

# Éducation Interculturelle et matériel pédagogique : L'éveil aux langues et aux cultures à l'âge précoce dans les maternelles grecques

Constantin Tsioumis  
Université Aristote de Thessalonique, Grèce  
Argyro Moumtzidou  
Université du Maine, France



Synergies Sud-Est européen n° 1 - 2008  
pp. 45-61

**Résumé :** *Notre article vise à valoriser les buts et les perspectives du Cadre européen commun de référence pour les langues dans les classes maternelles grecques ayant comme but l'exploitation et l'enrichissement de l'expérience plurilingue et pluriculturelle chez les nouveaux locuteurs. L'option majeure est de considérer l'éveil langagier chez l'enfant comme un acte de socialisation humain qui se déroule dans un contexte bi/plurilingue et pluriculturel, ce qui conduit les enseignants à valoriser le contact des langues et des cultures à l'intérieur de l'être humain. Pour les pédagogues qui reçoivent une formation sur l'interculturalité, tout un ensemble de savoirs et de savoir-faire sont répertoriés et codifiés par l'opération de passage d'un simple enseignement de langue maternelle au développement d'une compétence plurielle et complexe globale, à communiquer, à partager, à synthétiser, incluant des compétences partielles, singulières et dynamiques à la disposition d'un locuteur capable de les maîtriser et de gérer son capital langagier et culturel.*

*Nous nous proposons de travailler dans les maternelles avec une des approches plurielles de la didactique des langues (Eveil au langage, ouverture aux langues et aux cultures du monde, Language awareness, Sprach und Kulturerziehung) choisie pour son caractère à la fois ouvert et interculturel, son apport à la construction des compétences métacognitives et méta langagières, la valorisation opérée et le partage des capitaux linguistiques et culturels des enfants dans une classe multilingue, ainsi que le traitement positif de leur bi/plurilinguisme.*

**Mots-clés :** *Cadre Européen de référence, plurilinguisme, interculturalité, éveil au langage, écoles maternelles*

**Summary :** *Our article aims to use the targets and the perspectives of the Common European Framework of Reference for languages in Greek nursery classes in order to exploit and enrich multilingual and multicultural experience in the new speaker. The main purpose is to consider language awareness in the child as an act of human socialisation that takes place in a multilingual and multicultural environment. We propose to work in nursery schools with one of the plural approaches to language teaching (language awareness), chosen for its open and intercultural character, its contribution to the construction of metacognitive and metalinguistic skills, the enhancement effected, the*

*distribution of the linguistic and cultural capitals of children in a multilingual class, and the positive handling of their bi/multilingualism.*

**Key words:** *Common European framework of reference, multilingualism, interculturality, language awareness, nursery schools*

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la pédagogie interculturelle, démarche éducative qui favorise la cohésion sociale dans les classes multiculturelles grecques dès l'âge précoce. Des changements sont intervenus au niveau de la structure de notre société dès le moment où le pays participe à une famille plus grande. D'un autre côté, la Grèce est devenue, il y a 20 ans, une terre d'accueil. Pour la société grecque, le passage de la trilogie : une nation, une langue, une religion à une société multiculturelle suggère de prime abord la construction d'une nouvelle mentalité. Les professeurs sont les premiers à enseigner et à réaliser dans leur classe un nouveau type de cohésion sociale. Pour nous qui suivons les actes éducatifs dans les maternelles, le mot clé pour le grand changement de la philosophie éducative c'est l'interculturalité, mais vue d'une autre manière. Le véritable enjeu est la capacité d'ouverture des sociétés, l'intégration en étant la conséquence (Moumtzidou, 2005 : 5). Sans aucun doute la socialisation des enfants d'âge préscolaire est fondée sur le développement de la langue. Cela correspond au développement cognitif ainsi qu'à l'établissement de leur identité. Cependant le problème dans les curricula scolaires qui opèrent l'intégration des élèves dans un milieu social c'est que le respect de la diversité linguistique et culturelle ne garantit aucunement le statut des langues mineures dans nos sociétés. Il est caractéristique de noter, par exemple, que quand nous acceptons la langue maternelle des élèves étrangers, nous ignorons souvent la connexion étroite qui existe entre la langue et la culture dont elle est porteuse. Dans ce cas-là, la première langue peut simplement être utilisée pour traduire le contenu du programme d'études offert à la langue dominante.

### **Première exploitation du terrain éducatif dans les maternelles pluriculturelles grecques : une brève rétrospection**

Comme la Grèce est devenue pays d'accueil<sup>1</sup>, il nous faut réaliser un acte éducatif susceptible d'améliorer les conditions du développement affectif et intellectuel d'une population variée et cela dès le petit âge. Par conséquent, il semble nécessaire de promouvoir chez les futurs instituteurs/trices l'idée de l'importance d'envisager la culture et la langue comme une entité. Vu les taux élevés de déficit et d'échec scolaire dans l'éducation grecque nous avons essayé d'identifier les problèmes causés dans l'éducation nationale par la mauvaise gestion du capital linguistique des enfants immigrés. Tout d'abord une enquête a été menée essayant de discerner les idées que les instituteurs transmettent sur les notions de cohésion et de multiculturalité par le biais des activités curriculaires qu'elles réalisent. Cette enquête a confirmé une pénurie supposée d'enseignants compétents pour transmettre l'interculturalité, la quasi-absence de critères d'évaluation du niveau linguistique des enfants étrangers, ainsi que la

non prise en compte de la part de l'école des difficultés des parents à conserver leur langue et par cela leur culture maternelle. Les données de cette enquête menée en 2004 auprès de 40 institutrices dans les écoles de la Grèce du Nord<sup>2</sup> (Dagkas, A., Moumtzidou, A. 2004) ont montré que l'application de l'éducation interculturelle souffre d'une non compréhension de la part des enseignants de ce que représente une telle pédagogie. L'accent a été mis sur le mauvais traitement des langues des enfants étrangers par le système éducatif grec dans les maternelles pluriculturelles ce qui menace la cohésion des petits au sein de leur classe, leur socialisation équilibrée et préfigure les difficultés qu'ils vont rencontrer dans l'apprentissage de la langue d'accueil. D'autre part les parents restent indécis devant le bilinguisme précoce de leurs enfants et c'est la raison pour laquelle certaines institutrices ont signalé que les enfants issus de milieux sociaux défavorisés évitent de parler leur langue maternelle. Les réponses sont partagées entre les parents qui veulent garder leur langue et ceux qui imposent la langue grecque au sein de la famille. En tant qu'enseignants dans des classes multiculturelles et didacticiens des pratiques interculturelles, il nous a fallu trouver une approche pédagogique plus complexe qui puisse valoriser les acquis langagiers des petits d'origine étrangère ayant en même temps assuré l'attitude positive des instituteurs, des parents et de l'école.

Cela présuppose probablement l'éveil précoce et systématique du jeune enfant à une pluralité linguistique et culturelle, ce qui ouvre à la didactique des langues de nouvelles perspectives valorisant la pédagogie interculturelle. De plus, une telle approche pourrait s'harmoniser avec les buts du Cadre commun européen de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000) en valorisant l'expérience plurilingue et pluriculturelle de l'individu au service de la cohésion sociale. Il s'agit, selon Michel Candelier<sup>3</sup> «...de l'abandon d'une vision «cloisonnante» de la / des compétence(s) des individus en matière de langues (une compétence par langue) au profit d'une compétence unique et donc pluri-lingue, affirmée également comme pluriculturelle, dans le souci légitime de tenir compte des liens étroits qui entremêlent ces deux aspects». La notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » apparaît dans le *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2000 : 129) : « [...] un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition ».

Il nous fallait donc réformer les activités langagières, incités en cela par les divers projets dans nos classes envisageant les objectifs d'approches plurielles dans la didactique des langues et opérer à cet effet une sorte de rapprochement entre la langue maternelle et celle de l'école en privilégiant à la fois les pré-acquis des enfants et leur compétence dans la langue maternelle. Évidemment, toute innovation scientifique qui se propose de gérer la diversité dans la classe scolaire est invitée à traiter les facteurs qui contrôlent toute démarche éducative et qui résident dans les mécanismes socio-psychologiques pertinents pour l'élaboration des attitudes et des représentations des enfants et des parents, dans les systèmes de valeurs du milieu et sous l'influence des agents chargés de transmettre les politiques linguistiques éducatives. Un réseau de relations complexes s'installe

chez l'enfant englobant son identité culturelle, ses relations interpersonnelles et son comportement langagier (Hamers & Blanc, 1983). Par conséquent, il semble assez évident que la valeur d'une innovation éducative implique le consentement des divers partenaires du contrat éducatif : famille, milieu social et école. Nous avons donc, opéré une première exploitation du terrain dans les classes multilingues maternelles grecques pour observer les savoirs, les attitudes et les dispositions des institutrices, ainsi que les aptitudes des enfants, leur accès précoce au développement des compétences métacognitives et interculturelles et leur type de représentation des langues. Notre espoir est d'encourager une forme d'intervention en faveur d'un bilinguisme constructif à long terme qui semble mitonner dans nos classes multilingues. Cela nous oblige à faire un pas en arrière et à reprendre le fil de l'éducation langagière des enfants afin d'enrichir notre conception de l'acquisition/apprentissage des langues dans des contextes et avec des élèves différents.

### **Le bilinguisme dans les écoles ou comment construire des stratégies d'acquisition/apprentissage des langues cultures dès l'âge précoce**

«*Le petit enfant monolingue est bilingue*»

« Le très petit enfant monolingue qui apprend à parler est bilingue : son système d'émission et son système de réception ne coïncident pas (il dit cosson et entend cochon) » F. Migrand

« Un certain nombre d'universaux qui sont caractéristiques et constitutifs du développement langagier sont «tels qu'on n'a pas à les réacquérir lorsqu'on passe d'une langue à l'autre » F. Migrand

« On va de la communication au langage » Bruner

Nous allons d'abord voir de plus près certains des facteurs qui pèsent sur l'éducation langagière des enfants. Il s'agit des facteurs qui nous ont incités à insérer dans le cadre de la pédagogie interculturelle en école maternelle certaines activités de l'approche plurielle « Éveil au langage, ouverture aux langues et aux cultures du monde ».

À part les raisons qui obligent le pédagogue à respecter et valoriser la langue maternelle dans la pratique éducative, les sociolinguistes ont largement démontré le côté bénéfique de l'apprentissage des langues dès l'école élémentaire. La constatation qu'à notre époque le bilinguisme est un fait courant et répétée à l'envi. On souligne ses bénéfices au niveau mental et ses avantages pour le développement cognitif sont assez exploités pour en espérer de hautes performances scolaires et pour améliorer la sociabilité des enfants. Les pays membres de l'Union Européenne sont de plus en plus orientés vers le bilinguisme précoce mais pourtant il y a des problèmes à résoudre au niveau institutionnel, structural et au niveau de la formation des enseignants, ce que laisse entrevoir le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Conseil de l'Europe, 2003). Par conséquent le plurilinguisme des classes constitue une réalité qui impose l'acquisition des langues dès la maternelle. Selon Duverger (Duverger, Maillard, 1996 : 175), l'acquisition des langues dans le primaire est une excellente manière de les

apprendre car la sensibilisation à une deuxième langue permet une éducation linguistique ainsi que le développement de la compétence métalinguistique des enfants, ce qui facilite l'apprentissage de la langue maternelle ou d'autres langues au collège et au lycée. Le choix de la LII, il faut insister sur cela, doit être dicté d'abord par les conditions environnementales<sup>4</sup>. Une langue dominante pourrait être enseignée plus tard pour des raisons utilitaires. Les bénéfices cognitifs, affectifs, sociaux, culturels qui résultent d'un bilinguisme bien construit imposent l'idée d'un plurilinguisme possible chez nos enfants.

Du côté pédagogique, il s'agit d'abord de favoriser le contact des enfants avec les langues, de trouver les moyens de construire et d'entretenir chez le petit apprenant un statut positif de toutes les langues. De plus, l'école doit disposer de conditions pédagogiques convenables, de matériel didactique, de classes de langues étrangères bien équipées. Elle doit aussi favoriser le contact et les échanges avec d'autres écoles à l'étranger selon des approches diverses (Internet, films, voyage). La discipline de la formation en langue étrangère, ainsi que les théories sur le bilinguisme, la psychologie du langage, l'application de l'interculturalité dans la didactique des langues, doivent devenir obligatoires pour les futurs instituteurs. Il n'est pas sûr qu'ils seront amenés à enseigner dans une autre langue, mais ce qui est important c'est la flexibilité et l'aisance qu'ils vont développer devant une population écolière multiculturelle. D'un autre côté, cette capacité bien manipulée contribuera à l'équilibre du statut des langues dans la classe et à un esprit de plurilinguisme. Aussi pourra-t-elle encourager la collaboration avec les autres enseignants de langues étrangères sur les problèmes langagiers des enfants étrangers, mais aussi sur ceux des natifs. Enfin, il faudrait avantager le bilinguisme des alloglottes dans les classes et en tirer profit pour développer la compétence plurilingue chez les élèves natifs. Il faudrait aussi encourager les parents à protéger leur langue maternelle. Le rôle de la maternelle dans le développement de la compétence langagière de l'enfant est souligné par les institutrices qui ont participé à notre enquête. L'enfant adore communiquer. Il adore prononcer les mots de son copain, imiter sa prononciation, découvrir le mystère caché dans un mot inconnu. L'enfant apprend extrêmement vite ; c'est ce qui est aussi admis par les institutrices au cours de notre enquête. L'enfant adore découvrir les m urs et les traditions étrangères, la musique et les comptines, même s'il ne comprend pas la langue. Il communique avec les images et les gestes, ce qui facilite le contact et la rencontre. L'enfant est puissant/efficace ; il veut communiquer et il le fait, loin des préjugés linguistiques ou culturels.

Suite aux inconvénients constatés par les institutrices interrogées dans l'enquête précédente, nous mentionnerons aussi les présupposés théoriques dont un instituteur/trice doit disposer afin de mieux contribuer à l'« acquisition » linguistique de ses élèves. Un enseignant des langues, soit de langue maternelle, soit de langue de l'école, doit normalement être formé aux processus suivant lesquels l'enfant acquiert ou apprend une langue<sup>5</sup>. Pour les instituteurs qui reçoivent dans leur classe des enfants étrangers et qui sont obligés de leur faire acquérir la langue dominante de l'école, ainsi que pour les enseignants de langues étrangères auprès d'un public d'âge précoce, la prise en compte des caractéristiques de l'apprenant, de ses capacités, de ses possibilités et de la

façon dont il apprend et qui constituent le profil personnel de l'élève, devrait nous permettre d'agir dans le cadre d'une théorie, d'une approche<sup>6</sup>.

Les différentes étapes qui ont marqué les diverses méthodes d'apprentissage d'une langue à l'école sont connues: nous avons débuté par l'apprentissage du lexique et des règles de fonctionnement de la langue, (grammaire), allié à différents exercices et à la pratique de la traduction, pour passer à la méthode audio-orale dans laquelle la pratique joue le rôle essentiel justifié par la psychologie behavioriste de Skinner. Depuis 20 ans, nous tenons compte de l'apprenant à travers l'analyse de ses besoins et de ses objectifs. Depuis lors nous avons inséré la compétence communicative parallèlement à la compétence linguistique déjà considérée. L'approche la plus récente est celle qui tient compte de ce qui était connu de l'apprentissage lui-même<sup>7</sup>. On insiste alors aussi bien sur les facteurs externes, tels que l'interaction, mais également sur les processus internes qui régissent l'apprentissage et donc le fonctionnement cognitif (O'Neil, 1993 : 192). Un autre facteur pour une acquisition réussie dans une classe précoce est la composante affective du cerveau (c'est-à-dire les émotions). En plus du point de vue cognitif si nous acceptons que « l'apprentissage est la perception, l'organisation et le stockage des informations » (O'Neil, 1993 : 192) il s'agit d'un processus actif, dans lequel interviennent les connaissances antérieures de l'apprenant, le degré de pertinence des nouvelles informations par rapport à celles qui sont déjà acquises et l'intention et la volonté de l'apprenant de lier ces informations à ce qu'il connaît déjà<sup>8</sup>. Un autre intérêt pour l'apprentissage se trouve dans les processus mis en œuvre par les apprenants pour arriver à la compétence. Pour les enfants de moins de 7 ans l'importance a été mise (selon Bruner) sur la relation interpersonnelle et sur la négociation de l'extralinguistique<sup>9</sup>. L'attention est alors portée aux éléments paraverbaux, sur les gestes, sur la situation spatiale, sur l'ambiance, l'humeur, et d'autres facteurs facilitateurs. Par ailleurs l'enfant a une grande tolérance à l'ambiguïté.

Concernant les compétences métalinguistiques, elles semblent liées à l'apprentissage de la lecture et à un enseignement plus structuré<sup>10</sup>. La fonction de l'alphabétisation en tant que facteur de développement cognitif linguistique requiert « une prise de conscience des procédures linguistiques que chacun met en œuvre » souligne Vygotsky (O'Neil, 1993 : 198). La vérité selon laquelle les petits enfants utilisent la langue pour le plaisir a été identifiée par nos interviewées. Il s'agit du langage non dirigé vers un interlocuteur, prélude selon Piaget, du langage intérieur. Il se manifeste chez l'enfant de 3 à 5 ans, comme tout instituteur l'a bien constaté. Les enfants « aiment répéter les mots de leurs copains, ils portent à l'école de nouveaux mots anglais, ils manifestent une curiosité pour la langue des nouveaux arrivés »<sup>11</sup>. Les institutrices nous ont permis de supposer que l'enfant qui arrive en contact avec une langue vivante et dans des conditions non formelles révèle une grande tolérance pour l'ambiguïté. Il accepte d'apprendre des chansons ou des poèmes et d'écouter des histoires que racontent les grands-parents albanais lorsque ceux-ci sont invités dans la classe<sup>12</sup>. L'enfant profite de la nouvelle expérience grâce à l'absence d'inhibition devant l'expression orale. Il aime « goûter » les nouveaux sons. Ce plaisir combiné avec les deux autres principes qui suivent : à savoir que lorsque l'enfant ne sait pas faire quelque chose il fait appel à celui qui sait et

ensuite qu'il est plus agréable de faire quelque chose avec quelqu'un que de le faire tout seul, crée les conditions psychologiques qui encouragent l'enfant à communiquer spontanément avec son milieu humain. Il faut surtout ajouter à tous ces facteurs le rôle de l'activité chez le petit. « Il s'agit d'une intelligence pratique servant de substructure à l'intelligence conceptuelle ... » (O'Neil, 1993 : 204). L'attention, l'intérêt, la concentration et le degré d'implication de l'enfant provoquent chez lui un développement d'intelligence.

Nous voilà donc, en quête d'une démarche qui cherche à profiter de tous ces facteurs et qui soit inspirée par l'esprit de l'interculturalité. Si l'on parle aujourd'hui de lacunes dans la didactique des langues cultures, c'est à cela que l'« Éveil aux langues et aux cultures » veut remédier, au moins, restons prudents, partiellement. Qu'est-ce qu'exactly l'« Éveil au langage, ouverture aux langues et aux cultures » ? Quels sont ses fondements théoriques et les axes de son activation ? Quels sont ses objectifs, sa méthodologie, la formation qui est requise par ses enseignants ? Quels sont ses rapports avec l'éducation interculturelle et l'enseignement de la langue de l'école, langue maternelle pour la plupart des élèves, langue d'accueil pour certains, langue étrangère pour d'autres ? À partir de quel âge peut-on l'appliquer ? Quelle est sa place dans une recherche comme la nôtre qui souhaite identifier le déficit dans l'acte pédagogique interculturel qui a lieu aujourd'hui dans nos maternelles grecques et qui nous amène à soulever modestement quelques réflexions sur « ... le rôle de l'école dans la modification des représentations relatives aux langues dans le sens d'un plus grand intérêt pour la diversité... » (Candelier, 2003 : 27) ? Quelles sont les zones d'intérêts de l'« Éveil... » et en quoi sont-elles convaincantes ?

### **Awareness of language/Éveil aux langues ou comment « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes »**

On dit souvent qu'il s'agit d'une « sensibilisation aux langues », une « réflexion sur le langage », une approche inscrite dans une perspective interculturelle, une pédagogie de citoyenneté démocratique en Europe actuelle. Nous ajoutons entre autres que nous avons affaire à une éducation au langage, une initiation à la linguistique générale, ainsi qu'à certains aspects de la psycholinguistique et de la sociolinguistique. Nous dirons que c'est tout cela et encore plus. Tout en respectant ses racines nous retrouvons dans l'« Éveil aux langues » certains objectifs communs et d'autres qui sont fonction de notre époque et des contextes dans lesquels travaillent les différents partenaires de ces projets.

En peu de mots et pour retenir le fondement théorique de l'éveil, ses finalités, ses buts et ses objectifs, à court et à long termes, nous parlerons du mouvement précurseur britannique, mentionné dans la bibliographie comme l'approche de Hawkins. Il s'agit d'une approche du langage en tant que matière - pont dans le curriculum présenté en Grande-Bretagne dans les années 80, pour répondre aux problèmes posés par le multilinguisme des écoles en Angleterre. D'autre part, « ...Awareness of Language s'efforçait de trouver des moyens de remédier aux difficultés rencontrées par beaucoup d'élèves dans les apprentissages fondamentaux, échecs qui s'expliqueraient en partie par l'absence de contacts verbaux prolongés avec un adulte, en tête en tête » (O'Neil, 1993 : 246). Il

s'agissait, alors, dès le début, d'une approche qui avait un centre de gravité linguistique. À notre avis, l'apport de *Awareness* consiste : premièrement en l'identification du mauvais fonctionnement d'un système scolaire lorsque celui-ci ne se donne pas pour objectif la cohérence des apprentissages d'un élève et conduit même à l'incohérence de l'expérience en langues qu'acquiert un élève tout au long de sa vie scolaire<sup>13</sup>. Deuxièmement, l'approche britannique a tenté de remédier aux échecs et abandons très fréquents en langues étrangères<sup>14</sup>. Il s'ensuit donc que les avantages pédagogiques qui découlent d'une telle initiative se concrétisent en objectifs « cognitifs et affectifs » :

- a) établir un pont entre l'enseignement de la langue dominante du pays et les langues étrangères,
  - b) sensibiliser les élèves aux systèmes phonatoires des langues parfois très éloignées,
  - c) en faire des auditeurs réceptifs avant d'apprendre correctement une langue.
- Hawkins estimait qu'il aurait fallu un programme organisé et cohérent concernant l'éducation de l'audition. Le fondateur de l'approche a prévu pour les classes du secondaire un programme censé être utilisé par tous les élèves sur une base pluridisciplinaire. En principe, tous les enseignants devraient être impliqués et plus particulièrement ceux qui enseignent la langue maternelle, ceux qui enseignent une langue étrangère, la musique, l'histoire, la biologie<sup>15</sup>. Les manuels mis au point (de 1983-1985) focalisaient sur des objectifs qui reprenaient l'approche communicative dans la didactique des langues, l'apprentissage cognitif, le savoir et le savoir-faire, ainsi que le savoir être.

Nous dirons qu'il s'agissait en effet d'une forme d'initiation à la linguistique générale, ainsi qu'à certains aspects de la psycholinguistique et de la sociolinguistique, afin d'amener les élèves à une prise de conscience de ce qu'est le langage dans son aspect général et particulier (O'Neil, 2003 : 248). Hawkins ne suggérait pas que *Awareness* remplace les autres apprentissages et qu'il vienne en préliminaire à l'étude d'une langue étrangère, mais que cet éveil l'accompagne et l'éclaire<sup>16</sup>. La démarche des années 80 descendait directement du concept de la pédagogie interculturelle avec l'accent mis sur l'interdisciplinarité (approche théorique de l'application du programme) ainsi que sur l'intérêt vis-à-vis du langage sur le mécanisme psycholinguistique de l'élève<sup>17</sup> (intérêt et curiosité pour toute forme de communication) accompagné du souci de favoriser de meilleures relations entre les groupes ethniques. Après 20 ans nous retrouvons les finalités, les buts et les objectifs de la « démarche » dans les deux grands projets lancés au sein de la Communauté Européenne, Michel Candelier essaie de définir l'Éveil aux langues dans le projet envoyé à la Commission européenne, 1997 : « Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise »<sup>18</sup>. Toutefois, ce n'est pas seulement le côté langue qui a attiré notre attention car notre premier soin était l'établissement de la diversité dans

la solidarité (principe de l'approche transculturelle), bref l'interculturalité vue sous une nouvelle lumière. Le contact des langues et des cultures dans l'école, leur légitimation, la pluralité des langues, l'intégration linguistique et culturelle des enfants étrangers sans être forcés de subir le choc culturel et une immersion non contrôlée à la langue d'accueil lorsqu'il n'y a pas de structures pédagogiques convaincantes ainsi que le bilinguisme inopérant de ces enfants sont certains de nos idéaux. De plus, à un niveau éducatif nous sommes attirés par la pédagogie interdisciplinaire<sup>19</sup> et le contact de la langue maternelle avec les langues étrangères enseignées dans l'école ainsi que par le modèle d'une éducation continue aux langues et aux cultures dès l'âge précoce.

Encore plus, l'« Éveil aux langues » nous a fait croire que les « compétences clefs » qui sont nécessaires à l'exercice de la citoyenneté démocratique sont favorisées : à savoir « les connaissances sur le monde actuel », « l'acceptation positive des différences et de la diversité », « la capacité à intervenir dans le débat public », (voir Audigier, 1998 dans Candelier, 2003 : 22). Ces trois capacités sont revendiquées par cette démarche puisque :

a) l'« ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre » incite l'enfant à la plus grande diversité linguistique et culturelle en créant chez lui une éducation cosmopolite comme elle convient à un citoyen du monde,

b) l'enseignement des langues sans une culture en langues diverses crée une polarisation entre la langue et la culture dominante localement et la langue et la culture dominante mondialement. Avec l'ouverture que l'« Éveil ... » propose, on conduit l'élève à relativiser sa langue ainsi que toutes les langues dominantes ; par contre il est prêt à valoriser et à légitimer toutes les langues mineures. Un côté de la socialisation des enfants est privilégié par des apports spécifiques de l'éveil aux langues qui fait naître chez les enfants l'amour pour la parole prononcée, l'amour pour la communication hors des barrières qu'un code peut heurter. Nous dirons aussi que la sensibilisation de l'enfant à toutes les compétences utiles à l'apprentissage des langues construit une compétence métalinguistique qui facilite le développement son jugement critique et son intelligence. L'« Éveil... » se situe alors dans le courant interculturel et souhaite contribuer à l'éducation du citoyen européen. Or, les buts sont clairement manifestés :

- développement de représentations et attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et de motivation pour l'apprentissage des langues (développement des attitudes).
- développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle(s) de la (ou des) langue (de l'école, maternelle(s) ou non (=développement des aptitudes ou savoir-faire).
- développement d'une culture langagière (savoirs relatifs aux langues) qui soutient ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus et constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre<sup>20</sup>.

Il y a également un concept qui clarifie les limites idéologiques manifestées dans l'interculturalité comme elle a été vécue par certains : selon Candelier « ...pour que l'intérêt envers ce qui est autre s'inscrive profondément dans les savoir-être, il faut que la diversité devienne l'objet d'une véritable élaboration de savoirs et de savoir-faire, au cours de laquelle elle sera à même de procurer à l'élève le plaisir d'une véritable découverte, d'une découverte active » (Candelier, 2003 : 24). Ainsi la langue devient à la fois moyen d'expression d'une culture, d'une norme autre et l'accès privilégié à cette culture. Cela justifie un des buts de l'éveil qui est de développer chez l'élève la compétence de travailler avec et sur la diversité des langues, de construire des connaissances (savoirs et aptitudes) pour pouvoir agir sur les attitudes et les représentations de notre société. De plus, un des buts visés c'est la motivation des élèves à l'apprentissage de langues plus nombreuses et plus diverses en débutant par les langues des camarades de classe. Or, selon cette approche, l'adaptation des supports aux situations linguistiques de la classe a pour but la reconnaissance de langues qui sont en général minorées, qui ne s'entendent jamais. Alors qu'il est possible, par des activités de l'« Éveil... » appropriées au contexte, d'instaurer dans la classe une configuration différente des langues qui auront leur place dans le matériel d'apprentissage traité par les élèves.

Avant de conclure ce bref rapport sur l'Éveil, « il convient de souligner le caractère social de l'apprentissage (qu'il) se propose de préserver ». Le mode de travail favorisé par cette approche est le travail en groupe, l'échange des points de vue, bref une pédagogie coopérative. L'élève est invité à offrir son capital culturel et linguistique dans la classe pour le faire connaître et pour l'enrichir. Nous pouvons imaginer les avantages à long terme d'une telle pédagogie pour la socialisation de l'enfant étranger et natif au sein de l'école et pour son adaptation à un système scolaire plus productif.

### **L'Éveil aux langues dans les maternelles grecques : une innovation qui demande son expert**

#### **a) Le profil interculturel et interdisciplinaire du nouveau Curriculum grec**

Suite à tout ce qui a été évoqué concernant les avantages du bilinguisme et de la pédagogie interculturelle, nous suggérons qu'une approche plurielle du type de l'« Éveil aux langues, ouverture aux cultures du monde » dans les maternelles peut aussi contribuer à l'esprit interdisciplinaire que le nouveau curriculum est en train d'appliquer en Grèce. Une telle démarche encourage le caractère interculturel de la réforme éducative grecque et se trouve en convergence avec les buts et les principes proposés par Banks et Essingers concernant la gestion de la diversité dans la classe :

- a) intégration de la culture étrangère dans l'acte éducatif
- b) savoir la façon dont se construisent les savoirs et les attitudes dans l'homme
- c) rejet des préjugés et des stéréotypes que les enfants portent dans la classe. L'école constitue une organisation sociale qui surpasse même les curricula, le matériel pédagogique, les programmes consultatifs et les stratégies didactiques. L'école, selon Banks (Banks, 2001 : 8-14), devrait être interventionniste dans la hiérarchisation des

rôles qui sont distribués par notre société, dans la construction des systèmes de valeurs et de leur interaction mutuelle. De l'autre côté selon Essinger la pédagogie interculturelle est invitée à mettre en avant la compassion, la solidarité, le respect et le rejet des nationalismes (Markou, 1997).

Le cadre théorique de l'Éveil suggère le développement d'une attitude démocratique et propose une pédagogie d'égalité fondée sur le caractère social de l'apprentissage. Dans la pratique cela implique le caractère pluriel de l'enseignement selon les différents acquis, les besoins et les intérêts des enfants. D'autre part, en tant qu'approche communicative, la démarche a comme points de repère le développement du mécanisme langagier chez l'enfant, ce qui constitue une priorité pour les petits avec le développement de compétences qui lui permettront l'apprentissage futur des langues étrangères, la valorisation de ses acquis, sa familiarisation avec les langues de son prochain avec le caractère communicatif des langues, avec l'assimilation des systèmes phonético-phonologiques divers, bref avec toute une culture langagière orale et écrite et une attitude d'ouverture et de valorisation de la diversité. En effet, les nouveaux curricula grecs tendent à s'harmoniser aux buts et aux objectifs d'une telle approche. Suite au modèle pédagogique interactif et interdisciplinaire du Cadre Interdisciplinaire Commun des Curricula pour les écoles grecques, la didactique accède à la conception holistique du savoir et favorise l'interaction ainsi que le rôle communicatif de la langue. Le rôle de la langue, le travail en groupes et les activités ludiques en sont les points prépondérants. Les compétences générales exigées de l'instituteur/trice semblent être en pleine convergence avec la démarche de l'« Eveil... » :

- gérer la différence linguistique et culturelle (les biographies langagières des élèves ainsi que des éléments culturels du milieu familial)
- organiser une situation d'apprentissage en plaçant l'élève au centre du dispositif et proposer des tâches que les élèves puissent identifier
- impliquer les élèves et les rendre acteurs
- construire un projet avec des partenaires éducatifs (parents et collègues)
- développer la promptitude interculturelle par des compétences sociolinguistiques et socioculturelles
- développer les compétences transdisciplinaires

## **b) Sur le chemin d'une nouvelle enquête pour l'exploration de la démarche optimale dans les classes maternelles grecques**

Avant donc de proposer une formation aux anciennes institutrices sur le plurilinguisme, une deuxième enquête a été effectuée dans des maternelles de Thessalonique et de ses environs ayant pour objectif d'identifier leurs attitudes et représentations sur la notion du « plurilinguisme » et de son insertion Curriculaire. L'échantillon s'élevait à 20 institutrices qui envisagent positivement l'idée de ces démarches, même si, selon la pédagogie interculturelle enseignée dans les universités, il n'y a pas de corrélation évidente entre les cultures et les langues des enfants. Travailler sur des projets interculturels pour la majorité d'entre elles signifiait avant tout des activités folkloriques (recettes, déguisements).

Les démarches effectuées dans l'éducation interculturelle reposent surtout sur le renforcement de l'identité de l'enfant étranger ainsi que sur la gestion partielle de son capital culturel<sup>21</sup>. Par conséquent il est envisageable de réaliser une recherche plus étendue. Notre intention est de poursuivre cette recherche à un degré plus élaboré. Cependant suite aux deux enquêtes déjà mentionnées et dans le cadre de notre séminaire universitaire « Recherche interculturelle et construction de matériel pédagogique » nous avons organisé des cours préparatoires pour nos étudiants concernant les objectifs, les buts et les finalités de l'Éveil. Nous avons inséré dans leur formation sur l'interculturalité la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle unique » dans le but de démontrer la nécessité de valoriser le bilinguisme précoce des petits étrangers en créant des activités langagières appropriées. Notre intention était de réhabiliter l'éducation interculturelle autour de l'axe vraiment méconnu de langue.

Les étudiants ont été invités à élaborer un certain support pris dans le répertoire de l'Éveil qui convient à leur expérience précédente sur l'exploitation des projets interculturels. Les étudiants ayant déjà travaillé sur des projets interculturels, nous donnent l'occasion de mesurer le degré de leur promptitude interculturelle sur de nouvelles pistes comme celle du plurilinguisme. Cela contribue aussi à l'organisation d'une formation autour de la didactique du plurilinguisme et des pratiques de l'approche de l'« Éveil aux langues ». De plus, nous avons voulu constater le degré d'adaptabilité du matériel de l'Éveil aux conditions de la maternelle grecque et du primaire et de relever les facteurs qui pourraient influencer les données de la tâche. On pense aux attitudes positives ou négatives des institutrices, à la réaction institutionnelle des directeurs des écoles, aux représentations des enfants et des parents.

Nous avons choisi de prolonger les supports avec l'expérience déjà acquise par les étudiants dans des projets interculturels. Ils ont réalisé certaines activités prises dans le volume I d'EOLE<sup>22</sup> et plus précisément l'activité d'entrée *Buenos dias madame Callas, Bonjour monsieur Silour!* Comme il s'agissait d'une phase préparatoire, l'activité se signale par sa simplicité et son adaptabilité à la fois. Elle facilite l'implication des petits et permet la mise en œuvre des prolongements interdisciplinaires.

Les activités ont eu lieu dans quatre écoles élémentaires de Thessalonique et dans une école primaire rurale. Nous lui avons consacré trois séances de trois quarts d'heure. L'échantillon de la population scolaire s'élevait à 46 filles et 43 garçons. Parmi les élèves 14 enfants avaient des origines linguistiques et culturelles diverses. Ils venaient d'Albanie, de Russie, d'Ukraine et de Georgie. Il faut ici mentionner certaines spécificités du profil psychologique des classes. Dans les classes choisies les enfants étrangers hésitaient à parler leur langue maternelle si ce n'était pas celle de l'école. C'est la raison pour laquelle les institutrices doutaient de l'influence de l'Éveil sur l'attitude de ces enfants. De plus, les enfants étrangers avaient un faible vocabulaire grec. Citons aussi le cas d'une fille qui présentait un autisme précoce, ainsi que celui d'une fillette qui avait des problèmes d'isolement. Les buts visés par les activités étaient :

- Sensibilisation des enfants à la diversité
- Intégration des enfants étrangers
- Légitimation des langues et des cultures étrangères
- Sensibilisation des enfants aux sons et à l'écriture des langues
- Interaction langagière des enfants
- Début d'une conscience métalinguistique chez les enfants
- Brève description des objectifs visés :
- Apprendre à reconnaître et à répéter le bonjour de mon copain
- Connaître des moeurs et des traditions d'autres pays du monde
- Apprendre à saluer dans d'autres langues
- Initiation à l'écriture d'un autre alphabet
- Initiation à la musicalité d'autres langues
- Prolongement de ce type d'activités dans l'enseignement de la langue grecque comme langue seconde<sup>23</sup>

Les étudiants ont utilisé largement le jeu théâtral à travers la dramatisation de deux histoires pour des enfants, *Le merle et le goéland* et *le petit Alf*. Par ces deux histoires on a tenté d'impliquer les enfants dans les problèmes de l'intégration et des malentendus sociaux. Cette première phase a d'abord eu pour fonction de faire émerger un vrai questionnement sur les attitudes, les savoirs et les savoir-faire des enfants. Il s'agissait d'un obstacle à franchir qui permette l'émergence des représentations des élèves et une demande de contribution.

C'est la fameuse pédagogie du théâtre qui ravive les représentations acquises pour les transformer progressivement. Les enfants ont construit une figurine du héros afin de suivre l'étudiante dans son histoire. L'étudiante a pu interagir avec les enfants, elle les a motivés et elle a mobilisé leur curiosité. La fin de l'histoire les a amenés à l'activité suivante qui était le voyage du petit poucet autour du monde. Les étudiants ont dramatisé l'histoire et participé avec une ferveur admirable. Ils ont improvisé des langues, avec une musicalité différente chaque fois en imitant la musique traditionnelle de différents pays et en ajoutant des éléments épitoniques. Ils ont pris conscience du mécanisme de la parole orale, des gestes et des mimiques qui accompagnent l'énoncé, des éléments épitoniques spécifiques de chaque langue, tout une cérémonie gestuelle que chaque culture propose. Cela leur a donné l'occasion de discriminer les sons dans différentes langues ainsi que de faire la comparaison entre l'oral et l'écrit. De plus, ils sont parvenus à une interaction et ont mobilisé leur compétence d'observation et d'encodage / décodage d'un message. La langue est en soi un geste théâtral et l'échange de paroles en situation est la base d'un éveil langagier à objectif communicatif. De plus, les enfants ont construit des dominos avec des mots écrits dans plusieurs langues. Cela leur a permis de prendre conscience de la diversité de diverses écritures. Ils ont appris à se situer sur la carte géographique et à connaître le pays d'origine de leur copain, ainsi que des mots de salutations dans la langue maternelle de ce dernier.

Malgré certains doutes de la part des institutrices les enfants étrangers ont parlé dans leur langue et de leur langue. Les parents ont participé au projet. Ils ont écrit des mots sur de petits papiers coloriés avec lesquels les enfants ont décoré les murs de la salle et les ont recopiés sur une charte géographique. Tous

les enfants ont appris à se saluer dans d'autres langues. La fille autistique a fait de sa propre initiative une peinture à laquelle elle a donné le titre « *La fée, bonjour, langues* ». Les activités ont motivé la petite fille isolée qui a demandé aux étudiantes de participer elle aussi. Certains enfants du primaire ont demandé de continuer l'apprentissage d'une langue. Certains, qui semblaient être réticents devant les langues étrangères, ont demandé des informations supplémentaires. Les enseignants ont manifesté une attitude positive envers la démarche.

Il a donc été clair que l'introduction de l'« Éveil aux langues » dès l'âge précoce constitue une démarche prometteuse pour l'Éducation grecque et pour une Éducation européenne qui soit le fruit d'une société plurielle rêvant depuis longtemps de cohésion sociale. Nous espérons que, dans le cadre du Master Franco-Hellénique Commun entre l'Université Aristote de Thessalonique et l'Université du Maine, ayant comme titre « Didactiques du plurilinguisme et politiques linguistiques/Diffusion des langues et cultures en contexte multilingue » nous aurons l'occasion d'approfondir ces questions et de mener d'autres enquêtes dans ce domaine.

## Notes

<sup>1</sup> Il convient d'abord de préciser que 150 nationalités sont présentes sur le territoire grec et se répartissent de la manière suivante : les immigrés albanais sont les plus nombreux, suivis par des immigrés d'origine russe, moldave, géorgienne, azare, ouzbek, bulgare et roumaine (plus de 40.000). Les Indiens et les Pakistanais sont plus de 180.000, les Polonais plus de 80.000, des Egyptiens plus de 55.000, les Philippins plus de 15.000, surtout des femmes. On compte également des Africains et des Asiatiques.

<sup>2</sup> Ce recensement est important pour la réalisation d'un projet du type de l'« Éveil aux langues, ouverture aux langues et aux cultures du monde ». Les tableaux qui suivent montrent les taux des élèves étrangers et rapatriés par rapport à l'ensemble de la population scolaire dans l'école primaire (Nikolaou, 2000, Pavlou, Christopoulos, 2004 : 121-140). Pour des éléments statistiques voir aussi Nikolaou, 2005.

<sup>3</sup> Candelier, M. « Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques »?, Intervention M.Candelier aux Assises du Plurilinguisme.

<sup>4</sup> Cela donne du désir et un but communicatif plutôt que d'entrer dans la logique d'une langue à consommer. Un tel choix par lui-même attache de l'importance à nos interactions quotidiennes et à la cohérence de notre société.

<sup>5</sup> La distinction faite par S. Krashen entre l'acquisition (qui serait inconsciente) et l'apprentissage (qui serait conscient) révèle une série de mesures prises pour faciliter l'éveil des petits au langage et aux langues ainsi qu'à tout apprentissage précoce. Toute méthodologie devait tenir compte de l'âge optimum pour discerner les sons, la notion même de l'âge optimum, les facteurs d'ordre sociologiques ou psychosociaux, le développement cognitif et en liaison avec l'apprentissage des langues ; le plaisir que l'enfant prend à manipuler le langage, puis l'absence d'inhibition devant l'expression orale, le rôle de l'activité, la zone proximale de développement (Vygotsky), les stratégies que celui développe selon sa participation aussi bien cognitive qu'affective (O'Neil, 1993 : 168-206).

<sup>6</sup> Dans notre cas, le schéma didactique du programme EVLANG adapte son support didactique selon les spécificités de la macro et de la micro-didactique de l'école et de la classe. Voir De Goumôens, dans Candelier, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, op.cit., p.42.

Quoique la méthodologie préconisée dans le courant Awareness soit la découverte, Evlang semble également se caractériser par une attention portée à la manière de « didactiser » les activités proposées (Candelier, 2003 : 30).

<sup>7</sup> Selon Dabène (Dabène 1995 : 138) « ...il se trouve que l'accent mis depuis quelques années sur les

objectifs communicatifs dans l'apprentissage des langues a eu pour conséquence d'évacuer assez nettement la dimension linguistique comparative. De ce fait le rôle de « miroir » que pouvait jouer l'apport d'un système étranger a pratiquement disparu ».

<sup>8</sup> Nous avons déjà invoqué ce processus lorsque nous avons parlé de l'importance qu'acquiert la langue et la culture maternelle au développement cognitif et aux apprentissages réussis de la personne.

<sup>9</sup> Vygotsky faisait l'hypothèse, confirmée dès lors, de l'importance primordiale de la relation avec l'autre pour le développement du langage et de l'activité intellectuelle. Voir O'Neil, op.cit., p.195.

<sup>10</sup> Comme O'Neil le souligne, il y aurait interaction entre l'existence d'une compétence métalinguistique minimale indispensable pour l'acquisition de la lecture et l'apprentissage de la lecture lui-même. L'écrivain de cet ouvrage pense que dans une classe maternelle multilingue cette capacité pourrait bien évoluer si le trésor des langues des enfants était bien exploité. C'est la raison pour laquelle nous proposons l'approche de l'éveil aux langues adaptée à notre public enfantin.

<sup>11</sup> Voir aussi dans le questionnaire de notre enquête : Manifestations éducatives : la langue.

<sup>12</sup> Ce qui compte alors, c'est l'ambiance et la valorisation des langues ; cette valorisation élaborée et systématisée est opérée par l'« Éveil ... ».

<sup>13</sup> Cela a apporté à la problématique de l'équipe de Grenoble, pôle scientifique qui s'occupe de projet de l'Eveil, la convergence de deux thèmes de réflexion : l'étude des problèmes linguistiques liés à la présence des enfants migrants et d'autre part, l'analyse du rôle de la réflexion métalinguistique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

<sup>14</sup> Le cas est fortement intéressant pour les enseignants de langues étrangères dans les écoles nationales qui doivent faire face à l'indifférence des élèves.

<sup>15</sup> Notre questionnaire a essayé de démontrer la place que devrait avoir l'usage de l'histoire de l'environnement et des activités culturelles pour la formation interculturelle d'une identité cohérente du jeune européen. Voir aussi O'Neil, op.cit., p. 247.

<sup>16</sup> Concernant les diverses adaptations françaises, Candelier précise que bien qu'à l'origine cette démarche concerne essentiellement l'enseignement secondaire (jeunes adolescents de 11 à 13 ans), les différences selon lui des deux programmes, EVLANG et Awareness semblent être plus de l'ordre d'une variation de l'accentuation de certaines caractéristiques dans chacun des deux projets que de celui de l'absence de l'une des caractéristiques qui seraient présentes dans l'autre. Voir Candelier, op.cit., p. 30.

<sup>17</sup> Ce sont les gains qui dérivent d'une éducation au langage pour la personnalité globale de l'enfant ; c'est aussi la raison pour laquelle nous soutenons fermement le développement d'une culture linguistique chez le petit enfant.

<sup>18</sup> Extrait du projet envoyé à la Commission européenne en 1997.

<sup>19</sup> Ce qui est caractéristique pour l'« Éveil aux langues » c'est son caractère multidisciplinaire à savoir qu'elle accompagne les apprentissages dans diverses disciplines, notamment dans l'enseignement/apprentissage des langues que celles-ci soient une langue « première » ou « seconde », en proposant un élargissement des connaissances dans le domaine langagier. Nous pouvons comprendre les avantages qu'une telle approche pourrait avoir pour les petits enfants issus de familles immigrées et qui essaient de maîtriser leur bilinguisme.

<sup>20</sup> Ibid. p.23.

<sup>21</sup> Même si la majorité de la communauté académique en Grèce reconnaît le rôle important de l'éducation préscolaire pour l'intégration des enfants au système éducatif les effectifs des élèves étrangers dans les maternelles sont assez bas.

<sup>22</sup> EOLE, 2003.

<sup>23</sup> Pour les buts et les objectifs des activités de contenu interculturel, voir Lejet, 2002 : 831-841.

## Bibliographie

- Banks, J. 2001. *Cultural Diversity and Education Foundations, Curriculum*. New York-Toronto: Allyn and Bakon.
- Baumgratz, G. 1993. *Compétence transculturelle*. Paris : Hachette.
- Candelier, M. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Candelier, M. (dir.) 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.
- Conseil de l'Europe. 2000. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe & Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - version intégrale*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Commission des Communautés Européennes. 2002. « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Consultation ». *Document de travail des Services de la Commission*. Bruxelles.
- Cortès, J. 2003. *Méthodologie, éthique et didactologie des langues - cultures*. (DLC). Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Cortès, J. 2003-4. « Didactique du Français Langue Etrangère, Didactique de la Civilisation ». *Séminaire LSL463C*. Université de Rouen : Département du Langage et de la Communication.
- Cummins, J. 1999. *Negotiating Identities*. Athènes : Gutenberg.
- Dabène, L. 1989. « Les langues et cultures des migrants : quel défi ? » In *Lidil*, n° 1, pp.3-16.
- Dabène, L. « L'éveil au langage ». In *CREDIF - LIDILEM*, juin 1995, p.138.
- Dagkas, A., Moutzidou, A. 2004. «Redefinition of social cohesion in Greek educational practice based on the new element of multiculturalisme. The social deficit». 14ème congrès de EECERA. Malta.
- Dedrinis, B. 2001. «Plurilingualism and Heteroglossia in Europe: The challenge for alternative modes of language education», pp.25-34. In Ministère de l'Education Nationale et des Cultes, Direction des Relations Internationales, Centre de la langue grecque. *Langue, Langues en Europe*. Athènes.
- De Goumoëns, Cl., De Pietro, J.-F., Jeannot, D. 1999. « Les activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires». In *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, n° 69/2, pp.7-30.
- De Pietro, J. F. 1999. « Devenir chercheur pour apprendre...ou *Le voyage des mots* ». In *Balytonia*, n°2, pp.42-24.
- Duverger, J. en collaboration avec Maillard J. P. 1996. *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. : Bibliothèque Richaudeau / Albin Michel.

- Hamers, J., Blanc, M. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Liège & Bruxelles : Mardaga.
- Hawkins, E. 1987. *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laroussi, F. 2003-4. *Sociolinguistique du plurilinguisme*. Séminaire LSL33A1. Université de Rouen : DESCILAC.
- Laroussi, F. 2003-4. *Apprentissages langagiers*. Séminaire LSL5440. Université de Rouen: DESCILAC.
- Lejet. 2002. « La dimension interculturelle dans les programmes de l'éducation scolaire et préscolaire », actes de colloque en Psychopédagogie d'âge préscolaire. Département de l'Éducation Préscolaire de Crète. Rethymne.
- Liakopoulou, M. 2006. *La dimension interculturelle dans la formation des enseignants. Une approche théorique et expérimentale*. Thessalonique : Kyriakidis (en grec).
- Livre d'activités pour la maternelle, livre de l'instituteur. Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes. Institut Pédagogique.
- Markou, G. P. 1997. *Introduction à l'Éducation Interculturelle*. Athènes : Ilectronikes Tehnes (en grec).
- Moumtzidou, A. 2005. *L'éducation interculturelle et l'éveil aux langues et aux cultures à l'âge précoce: le cas de la maternelle grecque, réalité et perspectives*. Mémoire présenté pour le Master 2 de l'Université de Rouen sous la direction de M. le Professeur Jacques Cortès.
- Nikolaou, G. 2000. *Intégration et éducation des élèves étrangers dans l'école primaire*. Athènes : Héllinika Grammata (en grec).
- Nikolaou, G. 2005. *Didactique Interculturelle. Le nouveau contexte. Principes de base*. Athènes : Hellinika Grammata (en grec).
- O'Neil, C. 1993. *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier/Hatier.
- Pavlou, M., Christopoulos, D. 2004. *La Grèce de l'immigration*. Athènes : Critique (en grec).
- Perregaux, C., de Pietro, J.-F., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. 2003. EOLE, Éducation et ouverture aux langues à l'école. Neuchâtel : CIIP (2 volumes).
- Rivenc, P. (Ed). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 3. La méthodologie*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Triarhi-Hermann, B. 2000. *Le bilinguisme précoce. Une approche psycholinguistique*. Athènes : Gutenberg.
- Tsioumis, K. 2003. *Groupes Minoritaires dans l'Éducation Préscolaire*. Thessalonique (en grec).