

Claudine Balsiger
Lausanne

Enseigner le français aujourd'hui

Une didactique plurielle, intégrative et ouverte à la pluralité

Interrogandosi circa il titolo del Forum Lingue della CIIP – Didattica integrata e francese – l'articolo illustra tre modalità di didattica integrata che toccano l'insegnamento del francese alla HEP Lausanne, un insegnamento aperto ad una didattica plurale e integrativa. La prima modalità riguarda l'integrazione della prima lingua degli allievi alloglotti nell'apprendimento del francese lingua 2, in particolare a livello fonetico; la seconda presenta un modulo intitolato «Didattica integrata», che vede riuniti insegnanti di didattica di lingue e culture e insegnanti di didattica del francese; la terza, più avanzata delle prime due poiché fondata su dati della ricerca, integra nella didattica del francese delle esperienze di Eveil aux langues. I tre esempi permettono di mettere a tema l'articolazione dei campi che il titolo del forum sembra porre come distinti, prendendo in esame quanto già si fa in questa direzione e aprendo nuove piste per portare avanti la riflessione.

Introduction

*Didactique intégrée et français*¹: l'existence de ce que cet intitulé pose comme deux champs disciplinaires apparemment distincts, la présence d'une *conjonction de coordination*, voilà qui invite à s'interroger sur la nature des relations possibles entre ces deux domaines. Est-ce, comme le propose le dictionnaire, de l'ordre de l'addition, du rapprochement, de la liaison – plus ou moins dangereuse selon les positions épistémiques des uns et des autres? Sommes-nous chez Valmont et Merteuil? Ou chez les Montaigne et les Capulet, les familles rivales de *Roméo et Juliette*? Ou alors faut-il comprendre ce «petit mot» comme un puissant opérateur mathématique, représentant une intersection, un produit logique, voire une inclusion? Purement rhétoriques, ces questions, pour le seul plaisir des mots? Pas si sûr... Nous les voudrions plus sérieusement heuristiques, pour faire avancer la réflexion dans un domaine où le «déjà là» ne demande qu'à devenir encore.

Mentionnons cependant une difficulté d'ordre conceptuel dès que l'on veut penser la coordination – quelle que soit sa nature – proposée par ce titre. Si l'on peut relativement bien circonscrire la discipline *français*, ses objets d'étude et ses orientations actuelles, se faire une vision précise de ce que recouvre la didactique intégrée est beaucoup plus problématique². Les réflexions qui porteront sur cette articulation seront ainsi davantage des hypothèses que l'on voudrait fécondes que des vérités définitives, dans un champ encore en construction, caractérisé par une asymétrie épistémologique: une jeune discipline en ce qui concerne la didactique du français, l'enfance de

l'art pour ce qui est de la didactique intégrée.

Dans le cadre de cet article qui reprend les grandes lignes d'un atelier présenté au Forum *Langues* de la CIIP, les relations entre le français et la didactique intégrée sont abordées sur la base de trois exemples qui ont servi d'ancrage à notre réflexion. Le premier concerne le champ de la formation postgrade, le deuxième celui de formation initiale des enseignants généralistes et le troisième celui de la recherche. Chacun de ces ancrages propose différentes modalités de didactique intégrée dans l'enseignement du français, qui s'ouvre ainsi à différents aspects de la pluralité.

Les trois ancrages seront présentés ici, mais seul celui de la recherche sera développé, choisi parce qu'il conduit à donner à l'enseignement du français des outils didactiques dont l'efficacité a été validée par une expérimentation en classe, et parce qu'il paraît de nature à doter les élèves de compétences utiles pour l'apprentissage des langues, particulièrement dans la réception de l'écrit.

Contexte institutionnel

Les textes de référence et les cadres institutionnels qui fondent l'enseignement du français aujourd'hui en appellent à une didactique plurielle, intégrative et ouverte à la pluralité. En effet, les recommandations de la CIIP et de la CDIP³, la présence dans le Plan d'Études Romand (PER) d'un nouveau champ – les approches interlinguistiques – inscrit pour l'heure en français⁴, l'existence dans certains plans d'études cantonaux d'une partie consacrée au français langue seconde⁵,

tout ce contexte institutionnel dessine un contexte didactique appelé à intégrer dans la discipline «français» des courants tels que l'éveil aux langues, à y inclure les spécificités de la didactique du français langue seconde, et à se penser dans le cadre d'une didactique *intégrée* — pour ce dernier aspect, avec les interrogations conceptuelles évoquées ci-dessus.

Avant de développer l'ancrage «recherche», présentons donc brièvement les deux autres.

La formation postgrade: intégrer dans la didactique du français langue seconde la langue première des élèves

La Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO) du canton de Vaud a mandaté la HEP Lausanne pour concevoir et dispenser une formation postgrade, un *Certificate of Advance Studies (CAS) en didactique du français langue seconde*⁶. S'appuyant notamment sur les thèses de Gombert (1990) concernant les compétences métalinguistiques, sur celles de Cummins (1980, 1991) relatives à l'interdépendance linguistique et sur les travaux d'Auger (2008) sur les comparaisons interlangues, cette formation propose un module intitulé *distance L1-L2, la connaître, en tenir compte, l'utiliser*. Cette distance est principalement exploitée dans l'ordre de la syntaxe et de la phonétique. Les participants à cette formation sont invités à analyser l'organisation syntaxique de différents énoncés dans les langues premières des élèves de leurs classes afin d'aider ceux-ci à mieux comprendre l'organisation syntaxique de la langue française. En phonétique, les participants à ce CAS sont invités à créer du matériel audio qui réponde aux besoins spécifiques de leurs élèves, adapté à leur âge, en fonction de leurs différentes langues premières (L1). Une typologie des écarts les plus fréquents a été établie sur la base des

difficultés des élèves⁷; et le travail didactique s'inscrit dans la ligne des travaux de Kanneman-Pougatch (1991), basés sur les traits caractéristiques des phonèmes du français que sont la *labialité*, — projection des lèvres en avant —, l'*acuité* — certains phonèmes sont graves, d'autres aigus — et la *tension*, caractéristique qui renvoie à la distinction «sourde/sonore» en ce qui concerne les consonnes.

Dans ces différents cas, la didactique du français langue seconde s'appuie donc sur des approches contrastives⁸, qui intègrent la langue première des élèves avec comme finalité une meilleure appropriation de la langue de l'école.

Dans la perspective d'une articulation entre le français et le concept de didactique intégrée, deux ordres de questions se posent: d'abord, peut-on parler dans ce cas de didactique intégrée à l'intérieur de la didactique du français? Et, si oui, dans quelle mesure ce type d'approche vient-il compléter la compréhension que l'on peut avoir de ce qu'est la didactique intégrée? Ensuite, pourrait-on intégrer ce type d'approche à la didactique des langues étrangères apprises à l'école, tant pour les élèves qui ont le français comme langue première que pour ceux qui en ont une autre que la langue de l'école? Serait-ce pertinent dans la perspective de la didactique des langues?

La formation initiale: un module commun français-langues étrangères pour une certification commune?

Les enseignants généralistes⁹ en formation initiale à la HEP Lausanne suivent un module de 48 périodes intitulé *didactique intégrée des langues*, qui comporte un cours de psycholinguistique sur l'acquisition du langage, un séminaire consacré à la didactique intégrée des langues¹⁰ et un autre consacré à la diversité langagière de la classe et de la société. Un premier

niveau relevant de l'articulation du français et de la didactique intégrée des autres langues s'y réalise par une intégration des personnes, les formateurs qui y enseignent appartenant les uns à la didactique des langues et cultures, les autres à la didactique du français. Les premiers s'occupent pour l'heure de la didactique de l'allemand — l'anglais n'étant pas encore introduit au primaire — et les seconds de la didactique du français (intégrant l'éveil aux langues), tous proposant par ailleurs des dispositifs permettant d'intégrer les connaissances linguistiques des élèves allophones dans leur L1. En été 2006, une expérience a été tentée lors de la certification du module; celle-ci proposait aux étudiants de rejouer dans le cadre de la didactique de l'allemand, sur la base d'une exploitation du livre de Schader et Obrist *Hilfe! Help! Aiuto!*¹¹, ce qu'ils avaient appris en didactique du français relativement aux approches interlinguistiques et à la valorisation des L1 des élèves allophones. Si ce contexte institutionnel paraissait idéal en vue d'une articulation entre la didactique intégrée des langues apprises et celle du français, l'expérience a cependant mis en évidence quelques limites à une articulation aussi serrée — limites liées vraisemblablement à des différences de finalités entre la didactique des langues et celle du français, à des



différences dans les modèles de référence et dans les traditions didactiques relatives à l'évaluation par exemple. Peut-être le relatif échec de cette expérience de certification, qui n'a pas été renouvelée, tient-il au fait d'une volonté d'intégration excessive entre la didactique des langues et cultures et la didactique du français?

La recherche: intégrer une dimension plurilingue à l'étude du français, un travail sur les genres de textes

Il s'agit ici d'intégrer une dimension plurilingue à l'étude du français. Cette ouverture de la discipline à la pluralité linguistique fait actuellement l'objet d'une recherche conduite en HEP Lausanne, en didactique du français, impliquant 5 professeurs, et 24 classes cin-cyp1-cyp2¹². Intitulée «*effets des approches plurilingues dans l'enseignement du français*», elle se compose de deux volets: le premier travaille l'entrée dans l'écrit de tous les élèves¹³, le second propose aux élèves de *Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde*¹⁴. C'est ce second volet qui va être développé ici.

Problématique et hypothèse de la recherche

Le second volet de cette recherche part du constat que «le français est à la fois la langue maternelle d'une majorité des élèves et la langue d'intégration d'une partie importante d'entre eux (CIIP, 2006)» et qu'il est par conséquent nécessaire de «prendre en compte la diversité culturelle et linguistique des élèves (CIIP, 2003)».

La recherche vise à évaluer les effets d'un travail avec des séquences d'éveil aux langues sur les compétences métalinguistiques des élèves et s'appuie sur des recherches antérieures dont les résultats ne sont pas toujours convergents. En effet, le projet EVLANG (Candelier [Dir], 2003) a montré que

Si ce travail de reconnaissance des genres de textes par une approche plurilingue semble donc concluant dans le cadre de la didactique du français, on peut légitimement penser qu'il peut contribuer aussi à réduire les difficultés de lecture que les élèves peuvent rencontrer dans les langues étrangères.

si l'éveil aux langues permet de développer effectivement un intérêt pour la diversité linguistique et culturelle, il n'a que peu d'impact perceptible sur le développement des compétences métalinguistiques, sauf dans le traitement de données phonétiques et prosodiques à l'oral, et morphologiques à l'écrit – résultat modeste, mais résultat tout de même.

De son côté, Lörincz (2006) a mis en évidence le fait que les élèves ayant suivi le cursus *Jaling* – acronyme de Janua Linguarum, la porte des langues (Candelier [éd.], 2003) – manipulent mieux les langues non familières que les autres élèves, surtout au niveau métaphonologique. Quant à Limami (2006), elle a montré que l'éveil aux langues permet le développement de capacités métalinguistiques – faire des repérages formels et les expliciter –, y compris chez les élèves les plus faibles. La question méritait donc d'être reprise.

Dans l'enseignement du français, le document d'orientation édité par la CIIP (2006) pose le texte comme point de départ et d'arrivée de tous les apprentissages langagiers, la diversité des textes étant organisée selon un regroupement des principaux genres enseignés; ce même document exige que soit faite une place significative à l'enseignement de la grammaire au sens large¹⁵, ce qui suppose que les élèves puissent parler de la langue et

adopter une attitude métalinguistique, c'est-à-dire réfléchir consciemment à divers phénomènes linguistiques (Gombert, 1990). Comment s'y prendre alors pour que les apprentissages des élèves répondent à ces injonctions curriculaires? Les démarches d'éveil aux langues pourraient proposer un élément de réponse, dans la mesure où elles postulent que le détour par l'observation d'autres langues et la comparaison en synchronie avec d'autres langues permettraient d'aider les élèves à aborder des phénomènes linguistiques qui posent problème dans l'apprentissage du français ou dans les autres langues apprises à l'école (Perregaux *et al.* [Dir], 2003; de Pietro, 2003).

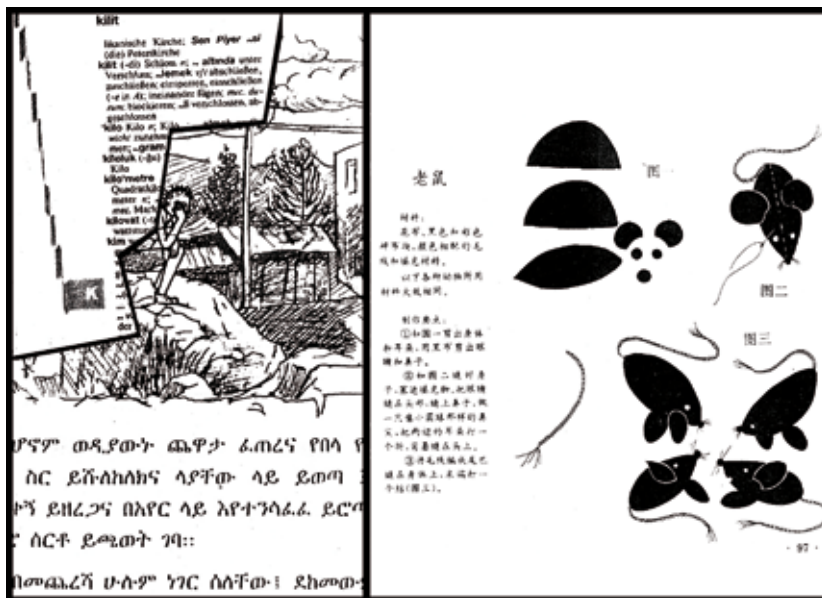
C'est ainsi que le fait de «réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde» implique la mise à l'épreuve de notre hypothèse de recherche qu'on peut formuler de la manière suivante: *Le fait d'entraîner régulièrement de jeunes élèves à l'aide de séquences didactiques centrées sur l'observation de diverses langues améliore leurs capacités métalinguistiques, dans l'ordre de la phonologie, de la transcription des sons, du lexique, de la syntaxe et de la dimension des genres de textes.*

C'est cette dernière dimension, métatextuelle, qui va être développée ici.

Démarche méthodologique

Sur le plan méthodologique, cette recherche met en œuvre une démarche quasi expérimentale avec 6 classes expérimentales et 6 classes témoins choisies selon les critères suivants: le degré scolaire (3 classes de 2P et 3 classes de 3P-4P dans chaque type de classe), le profil des enseignant-e-s – des enseignants expérimentés formés ou non aux démarches d'éveil aux langues – et le lieu d'enseignement – populations scolaires comparables du point de vue des milieux socio-économiques.

Un prétest et un posttest identiques



Tri de textes plurilingues

ont été administrés aux élèves des 12 classes en début et en fin d'année scolaire. Il a été conçu pour mesurer des performances langagières (épreuve) et métalangagières (entretien clinique). Les six classes expérimentales ont pratiqué neuf séquences d'éveil aux langues alors que les six classes témoins ont travaillé la langue de façon habituelle.

L'analyse des données qualitatives recueillies a consisté à catégoriser les réponses des élèves et à comparer les performances des élèves du groupe expérimental avec celles des élèves du groupe témoin.

Pourquoi travailler les compétences métatextuelles sur les genres de textes?

L'entrée par les genres de texte organise le travail sur les textes tel qu'il est pratiqué actuellement dans l'enseignement du français (Dolz *et al.*, 2001). Les didacticiens de la lecture ont montré par exemple que la prise en compte des éléments formels et visibles des genres de texte orientait les processus de lecture et de compréhension des textes (Giasson, 1996). Mais ces aspects formels du texte ne sont

souvent pas suffisamment remarqués par les élèves, «happés» qu'ils sont par la construction «locale» du sens du texte auquel ils ont directement accès par leur connaissance de la langue dans laquelle le texte est écrit. Il paraissait donc important de mettre les élèves en situation de devoir *obligatoirement* s'arrêter aux éléments formels des textes. Et quel meilleur moyen pour ce faire que de leur proposer des textes de genres différents écrits dans des langues différentes, afin de leur masquer l'accès au sens et de les obliger à se focaliser sur la dimension «visible» des textes?

C'est ainsi qu'au prétest et au posttest, les élèves de toutes les classes devaient identifier des genres de textes dans un tri de textes plurilingues: les élèves devaient proposer un classement pour neuf textes écrits dans neuf langues différentes (arabe, amharique, chinois, japonais, macédonien, albanais, turc, espagnol, portugais), appartenant à trois genres différents (contes, recettes de cuisine et poèmes). Comme on le voit, aucun texte n'était écrit en français, de manière à priver les élèves d'un accès au sens et de les contraindre à s'arrêter à leur forme.

Les élèves des classes expérimentales ont ensuite travaillé cette dimension métatextuelle dans une perspective plurilingue, à l'aide d'une séquence créée pour la recherche. Il s'agissait d'identifier par leurs aspects formels uniquement neuf genres de textes différents, grâce à des textes écrits dans vingt-six langues, transcrites par trois systèmes graphiques – idéographique, syllabique et alphabétique –, le système alphabétique étant lui-même décliné en huit modalités différentes. Aucun des textes de la séquence n'était écrit en français.

Les élèves des classes contrôles, quant à eux, ont travaillé le tri de texte dans une perspective monolingue, seulement avec des textes en français, comme ils avaient l'habitude de le faire.

Résultats

Les analyses effectuées nécessitent d'abord de catégoriser *a posteriori* les divers classements des neuf textes proposés par les élèves. Dix catégories de réponses ont été répertoriées:

- des classements par genres de textes qui peuvent être explicites (une recette de cuisine) ou implicites (c'est pour cuisiner), corrects (il s'agit bien d'une recette de cuisine) ou incorrects (un poème est pris pour une recette de cuisine);
- des classements selon les écritures ou les langues différentes;
- des classements prenant en compte la présence ou l'absence d'images illustrant le texte;
- des classements effectués pour raconter une histoire (des élèves élaborent un récit à partir des images illustrant certains textes);
- des classements tenant compte de la numérotation des textes (nécessaire à la prise de note des expérimentateurs);
- des classements avec d'autres critères (présence ou non d'un titre, longueur des textes...);
- des classements dont les critères ne

peuvent ni être expliqués, ni être justifiés.

La comparaison des résultats fait apparaître que les élèves des classes expérimentales, tous degrés confondus, progressent davantage que ceux des classes contrôles dans la catégorisation en termes de «genres de textes», catégorisation visée dans l'activité de tri de textes et considérée comme importante dans les programmes de Suisse romande. De plus, bien qu'obtenant déjà un meilleur score au prétest, les élèves des classes expérimentales ont continué de progresser davantage que les classes contrôles durant l'année scolaire. Quant aux élèves des classes contrôles, malgré des exercices avec des textes en français – en effet, comme les épreuves de référence de français auxquelles sont soumises les classes vaudoises de 2P et de 4P mesurent cette habileté, les enseignants l'entraînent –, ils continuent de se centrer surtout sur le paramètre écriture/ langue au posttest.

Les résultats à l'épreuve de tri de textes incluant cette dimension plurilingue sont concluants. Ce constat réjouissant demande peut-être à être nuancé, dans la mesure où, si l'on sait assez bien comment et à quelle fréquence les enseignants des classes expérimentales ont travaillé les tris de textes, les données nous manquent quant au travail effectué dans les classes contrôles. Le tri de texte est au programme, certes, mais comment et à quelle fréquence est-il traité?

Si ce travail de reconnaissance des genres de textes par une approche plurilingue semble donc concluant dans le cadre de la didactique du français, on peut légitimement penser qu'il peut contribuer aussi à réduire les difficultés de lecture que les élèves peuvent rencontrer dans les langues étrangères. En effet, si dans la lecture de textes en français, la forme n'est pas suffisamment prise en compte puisque le sens est directement accessible, cette même forme n'est *a fortiori* pas non

plus suffisamment prise en compte dans la lecture de textes en langues étrangères apprises à l'école, en raison cette fois de la résistance au sens qu'offre la lecture dans une langue pas totalement maîtrisée (Balsiger & Wokusch, 2006).

Habitués à prendre en compte comme élément de compréhension des textes leur dimension formelle, les élèves pourraient procéder de même pour aborder un texte en langue étrangère, en se distanciant d'abord de la recherche locale du sens pour considérer le texte dans sa dimension globale.

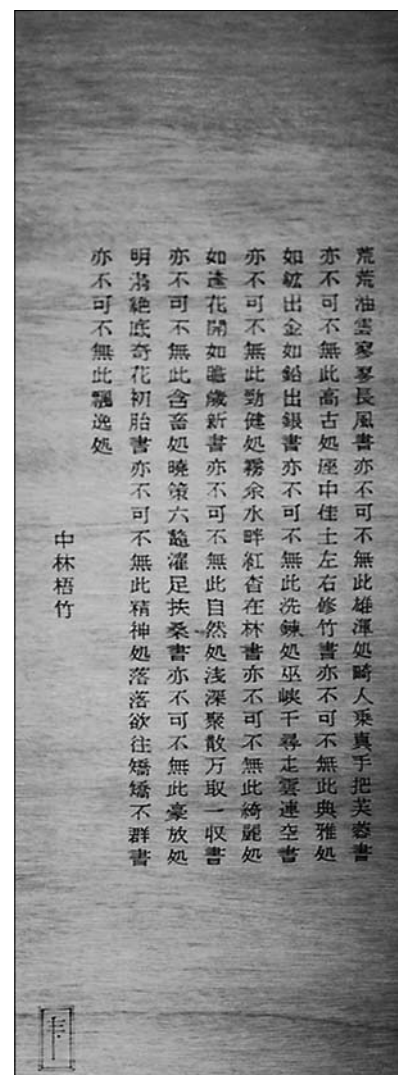
Dans cette perspective, l'intégration d'une dimension plurilingue à l'étude du français permettrait aux élèves non seulement de «réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde», selon le titre de la recherche, mais d'intégrer cette dimension plurilingue en *s'appuyant sur les langues du monde pour entrer plus facilement dans la réception de textes en langues étrangères*. Un bel exemple de didactiques intégrées, et d'articulation entre la didactique intégrée des langues apprises et le français, non?

Didactique intégrée et français: ce parcours présenté ici, qui exemplifie l'orientation intégrative de la discipline «français», peut-il contribuer à préciser la nature de ce mot «et» qui a servi de point de départ à notre réflexion?

A un premier niveau, celui de la dimension intégrative de l'enseignement de la langue de l'école, il nous semble que les modalités d'intégration présentées relèvent de l'inclusion, de l'intersection, de la coordination ou du transfert: de l'inclusion lorsqu'ils s'agit d'y intégrer des approches d'éveil aux langues; de l'intersection lorsque se mettent en place des démarches contrastives; de la coordination lorsque des personnes issues de domaines différents collaborent au sein d'un module commun; du transfert aussi, lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre dans un champ didactique ce qui a été appris

dans un autre, comme ce fut le cas de la certification commune, comme ce pourrait être le cas avec le travail sur les genres de textes.

A un second niveau, celui des relations entre l'enseignement du français et celui des langues étrangères, nous postulons que ces modalités d'intégration ne sont pas exclusivement réservées à la didactique de la langue de l'école, qu'elles sont intégrables à une «integrative Fremdsprachen-didaktik», concourant à créer avec celle-ci un espace commun. Hypothèse heuristique comme nous l'avons dit, le *déjà-là* pouvant ainsi se densifier pour



Scritta giapponese.

un *devenir encore*, que l'on voudrait épistémologiquement prometteur. *¿Quién sabe? ¡Vamos!*

Notes

¹ Tel était le titre du 4e Forum *Langues* de la CIIP.

² Voir à ce propos *Babylonia 1/2008*, dans lequel les articles de Brohy, Cavalli et Wokusch en proposent des extensions différentes: Brohy souligne la polysémie du terme, l'évolution du concept et de ses définitions selon l'acception plus ou moins large qu'il recouvre. Elle relève que, dans une acception élargie, les langues d'origine, la langue de l'école, les langues étrangères et l'éveil aux langues notamment peuvent être partie intégrante du concept. Elle en interroge la dimension peut-être excessivement intégrative. Cavalli quant à elle, discute les relations entre les didactiques intégrées – le concept est déjà pluriel – et les autres approches plurielles que sont notamment l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues voisines et les approches interculturelles; et, dans une perspective holistique de l'enseignement des langues, elle s'appuie sur le développement d'une compétence plurilingue qui intègre la langue de l'école. Enfin, Wokusch s'interroge plus spécifiquement sur l'enseignement intégré des langues étrangères à l'école dans un contexte scolaire qui tiendrait compte de la langue de l'école et des langues enseignées ou présentes dans la classe.

³ Notamment la *déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003* et le document de la CDIP du 25 mars 2004 consacré à la *stratégie nationale pour l'enseignement des langues*.

⁴ La consultation du PER a mis en évidence l'absence de liens entre les approches interlinguistiques et les langues étrangères, absence qui devrait toutefois être comblée dans la version du PER appelée à entrer en vigueur prochainement.

⁵ Cf. Plan d'étude vaudois.

⁶ Selon la définition de Besse (1987) *on considérera qu'il y a enseignement / apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en-dehors des cours qui en relèvent*. Le lecteur relèvera au passage l'usage bolognais de la langue anglaise pour une didactique relevant du français langue 2.

⁷ Phonèmes n'existant pas dans certaines L1 mais existant en français (ex: [y] qui n'existe pas en italien), difficultés spécifiques à certaines langues (ex: arabe, assimilation [i] = [y]), phonèmes n'existant qu'en français (ex: [ā]), sons indifférenciés en L1 mais différenciés en FL2 (ex: espagnol [b-v]).

⁸ Les approches contrastives mettent en oeuvre une réflexion explicite sur les relations entre les systèmes linguistiques en contact; elles connaissent actuellement un regain d'intérêt,

particulièrement dans le cadre de la didactique de l'intercompréhension entre langues apparentées.

⁹ Les futurs enseignants du futur cycle 2 tel que le conçoit HarmoS et le PER (élèves de 8 à 12 ans).

¹⁰ Les L2 sont ici comprises comme les langues étrangères apprises à l'école. Elles n'incluent pas la langue de l'école en tant que langue seconde des élèves allophones. On voit donc que les mêmes appellations ne recoupent pas encore toujours les mêmes réalités.

¹¹ Ce récit en allemand raconte le quotidien d'une classe hétérogène, d'un point de vue à la fois linguistique et culturel, dans laquelle élèves et enseignante cherchent ensemble des possibilités réalistes et ludiques d'exploiter pédagogiquement au profit de tous les compétences linguistiques et culturelles de chacun. Ce texte met en quelque sorte en abyme les principes de l'éveil aux langues.

¹² Ces dénominations renvoient au système scolaire vaudois. Les élèves concernés par la recherche ont entre 4 et 10 ans.

¹³ C. Pont et A. Rouèche s'occupent de ce premier volet.

¹⁴ C. Balsiger, D. Bétrix et M. Panchout-Dubois s'occupent du second volet.

¹⁵ Fonctionnement de la langue, observation réfléchie de la langue.

Bibliographie

- Auger, N. (2008). *Comparons nos langues. Démarches d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Sceren: Académie de Montpellier.
- Babylonia 1 (2008). La didactique intégrée des langues: expériences et applications.
- Balsiger, C., Bétrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (à paraître). *Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde: des activités et quelques résultats autour des tris de textes*. Actes du congrès EDILIC de Barcelone.
- Balsiger, C. & Wokusch, S. (2006). Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée, *Babylonia* 3-4/2006, 51-56.
- Besse, H. (1987). Langue maternelle, langue étrangère. *Le français aujourd'hui* 6, 9-18.
- Candelier, M. [Dir.] (2003). *Evlang. L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Candelier, M. [ed.] (2003). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.
- CIIP (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations*. Neuchâtel: CIIP.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In Alatis, G.E. (Ed.), *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics, March 1980*.

- Washington: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In Bialystok, E. (Ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Pietro, J.-F. (2003). L'observation réfléchie de la langue à l'école – la diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, Paris: INRP, 161-185.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. [Eds] (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles: De Boeck (3 volumes).
- Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Kannemann-Pougatch, M. & Pedoya-Guibretière, E. (1991). *Plaisir des sons*. Paris: Hatier/Didier.
- Limami, I. (2006). *Effets d'une approche plurielle des langues sur les activités métalinguistiques portant sur le français à l'école primaire*. Mémoire de Master 2, spécialité recherche. Université du Maine (non publié).
- Lörincz, I. (2006). *L'éveil aux langues en Hongrie. Evolution des compétences métalinguistiques et métalangagières d'élèves hongrois de 10/11 ans, attitudes face aux langues*. Thèse de doctorat. Université de Pécs, Hongrie / Université René Descartes, Paris 5 Sorbonne (non publié).
- Perregaux, Ch., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dirs] (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: SG/CIIP (2 volumes).
- Schader, B. & Obrist, J. (1999). *Hilfe!, Help! Aiuto!* Zürich: Orell Füssli.

Claudine Balsiger

est professeure formatrice en didactique du français à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne. Ses intérêts particuliers vont à l'enseignement / apprentissage de la lecture, à la structuration de la langue, aux approches d'éveil aux langues et au français langue seconde, dans le cadre d'une didactique intégrative. Elle est co-auteur du moyen d'enseignement EOLE, et responsable du *Certificate of Advanced Studies en didactique du français langue seconde* à la HEP de Lausanne. Ses recherches actuelles concernent les effets de l'intégration des approches d'*Eveil aux langues* dans l'enseignement du français.