyens d'Enseignement-COROME et Union Européenne-SOCRATES-Lingua) qui proposent des approches didactiques plus directement interculturelilinguistiques. Ces dernières, nées récemment d'une certaine hybridation entre socio- et psycholinguistique, didactiques des langues et approches interculturelles, ne peuvent se développer sans recherches ultérieures et leur implantation programmée dans l'école serait

---

espérances de voir se modifier la situation sociale des populations qu'ils avaient étudiées, grâce notamment à leurs recherches, n'ont pourtant pas été comblées.

le signe d'une reconnaissance des changements sociaux actuels et des nouveaux besoins des apprenants. La question sous-jacente qui traverse toute la réflexion concerne donc les liens plus ou moins contraignants existant entre recherche et actualité sociale en sciences de l'éducation. Dans cette perspective, Chiss (1985) met en garde contre la soumission de la recherche à l'histoire sociale qui réduirait, dit-il, le théorique au sociologique mais il concède également que dans la construction de la didactique d'une discipline, les effets structurants du pédagogique et du social sur le développement scientifique ne peuvent être niés.

## UN INTÉRÊT REFOULÉ

Les conséquences pour l'école de la mobilité des populations et plus précisément des migrations économiques et politiques m'intéressent depuis longtemps, au moins depuis l'introduction en Suisse romande de l'ouvrage *Maîtrise du Français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979). À cette époque, la proposition d'un enseignement rénové du français, résumé souvent par l'expression *français rénové* – un joli détournement de sens – inquiétait très fortement les politiciens romands qui y voyaient une atteinte violente à la langue française. Je m'interrogeais en tant qu'enseignante sur la pertinence de n'avoir pour mon enseignement qu'un ouvrage explicitement tendu vers le français langue maternelle. J'étais alors maîtresse enfantine dans une école où plus de la moitié des élèves étaient allophones et j'aspirais à me doter de références concernant l'enseignement du français langue seconde (peut-être ai-je utilisé à l'époque le terme plus usité de *français langue étrangère*). Lors d'un séminaire de formation, ma préoccupation a été évacuée d'une phrase par un des auteurs du nouvel ouvrage car, m'a-t-il dit, elle n'avait aucune pertinence. Le fait même de penser que l'apprentissage du français pouvait se construire à partir d'autres références chez les élèves allophones et chez les élèves monolingues francophones n'existait pas, chez certains chercheurs et praticiens en tout cas.

Bronckart (1985) propose une explication à cette cécité linguistique. Il note que la diversité des langues est souvent sous-estimée (par le profane, précise-t-il) malgré le fait que plus de quatre mille langues au moins soient répertoriées à la surface du globe. Ce refoulement de la variété des langues, dont les différences se marquent tant dans le lexique qu'en syntaxe, morphologie et organisation discursive, tient en partie, ajoute-t-il, « à l'ethnocentrisme commun qui nous pousse à appréhender les structures des autres langues à la lumière des nôtres » (p. 18). Cette absence de conscience provient également du fait que « la plupart des concepts aujourd'hui en usage en linguistique proviennent des travaux effectués à partir du latin ou d'une langue du groupe indo-européen et que leur pertinence pour l'analyse des phénomènes langagiers de langues d'autres groupes est parfois très faible »

(p. 18). Bronckart exemplifie cet ethnocentrisme mais cite également les chercheurs qui ont été parmi les premiers à rendre justice à cette diversité comme Boas (1911) et Whorf (1963).

## **L'ÉCOLE CONFRONTÉE À DE NOUVELLES SITUATIONS**

L'école s'est trouvée, dès la fin des années 1970, au cœur de la période de *l'hypothèse du déficit* comme l'appelle Allemann-Ghionda (1999) où les élèves issus de familles migrantes n'étaient vus qu'à travers leurs connaissances lacunaires de la langue française – *la langue maternelle* – et où l'assimilation était le seul modèle d'acculturation possible (Berry, 1989). L'espace scolaire était alors considéré comme un espace monoculturel et monolingue et la qualification *langue maternelle* portait en elle une cohérence individuelle et collective, sociale et politique dans la mesure où elle représentait à la fois la langue de l'élève et de sa famille (symboliquement de la mère biologique et de la mère patrie), celle de la population scolaire (une institution monolingue), et celle du territoire. Lüdy et Py (1986) notent bien que la notion de *langue maternelle* est difficile à définir avec précision lorsqu'il s'agit de migrants bilingues qui vivent des situations linguistiques complexes et s'autorisent des pratiques langagières complètement étrangères aux monolingues : ainsi une étudiante me décrivait récemment un pan de sa biographie linguistique familiale où l'italien est devenu pour elle une de ses langues maternelles alors qu'avant leur installation au Tessin, ni son père ni sa mère ne connaissait cette langue (l'un était suisse-alsacien et l'autre romand). Pour ces raisons notamment, Lüdy et Py préfèrent parler de *langue première* plutôt que de *langue maternelle* et parfois de *langue première double* lorsqu'un jeune issu d'une famille migrante se sent de deux appartenances culturolinguistiques.

Depuis la période de l'anecdote concernant l'ouvrage *Maîtrise du français*, qui illustre bien une façon de penser les langues, et en particulier la langue scolaire hors de la réalité socioculturelle, comment la question se pose-t-elle aujourd'hui ? Elle est à la fois la même et différente. Les travaux en didactique des langues se sont multipliés et malgré une certaine marginalité, les approches interculturelles ont influencé notamment la compréhension des changements socioculturels et linguistiques affectant les systèmes éducatifs et révélant les transformations de la société. Mais l'idéologie monolingue, comme l'appellent Lüdi et Py (1986), est encore pesante. Les approches interculturelles se caractérisent par la nécessité d'une interprétation nouvelle de la réalité pluriculturelle et plurilingue de la société et de l'école : cette interprétation propose la construction d'un imaginaire social où chacun est reconnu à la fois dans ses savoirs culturels et linguistiques particuliers et partagés, dans ses appartenances propres et communes, et dans sa participation à un espace d'actions commun (qu'il

reconnaît comme sien et où il est reconnu). Dans cet essai de définition, les approches interculturelles ne visent donc pas seulement les élèves issus des flux migratoires mais modifient la relation entre *Nous* et *Les Autres* dans la mesure où son point d'ancrage relève des interactions dans lesquelles se jouent la confrontation entre des intériorisations culturelles diverses, le partage de savoirs, de nouvelles compréhensions culturelles provenant de conflits négociés, la reconnaissance des acteurs (des sujets comme diraient M. Wieviorka, A. Tourraine et M. Abdallah-Preteille, par exemple) et de leurs savoirs. Cette socialisation se déroule en partie dans le cadre scolaire qui assume une responsabilité particulière dans la construction des savoirs et du lien social.

Sans ambition d'exhaustivité (et en considérant que je suis dans une période de découverte de certains débats ayant cours en didactiques des langues), j'aurai recours ici à des recherches qui se sont intéressées aux changements véhiculés par les nouvelles situations socioculturelles questionnant à la fois les didactiques des langues et les approches interculturelles en éducation. Ces deux domaines des sciences de l'éducation (pour autant qu'on les considère comme deux domaines), ont bien sûr des vies autonomes mais les circonstances historiques dans lesquelles ils se développent les veulent, me semble-t-il, à certains moments interdépendants. Il est évident que les didactiques des langues ne peuvent se penser sans références culturelles et que, pour les approches interculturelles, l'étude des dimensions linguistiques est particulièrement importante (voir par exemple Zarate, 1986, 1993 ; Gohard-Radenkovic, 1999 et consulter notamment les ouvrages de la collection *Espaces interculturels* aux éditions L'Harmattan)<sup>2</sup>.

## LANGUES ET CULTURES

Sans ignorer l'intérêt de traiter de concert des langues et des cultures, je ne ferai qu'effleurer ici la vaste question touchant aux rapports entre langues et cultures. S'il est indéniable, comme le disent Lüdi et Py (1986), que la langue exerce une fonction catégorisante et qu'elle amène à certaines spécificités dans l'appréhension et l'organisation du monde, elle ne « nous interdit pas de faire et de verbaliser de nouvelles expériences. Et la

2. Un exemple intéressant des intersections et des spécialisations entre recherches s'intéressant aux questions de langues et de cultures est posé par l'édition simultanée de deux livres aux Éditions L'Harmattan en 1997 : le premier, édité sous la responsabilité de H. Boyer, a pour titre *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* et le second, coordonné par M.-T. Lefebvre et M.-A. Hily, paru dans la collection *Espaces Interculturels* s'intitule *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Il m'apparaît que ces convergences, bien que souvent implicites, ne sont pas absentes en sciences de l'éducation, entre didactiques des langues et approches interculturelles.

connaissance de notre langue première ne nous empêche pas de relativiser ses catégories à travers l'apprentissage d'une autre. Nous ne sommes donc pas les prisonniers de notre langue (maternelle), et l'apprentissage d'une langue seconde ne fera pas s'écrouler notre monde » (p. 52). Il n'est donc pas question d'une dépendance unilatérale dans la mesure où la langue n'est pas indépendante du contexte économique et culturel dans lequel elle se construit et des interactions dans lesquelles elle s'exprime. Dans ce lien fort complexe entre langues et cultures, la langue est assez vivante pour porter les traces de l'histoire des hommes et à ce titre là, elle est modelée par leurs pratiques sociales qui trouvent dans la langue des formes particulières de penser le monde : relevons notamment les questions du genre et de l'organisation de la phrase et des temps verbaux telles qu'elles se réalisent dans diverses langues.

S'il est certain que les membres d'une société pluriculturelle ont construit des visions du monde particulières selon leur contexte d'enculturation et ont exprimé leurs premières appartenances dans la ou les première(s) langue(s) apprise(s), ils vont également pouvoir élargir leur répertoire langagier à d'autres langues en fonction de leur environnement. L'élargissement de ce répertoire leur permettra de transmettre leurs expériences passées et présentes, leurs pratiques sociales, culturelles et linguistiques, et donc de réélaborer et enrichir leur(s) vision(s) du monde. Il est vrai que l'observation du langage de jeunes enfants bilingues peut porter parfois à confusion. Certains d'entre eux ressentent une certaine difficulté à exprimer dans une langue leur expérience sociale construite dans l'autre, non pas par déficit linguistique dans une langue ou dans l'autre mais parce qu'ils ne peuvent pas encore opérer de distanciation entre la parole et le contexte dans lequel l'action se déroule.

Derrière l'hypothèse du relativisme linguistique de Whorf (1963) se trouve en fait le problème complexe de la constitution des langues, entre transcendance et activité humaine. Les hommes se sont-ils construits des langues pour répondre à leurs besoins tant du point de vue réel et symbolique (donc à leur culture et à leur vision du monde), qu'ils ont ainsi pu transmettre à leur descendance (d'où cette idée que la langue façonne la culture), ou leur culture s'est-elle découverte à travers la langue ? Baier (1997) développe la question à partir de situations historiques concrètes pour montrer deux tendances complètement opposées. Les mouvements migratoires ont transformé en terre d'immigration des États-nations qui avaient décrété la nécessité de considérer la trilogie peuple-territoire-langue comme une interdépendance naturelle dans laquelle la langue représentait (formait) la spécificité nationale. Or actuellement les liens entre langues et appartenances nationales ou culturelles se relâchent, se pluralisent et sont, dit-il, en quelque sorte *désaccouplées* (il donne l'exemple de jeunes immigrants turcs en Allemagne). En revanche, dans la réappropriation d'une pureté identitaire (d'un nouveau nationalisme), on assiste à la construction

de nouvelles langues à partir d'un idiome commun (serti simplement des régionalismes habituels). Ce n'est donc pas la langue en tant que telle qui est importante dans ce cas pour promouvoir une vision du monde particulière, une appartenance collective, mais l'utilisation qui en est faite dans l'enjeu historique et national qu'elle remplit.

Cependant, au-delà de l'orientation philosophique qui sous-tend la question, il est intéressant de constater depuis peu l'émergence d'une convergence épistémique dans les postulats de recherche s'attachant aux constructions langagières, culturelles et identitaires : on assiste à la rupture d'une représentation essentialiste et statique de ces processus pour les considérer comme le fruit même des interactions sociales, développant le répertoire linguistique, culturel et identitaire de chacun (Perregaux, Akkari & Cattafi, 2000).

## **MOBILITÉ DES POPULATIONS ET ÉLARGISSEMENT DES SAVOIRS SCOLAIRES**

La mobilité des populations qui s'est accrue ces trente dernières années a participé à la modification de la population scolaire du point de vue de la variété des langues et des cultures présentes dans l'école. Cet élargissement des savoirs n'a pas été sans influence sur les recherches en sciences de l'éducation, qu'il s'agisse notamment des didactiques des langues et des approches interculturelles. Dans un texte de 1985, Bronckart recense « des notions d'inspiration sociologique ou sociolinguistique dans le champ de la didactique des langues (bilinguisme, diglossie, langue d'accueil, biculturalisme, semilinguisme double, hégémonie linguistique, etc.) » qui, écrit-il, sont significatifs « de l'importance accordée aujourd'hui à la situation langagière de la famille, du groupe et même de la nation, aux représentations sociales dont est porteuse la langue à acquérir, aux statuts respectifs enfin des enseignants et des enseignés (en situation de migration, par exemple) » (p. 11). Ces notions ont leur pertinence, ajoute-t-il, mais pour les praticiens elles sont d'un maniement difficile pour plusieurs raisons dont une est liée au fait qu'« aucune situation didactique n'échappe aux réalités socio-politiques et que la langue, dans la subtilité de ses niveaux et de ses modes d'emploi, fonctionne aussi comme instrument d'identification, de discrimination, de promotion, en un mot comme instrument d'un pouvoir qui, pour être symbolique, n'en est pas moins puissant » (p. 12). Lorsque Bronckart conclut cette idée en soulignant que les méthodologies pour l'enseignement de la langue maternelle, qu'elles soient traditionnelles ou modernes, ont toujours tenté d'évacuer ces réalités socio-politiques pourtant très présentes dans l'enseignement/apprentissage, j'ai bien sûr en mémoire la controverse dont j'ai parlé plus haut concernant l'ouvrage *Maîtrise du Français* (1979).

Au cours du temps, le passage d'un paradigme d'assimilation à un paradigme d'intégration a permis de renoncer partiellement à l'aveuglement monolingue pour s'apercevoir de l'intérêt d'une nouvelle réalité sociolinguistique accompagnant la pluralité socioculturelle de la société et de l'école. Dans la version de l'idéologie monolingue (Lüdi et Py, 1986), les connaissances langagières du bilingue sont constamment comparées à celles du monolingue et les recherches menées jusque dans les années 60 ont fustigé le bilinguisme, le rendant notamment responsable des difficultés de développement du langage observées chez certains enfants et de confusions identitaires. Mohanty et Perregaux (1997)<sup>3</sup> ont proposé une analyse de la littérature montrant que dans les recherches de ces dernières années en sociolinguistique, ethnolinguistique et psycholinguistique, le débat n'est plus confiné à la comparaison entre les performances monolingues et bilingues des individus mais qu'il est fait référence au contexte social qui détermine le choix de la langue ou du *parler bilingue* (Lüdi et Py, 1986). À l'évidence, les recherches menées depuis trente ans ont modifié les représentations concernant le bilinguisme des élèves issus de milieux socio-économiques favorisés mais n'ont que rarement changé le regard porté par les enseignants sur les élèves appartenant à des familles immigrées, requérantes d'asile et réfugiées de milieux socio-économiques défavorisés. On attribue encore souvent à l'enfant immigré un « handicap linguistique » qui proviendrait de son bilinguisme, sans tenir compte de son contexte d'interactions sociales et sans évaluer les rapports de forces existant entre les langues qu'il doit connaître et donc entre les groupes sociaux qui les parlent. Bautier (1990) remarque que chez de nombreux enseignants, les représentations des élèves issus de familles migrantes (nous réunissons sous ce terme aussi bien les élèves issus de migrations économiques que politiques) sont négatives, et particulièrement celles qui concernent leurs savoirs langagiers. Elle déplore également que les enfants aient eux-mêmes intériorisé, comme une certitude, que leurs difficultés proviennent de leurs lacunes linguistiques. J'ai montré, pour ma part, dans une recherche concernant des enfants monolingues et bilingues (ou en apprentissage bilingue) que, à même milieu socio-économique, les résultats des élèves bilingues étaient identiques ou légèrement meilleurs que ceux d'enfants monolingues, dans des tâches de lecture touchant aux habiletés

---

3. Dans cette revue de question, les auteurs font également référence aux nombreuses études interlinguistiques qui se sont surtout focalisées sur les spécificités syntaxiques et phonologiques des langues et sur l'acquisition du langage chez les enfants nés dans des contextes bi- ou plurilingues. Il est intéressant de voir combien les recherches en milieu plurilingue ont participé à la compréhension de certains phénomènes langagiers. La même remarque est à faire concernant l'émergence de la sociolinguistique et de l'ethnolinguistique aux États-Unis. Les travaux entrepris dans des milieux plurilingues minoritaires (pour reprendre un terme anglo-saxon) ont permis notamment de mettre en évidence le rôle du contexte dans l'acquisition/apprentissage des langues et de développer l'option variationniste.

métalinguistiques (Perregaux, 1994). Véronique (1998) a raison de remarquer que nous manquons de travaux sur le bilinguisme scolaire des élèves issus de familles migrantes, autres que ceux qui ont « glosé sur l'incapacité des enfants issus des minorités sociales à devenir bilingues » (p. 179). Il déplore avec nous que, jusqu'à une période récente, la langue première des élèves d'origine étrangère ait été occultée (sauf, précise-t-il, dans les travaux grenoblois de l'équipe de L. Dabène).

## UN DÉBAT ANIMÉ

Les approches interculturelles et les didactiques des langues sont apparues à peu près à la même époque dans l'histoire scolaire. Les premières sont nées, en Europe, de la prise de conscience d'une réalité sociale pluriculturelle alors que les secondes ont émergé juste après 1968 d'une nouvelle forme de rapport (inversion) entre pratiques d'enseignement et disciplines de référence (Bronckart, 1985)<sup>4</sup>. Au début des années 70 en France, l'expression *la didactique des langues* concurrence puis supplante celles de *linguistique appliquée* et de *méthodologie de l'enseignement* et Besse (1998) indique que les pionniers L. Dabène et Companys créent à cette époque, à l'université de Vincennes un *Institut de linguistique appliquée et de Didactique des Langues*.

Ma quête d'indices au sujet de l'influence de la réalité sociale sur les didactiques des langues (cette influence étant limpide en ce qui concerne les approches interculturelles) m'a entraînée à lire plusieurs textes fort intéressants à partir desquels la question des relations entre les différentes didactiques des langues est posée et prend une place centrale dans la réflexion des didacticiens. Elle intervient, me semble-t-il, à plusieurs niveaux et j'en relèverai deux : a) l'intitulé *didactique du français langue maternelle* conserve-t-il sa légitimité lorsqu'il concerne actuellement la didactique de la langue de l'école ou de la langue d'enseignement ; b) comme nous l'avons déjà vu chez Bronckart (1985), quelles interrogations posent aux didactiques des langues l'hétérogénéité culturo-linguistique des apprenants et la prise en compte des savoirs extrascolaires des élèves ?

Les didacticiens traitent la question en se positionnant soit du côté de la matière à enseigner, soit du côté de l'enseignant ou de l'élève mais relèvent presque toujours que les situations linguistiques sont aujourd'hui plus complexes que celles qu'ils connaissaient auparavant et les contraignent à de nouvelles perspectives. L'appréhension des situations d'enseignement/apprentissage s'est modifiée avec les études portant notamment sur les

4. Relevons que la didactique des langues étrangères et du français langue étrangère s'est développée bien avant la didactique du français langue maternelle.

disciplines à enseigner, sur l'intérêt à considérer les références et les savoirs des élèves, sur le développement d'une différenciation de l'enseignement ou d'un enseignement différencié et sur le questionnement socioculturel prenant en compte la visibilité toujours plus grande de l'hétérogénéité sociale, linguistique et culturelle des élèves. Ces changements n'ont pas été étrangers à la réflexion qui se mène en didactiques des langues et en approches interculturelles.

M. Dabène (1995) retrace l'histoire des relations entre didactique du *français langue maternelle* et *français langue étrangère* comme si, dit-il « ces deux territoires ne souffraient aucune incursion, pas même de frontaliers » (p. 34). Lui-même a travaillé dans les deux domaines et pose la question de la pertinence de la distinction radicale, dans les diverses situations d'enseignement/apprentissage du français, entre *langue maternelle* et *langue étrangère*. Il remarque à juste titre que « l'opposition externe entre langue maternelle et langue étrangère qui structure institutionnellement les deux domaines est réductrice et floue. Dans les deux domaines, il s'agit d'apprentissages langagiers mais ils ne se construisent pas sur les mêmes substrats. La prolifération actuelle des qualificatifs en usage (langue seconde, langue d'enseignement, langue vernaculaire, etc.) montre la complexité des statuts à prendre en compte tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, le problème se posant déjà au sein de la population qui fréquente l'institution scolaire française » (p. 25). Ses propos rejoignent les préoccupations interculturelles dans la mesure où, pour l'enseignement/apprentissage du français, M. Dabène s'intéresse à l'hétérogénéité des savoirs des apprenants, ces savoirs étant à la fois linguistiques et culturels. Il opte pour un dépassement des cloisonnements, pour une problématique plus unificatrice « du continuum et de la variation, donc d'une didactique unifiée du français de nature variationniste » (p. 25) qui s'appuie sur la notion de situations d'enseignement/apprentissage. Quant à Porquier (1995), il s'intéresse à saisir l'hétérogénéité des expériences d'apprentissage et remarque, parmi plusieurs points, que l'apprentissage d'une langue n'est pas indépendant de l'apprentissage antérieur ou simultané d'une (ou plus d'une) autre(s) langue(s).

Chartrand et Paret (1995) posent, elles aussi, la question d'un champ de didactique unifié en argumentant des changements de la population scolaire et plus précisément du fait que le français scolaire considéré comme langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage est presque une nouvelle langue pour plusieurs élèves dépendant de leur origine linguistique et de leur milieu social et culturel. Les auteures vont jusqu'à affirmer que c'est une illusion de croire que le français exigé dans le cours de français correspond à la langue maternelle de la très grande majorité des élèves, unilingues, francophones. Elles soulignent à la fois l'importance du contexte dans lequel l'enseignement/apprentissage a lieu (ce n'est pas pareil d'enseigner

le français langue maternelle à Dakar, à Marseille ou à Montréal et d'enseigner le français langue seconde à Montréal, à Berne ou à Anvers) et les distinctions entre *didactique du français langue maternelle*, *didactique du français langue seconde* et *didactique du français langue étrangère* qui imposent de différencier les interventions didactiques selon les situations d'apprentissage vécues par les élèves.

Quant à Marchand (1989), il s'interroge aussi sur la pertinence de la différenciation entre les deux champs alors qu'il remarque dans de nombreuses écoles, des enfants étrangers ou d'origine étrangère parmi les enfants dont on dit qu'ils ont le français pour langue maternelle, ce qui le conduit à s'interroger à la fois sur les facteurs de différenciation pédagogiques, sur les possibles proximités entre français langue maternelle et français langue étrangère et sur l'opportunité d'une didactique commune aux deux situations. Bucheton (1995) trouve que la didactique ne s'est encore que timidement préoccupée « de la manière dont l'élève intègre les savoirs sur la langue avec le *déjà là* construit familialement et socialement » (p. 234). La récurrence des propos est manifeste et cette brève incursion chez les didacticiens des langues indique que nous sommes bien loin de la réponse que m'avait renvoyée un des auteurs de *Maîtrise du français* à la fin des années 70 et que le débat est lancé depuis quelques années.

La complexification des situations d'enseignement/apprentissage stimule la réflexion et la recherche et pose de nouvelles questions tant aux didactiques des langues qu'au champ des approches interculturelles. Les études en sociolinguistique et en linguistique appliquée notamment proposent des zones d'intercompréhension avec les approches interculturelles telles que je les ai définies plus haut. On trouve chez L. Dabène (1995), par exemple, un intérêt explicite pour *l'option interculturelle* pour autant qu'elle ne se perde pas, dit-elle, dans certaines dérives comme la folklorisation des cultures étrangères, un certain paternalisme ou l'enfermement des enfants dans leurs spécificités culturelles (p. 142). Les précisions qu'elle donne à la fois sur les définitions dont nous avons parlé concernant la langue maternelle ou la langue étrangère et sur les multiples situations de plurilinguisme sont très précieuses pour la compréhension des phénomènes actuels, dont elle atteste, à l'aide de nombreux exemples, qu'ils interrogent toute la planète. Il n'est donc pas étonnant que ce soit elle qui ait importé en France les approches didactiques anglaises *Language Awareness* (Hawkins, 1986) auxquelles elle a donné le nom d'*Éveil au langage*. Ces approches ne se situent pas dans le champ d'une didactique langue maternelle, seconde ou étrangère mais elles ont l'ambition de s'inscrire dans la transversalité – et donc de se savoir reconnues pertinentes à travers toutes les didactiques.

Le terme de transversalité suggère ici que les approches Éveil au langage/Ouverture aux langues trouvent des points d'ancrage autant dans les didactiques des langues (en travaillant à partir de sources linguistiques

différentes) que dans les autres disciplines scolaires comme la géographie ou l'histoire (notamment connaissances des migrations humaines et des changements linguistiques qu'elles ont entraînés, découvertes des familles de langues) ou les mathématiques (notamment l'histoire de la discipline et ses ancrages dans divers espaces culturels, les différents systèmes numériques, etc.). Les savoirs plurilingues, dont on voit bien ici les liens avec les savoirs culturels et interculturels, peuvent donc se développer dans des situations scolaires très diverses.

Les premières expériences en Suisse romande nous ont montré qu'il était plus souvent question d'*Ouverture aux langues*<sup>5</sup> que d'*Éveil au langage*<sup>6</sup> lorsque des activités se déroulaient dans les écoles. C'est pourquoi nous avons pris la décision d'appeler ces approches *Éveil au langage/Ouverture aux Langues à l'École* (EOLE) de façon à mettre en évidence le travail de réflexion sur la langue et d'explicitation des phénomènes langagiers, et la familiarisation avec des langues autres (la reconnaissance du plurilinguisme proche ou lointain).

## **DIDACTISATION DES APPROCHES INTERCULTURELLES OU INTERCULTURALISATION DES DIDACTIQUES ?**

L'école comme espace spécifique de reconnaissance ou de déni des savoirs langagiers des élèves, comme lieu d'ouverture ou de cloisonnement des apprentissages, est au centre des recherches (Candelier, 1998) et des propositions didactiques (de Goumoëns, 1998) que nous menons en liens avec d'autres chercheurs (Billiez, 1998 ; de Pietro, 1998). Une majorité d'entre eux sont des linguistes, des sociolinguistes, des didacticiens des langues, des chercheurs en linguistique appliquée ou se réclament du domaine des approches interculturelles en sciences de l'éducation. Tous ne se reconnaissent pas d'abord des sciences de l'éducation mais tous s'intéressent au

---

5. Ouverture aux langues signifiant principalement une familiarisation avec une pluralité de langues en inférant que des représentations concernant les langues influent sur celles qui concernent les locuteurs qui les parlent. Une étude exploratoire (non publiée) que j'ai menée auprès de jeunes enfants a mis en évidence que dès l'âge de cinq ans environ les élèves dessinent immédiatement des locuteurs aux traits stéréotypés lorsqu'on leur demande comment ils se représentent une langue (par exemple un homme aux yeux bridés ou avec des baguettes pour le chinois) ou bien ils répètent les affirmations entendues dans leur contexte de socialisation. Plus tôt, les enfants n'indiquent que rarement une spécificité en dessinant des personnages en train de parler une langue et plus tard (ou simultanément parfois), ils se réfèrent à des symboles (drapeaux, monuments identificatoires) ou aux systèmes graphiques.

6. Il est principalement question ici d'activités de réflexion sur les langues, sur leur fonctionnement et sur leurs usages. Toutes ces activités ayant comme objectif le développement chez les élèves d'habiletés de type métalinguistique.

plurilinguisme dans les systèmes éducatifs et désirent participer aux changements que l'institution scolaire pourrait proposer en ce qui concerne notamment de nouvelles articulations entre les savoirs langagiers des élèves, les apprentissages scolaires et l'ouverture au plurilinguisme. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que la question de l'enseignement/apprentissage d'une culture plurilingue apparaisse comme un terrain privilégié des approches interculturelles. Ce choix peut être ressenti comme le chemin de la facilité car, comme le constatent Porcher et Abdallah-Preteille (1998), « pour l'instant, seul l'enseignement des langues a tenté modestement de faire entrer l'interculturel dans ses pratiques pédagogiques » (p. 175). Si cette intrusion dans les didactiques même m'importe, c'est que les approches interculturelles se sont trouvées trop souvent tolérées sur la marge des programmes scolaires et ne se sont encore que trop peu souvent soumises à l'épreuve de l'élaboration des savoirs légitimés par l'école.

Voyons donc quelles pratiques scolaires semblent favorables à une introduction des approches interculturelles au cœur même des didactiques et principalement des didactiques des langues. Les approches *Éveil au langage, Ouverture aux langues à l'École* (EOLE), telles qu'elles sont arrivées en Suisse par l'Angleterre et la France (Caporale, 1989) me semblent particulièrement prometteuses pour changer le regard porté encore trop fréquemment sur les approches interculturelles : ces approches continuant souvent d'être tenues dans la marge, à peu de chose près dans la même position que certains élèves allophones, à qui, pense-t-on, elles devraient s'adresser.

Les travaux de Boulot et Boyzon-Fradet (1992), d'Allemann-Ghionda (1999) et d'Allemann-Ghionda, de Goumoëns et Perregaux (1999) restituent bien l'historique des approches interculturelles en soulignant à l'évidence qu'aujourd'hui ces approches concernent la population scolaire dans son ensemble et en relevant l'intérêt de considérer l'hétérogénéité actuelle des savoirs des élèves comme des ressources à la fois individuelles et collectives qui vont participer à l'élaboration des apprentissages. Les approches interculturelles telles que nous les pensons ici rejoignent en partie, me semble-t-il, les préoccupations des didacticiens des langues. Pour en revenir aux approches EOLE, elles font de la classe un lieu d'interculturalité particulièrement riche en utilisant la force d'apprentissage que représente le recours aux hétérogénéités des apprenants et de l'objet à étudier. Les observations microlinguistiques menées dans des classes, au moment où de jeunes enfants sont sollicités à s'exprimer sur des questions concernant les langues, leur fonctionnement et leurs usages (classement de livres et de textes dans des langues différentes ; chants dans plusieurs langues ; utilisation de diverses salutations selon les langues et les cultures ; reconnaissance de systèmes d'écriture ; découvertes de similitudes et de différences entre familles de langues ; intérêt pour les significations des prénoms dans

différentes langues et cultures, réflexion sur l'organisation de la phrase, les catégorisations lexicales, etc.) montrent que ces derniers ont une motivation particulière pour parler de leur(s) langue(s) et de celle(s) des autres, pour partager leurs connaissances, très parcellaires encore, et pour en construire de nouvelles. Parler de sa langue et sur la langue ou sur les langues, c'est également parler de soi et des autres. À cette occasion, les représentations se donnent très vite à voir, représentations qui vont s'alimenter, se diversifier, se construire au cours des activités d'*Éveil au langage* (Perregaux, 1998).

Coste (1995) souligne qu'il ne peut y avoir de réflexion curriculaire sans la prise en compte de la pluralité des langues et des cultures et la question qu'il se pose est de savoir comment faire pour que l'école utilise et optimise les expériences d'apprentissage extrascolaires (p.69). Pour Coste, Moore & Zarate, (1997), la compétence plurilingue et pluriculturelle ne résulte pas d'une simple addition de compétences monolingues mais autorise, dans sa structure même, des combinaisons, des alternances. C'est ce que mettent en évidence les approches d'*Éveil au langage* et je pourrais, sans hésitation, donner le qualificatif d'interculturelle à cette compétence dans la mesure où je considère *ici* qu'il y a approches interculturelles chaque fois que dans une situation langagière où interagissent des locuteurs d'origines culturelles et/ou linguistiques différentes, il y a confrontation d'éléments appartenant à leur(s) sphère(s) culturelle(s) et/ou linguistique(s) respectives, négociation, recherche de compréhension. De cette interpellation réciproque des spécificités linguistiques et culturelles, se construisent une nouvelle intercompréhension, de nouveaux savoirs. Ces derniers représentent une production culturelle particulière qui s'inscrit dans le processus plus vaste de l'interculturalité. Lorsque la confrontation culturelle n'amène à aucune issue sinon à la rupture de la communication, dans la mesure où le malentendu perdure, on peut dire qu'il n'y a pas de production interculturelle et donc absence de projet d'interculturalité. L'élaboration de ces nouveaux savoirs sociaux ne peut se comprendre hors des construits historiques, sociaux, sémiotiques et culturels, que les locuteurs se sont singulièrement appropriés dans le cadre de multiples interactions et donc de médiations sociales, et qu'ils ont intériorisés (Bronckart, 1999).

## **DES ORIENTATIONS PROMETTEUSES**

Deux projets se réclamant des courants anglais et français – *Language Awareness* et *Éveil au langage* (de Pietro, 1998), alliant la rédaction de supports didactiques et la recherche, sont aujourd'hui en cours en Suisse romande et en Europe :

A) Sous le nom d'EOLE (*Éveil au langage et Ouverture aux langues à l'École*), les cantons de Suisse romande sous l'égide de la Commission Romande de Moyens d'Enseignement (COROME) ont mandaté un groupe de travail pour engager une réflexion sur la faisabilité d'un curriculum EOLE pour l'école enfantine et toute la scolarité obligatoire (de Goumoëns, 1999). Ce projet s'inscrit donc dans différentes disciplines et intéresse l'institution scolaire à double titre : il insère dans les activités projetées aussi bien 1) *la langue commune*, qui pourrait également prendre le nom de *langue scolaire*, de *langue du territoire*, de *langue de la citoyenneté* – appelée jusqu'à récemment et parfois encore en didactique *langue maternelle* – nous l'avons vu précédemment), 2) les langues étrangères (dont les langues nationales) inscrites dans le programme scolaire (l'allemand à l'école primaire, puis l'anglais, l'italien et/ou le latin à l'école secondaire), 3) les langues de la population scolaire (appprises principalement dans le milieu familial) 4) des langues autres intéressantes pour la réflexion plurilingue (proposant, par exemple d'autres systèmes graphiques ou d'autres critères de catégorisation du lexique).

Les résultats d'une première mise en œuvre de supports didactiques réalisés dans le cadre du mandat COROME ont montré l'intérêt des enseignants et des élèves pour ces approches (de Pietro, 1998) : les activités proposées semblent tout à fait réalisables dans le cadre d'un programme scolaire habituel et les enseignants ont affirmé dans leur grande majorité que « ce type de démarche semble effectivement permettre aux élèves connaissant d'autres langues de s'affirmer mais qu'il n'est pas perçu pour autant comme une pédagogie uniquement destinée à ces élèves, voire comme une pédagogie *compensatoire*, puisque ces mêmes enseignants sont plutôt opposés ou tout à fait opposé à l'idée selon laquelle « cette démarche concerne essentiellement les élèves d'autres origines linguistiques ! » (p. 326). Certains cantons ont pris la décision de proposer à leurs enseignants d'insérer de telles approches dans leur enseignement. Le groupe de travail romand poursuit donc son travail : créer des supports didactiques pour toute la scolarité obligatoire et l'école enfantine, s'engager dans des recherches permettant de mieux comprendre leur influence sur l'enseignement/apprentissage et poursuivre la réflexion pour une meilleure insertion d'EOLE à l'intérieur même des programmes de chaque discipline.

B) La *recherche-innovation pédagogique Evlang* (pour reprendre les mots de Candelier, 1998) a été retenue dans le cadre du projet SOCRATES (lingua, action D) depuis 1997. Notre équipe y participe avec trois autres partenaires suisses, appelés partenaires silencieux (l'IRD, le Département de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel et l'École Normale de Neuchâtel) et les partenaires européens proviennent de France, d'Espagne, d'Italie et d'Autriche. Les chercheurs, dont la plupart sont linguistes ou

didacticiens des langues, partagent un certain nombre de préoccupations concernant l'éducation des élèves au plurilinguisme et il leur a semblé qu'il était temps de passer d'une série d'expériences isolées à la constitution d'un projet à partir duquel il serait possible d'évaluer les éventuels changements opérés chez les élèves par ces nouvelles approches. Notre équipe, formée de chercheurs en approches interculturelles, s'est sentie tout à fait concernée par cette problématique et s'est donc jointe au projet pour :

- produire et valider des supports didactiques ;
- évaluer les retombées socio-cognitives d'un curriculum *Éveil au langage* proposé pendant un an et demi à des élèves de 10 à 11 ans ;
- former les enseignants volontaires.

Actuellement l'expérimentation est en cours et il est encore trop tôt pour en livrer les résultats. Cependant, beaucoup d'espoir est mis dans les approches *Evlang* ou *EOLE* qui poursuivent explicitement plusieurs objectifs résumés dans l'Avant-Projet *EOLE* (COROME, 1998) :

- accueil et légitimation des langues de tous les élèves ;
- prise de conscience du rôle social et identitaire du français /langue commune ;
- développement d'une prise de conscience du plurilinguisme de l'environnement proche ou lointain ;
- structuration des connaissances linguistiques des élèves par la prise en compte de diverses langues présentes ou non dans la classe, développement d'une réflexion métalinguistique à propos du langage et des langues ; développement d'une perspective comparative fondée sur « l'altérité linguistique » qui permet de mieux connaître une langue (par exemple le français) en la confrontant à d'autres ;
- développement de la curiosité des élèves pour la découverte du fonctionnement de sa/ses langue(s) et d'autres langues, de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, de leurs capacités de discrimination auditive et visuelle, etc. ;
- apprentissage d'une démarche de recherche concernant la compréhension du fonctionnement des langues, de leur rôle, de leur évolution et de leur histoire ;
- développement de stratégies pour la compréhension des langues de mêmes familles ;
- développement d'une socialisation plurilingue ;
- développement d'une culture langagière élargie.

Ces objectifs ont l'ambition de contribuer à une *didactique du plurilinguisme* (telle qu'elle commence à se construire dans différentes équipes universitaires dont celle de Grenoble, voir Billiez, 1998), et dont Springer (1998) dit qu'elle nécessite une *imagination didactique* dont l'absence est le signe d'un manque de réflexion au niveau d'une politique des langues. Nous ne répondrons pas ici à toutes les questions que pose cette nouvelle perspective et qui devrait nous entraîner dans de nouvelles recherches tant dans le domaine nommé aujourd'hui *didactique des langues* que dans la dimension langagière des *approches interculturelles*. Ces objectifs demandent un important travail de réflexion, de précision et de réécriture à partir notamment de recherches menées dans des classes où ces approches sont introduites dans l'enseignement. Pour autant que tous subsistent (certainement dans d'autres formulations), ces objectifs auront à s'inscrire dans les supports didactiques à créer qui seront ensuite proposés à certains enseignants pour les entraîner dans de nouvelles pratiques. Se pose alors la question de la formation des enseignants qui devrait contribuer à l'instauration d'un dialogue fructueux entre les deux domaines dont nous traitons ici.

La diffusion plus large de ces approches nécessite une volonté politique prête à s'engager dans un nouveau paradigme où le plurilinguisme d'une population est reconnu comme une ressource commune et où l'hétérogénéité culturelle et linguistique de la population scolaire participe à l'enseignement/apprentissage de tous. Pourtant le passage se fait doucement et les points d'appui sont fragiles. Les différentes phases vécues par les approches interculturelles dans l'école, dont on a vu qu'elles avaient souvent été confinées hors du programme et donc minorées, n'ont qu'à peine bousculé le caractère monolingue et monoculturel de l'institution scolaire malgré plus de trente ans de scolarisation d'élèves porteurs d'une grande variété de savoirs culturels et linguistiques<sup>7</sup>. Il a fallu que les approches *EOLE* et *Evlang* intéressent à la fois des enseignants, des chercheurs proches des didactiques des langues et des approches interculturelles, parfois des responsables de l'institution scolaire, pour que le plurilinguisme apparaisse comme une réalité sociale intéressante pour l'école et que les langues de la population scolaire prennent un nouveau rôle dans l'enseignement/apprentissage, au côté des autres langues légitimées depuis longtemps par l'école, à savoir les langues nationales et/ou étrangères et bien sûr la ou les langue(s) du territoire, ce bien commun nécessaire à la construction d'une réelle citoyenneté.

---

7. L'histoire des cours de langues et de cultures *dites d'origine* aurait également pu nous donner des indices sur le changement ou non de paradigme.

## **DÉVELOPPER LE DIALOGUE, PASSER À L'INTERCULTURE**

S'il est apparu nettement dans cet article que la confrontation aux changements socioculturels et linguistiques a eu une influence sur une partie au moins du champ des didactiques des langues et des approches interculturelles, il n'en reste pas moins à réaliser, dans la recherche et dans les propositions didactiques, comment des préoccupations communes – posées parfois dans d'autres termes selon que l'on prend le point de vue de l'un ou l'autre champ – peuvent donner lieu à des alliances communes. Ce travail est déjà commencé, nous l'avons vu, dans certaines équipes – voire celles qui s'intéressent à *Evlang* et *EOLE* – et des initiatives devraient continuer à se prendre dans l'orientation d'une didactique du plurilinguisme qui tente son entrée dans la cour des didactiques des langues mais dont les contours sont encore peu précis. Les débats qui traversent aujourd'hui les didactiques des langues (nous savons qu'ils sont notamment présents chez les didacticiens du français langue maternelle) et le champ des approches interculturelles pourraient trouver des points de convergence dans cette nouvelle orientation didactique.

La multiplicité des situations sociolinguistiques (et socioculturelles) répertoriées aujourd'hui dans les classes va bien sûr continuer à soulever de nouvelles questions et, comme le dit Glissant (1993, cité par Baier, 1997, p. 139), c'est une nouvelle façon de considérer *sa propre langue et celle des autres* qui est au cœur du débat et toute la différence est dans le fait de la parler « *plutôt ouverte ou plutôt fermée, de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache* ».

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Allemann-Ghionda, C. (1999). L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe, un péché de jeunesse ? In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Éducation et diversité socioculturelle* (pp. 119-146). Paris : L'Harmattan.
- Allemann, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *La pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Presses Universitaires.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1981). *Langues et communications sociales*. Paris : Hatier/Crédif.
- Baier, L. (1997). *À la croisée des langues – du métissage culturel d'Est en Ouest*. Arles : Actes Sud.
- Bautier, E. (1990). Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s). *Migrants-Formation*, 83, 65-75.

- Berry, J. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos & P. Dasen (Éd.), *La recherche interculturelle* (vol.1) (pp. 135-145). Paris : L'Harmattan.
- Besse, H. (1998). Contribution à l'histoire du mot didactique. In J. Billiez (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène* (pp. 17-30). Grenoble : LIDILEM.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, P. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne : Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : LIDILEM.
- Boas, F. (1911). « Introduction », *Handbook of American Indian languages* (B.A.E. – B40). Washington : Smithsonian Institute.
- Boyer, H. (Éd.). (1997). *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Paris : L'Harmattan.
- Boulot, S. & Boyzon-Fradet, D. (1992). La pédagogie interculturelle du point de vue historique et enjeux. *Le français dans le monde*, 100, 94-100.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?* Paris et Lausanne : UNESCO & Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999). Pratiques langagières et didactiques des langues. In J.-P. Bronckart, S. Canelas-Trevisi & G. Sales-Cordeiro (Éd.) *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 91, I-XIII.
- Bucheton, J. (1995). Au carrefour des métiers d'enseignant, de formateur et de chercheur. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français – état d'une discipline* (pp. 221-241). Paris : Nathan.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen Evlang. In J. Billiez (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène* (pp. 299-308). Grenoble : LIDILEM.
- CDIP (1998). *Concept général pour l'enseignement des langues à l'école*. Berne : Conférence suisse des chefs de Département de l'Instruction Publique.
- Caporale, D. (1989). « L'éveil au langage » une nouvelle voie pour l'apprentissage précoce des langues. *Lidil*, 2, 128-141.
- Chartrand, S. G. & Paret, M.-L. (1995). Langue maternelle, étrangère, seconde, une didactique unifiée ? In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français – état d'une discipline* (pp. 197-208). Paris : Nathan.
- Chiss, J.-L. (1985). Quel statut pour les linguistiques dans la didactique du français ? *Études de linguistique appliquée*, 59, 7-16.
- COROME (1998). *Avant-Projet du groupe d'étude pour l'Éveil au langage/ Ouverture aux langues*. Neuchâtel : COROME.
- Coste, D. (1995). Curriculum et pluralité. *Études de linguistique appliquée*, 98, 68-84.

- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétences plurilingues et pluriculturelles*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, M. (1995). Quelques étapes dans la construction des modèles. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français – état d'une discipline* (pp. 1-32). Paris : Nathan.
- De Goumoëns, C. (1999). Vers la réalisation de moyens d'enseignement romands pour l'éveil aux langues. *Babylonia*, 2, 8-12.
- De Pietro, J.-F. (1998). Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école. In J. Billiez (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, (pp. 323-334). Grenoble : LIDILEM.
- De Pietro, J.-F. (1999). S'ouvrir aux langues. *Babylonia*, 2, pp. 6-7.
- Fischman, J. A. & Cooper, R. L. (1971). *Bilingualism in the barrio*. The Hague : Mouton.
- Glissant, E. (1993). Entretien avec L. Gauvin (Montréal). *Littératures*, No.12. Strasbourg : Édition spéciale du carrefour des littératures européennes.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère*. Berne : Lang.
- Hamers, J.-F. & Blanc. M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hawkins (1986). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hymes, D. (Ed.). (1964). *Language and culture and society : a reader in linguistics and anthropology*. New York : Harper and Row.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC : Centre for applied linguistics.
- Lefebvre, M.-L. & Hily, M.-A. (Éd.) (1997). *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris et Montréal : L'Harmattan.
- Lüdy, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Lang.
- Marchand, F. (1989). *Didactique du français 1 et 2*. Paris : Delagrave.
- Mohanty, A.-K. & Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, vol 2, Basic processes and human development*, (pp. 217-254). Boston : Allyn and Bacon.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : l'influence du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Lang.
- Perregaux, C. (1998). Esquisse d'un nouveau monde. In J. Billiez, J. (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, (pp. 31-38). Grenoble : LIDILEM.
- Perregaux, C., Akkari, J. & Cattafi, F. (2000). L'ici et l'ailleurs dans la construction identitaire de pré-adolescents. In G. Vermès & M.-A. Hily (Éd.) *Hommage à C. Camilleri*. Paris : L'Harmattan.

- Porcher, L. & Abdallah-Preteuille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.
- Porquier, L. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours. *Études de linguistique appliquée*, 98, 92-102.
- Springer, C. (1998). La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXI<sup>e</sup> siècle ? In J. Billiez, J. (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, (pp. 31-38). Grenoble : LIDILEM.
- Véronique, D. (1998). Étudier la dynamique des bilinguismes issus des migrations. In J. Billiez, J. (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, (pp. 179-186). Grenoble : LIDILEM.
- Whorf, B. L. (1963). *Denken, Sprache, Wirklichkeit*, prés. Peter Krausser. Reinbeck : Rohwohlt.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Hatier.