LŐRINCZ Ildikó
Université de Hongrie de l'Ouest, Faculté Apáczai Csere János Győr

Evolution de quelques compétences métalinguistiques d'élèves hongrois de 10/11 ans suite au cursus Janua Linguarum

Résumé
Le texte rend compte des résultats d'une recherche menée en Hongrie dans le cadre du projet *Jaling*. Nous étudions la capacité de distantiation d'élèves hongrois vis-à-vis des langues, tout en prenant appui sur de savoirs et de savoir-faire appropriés sur le niveau phonétique, morphosyntaxique.
L'expérimentation a suivi le protocol de recherche établi dans le cadre du projet *Evlang* et du projet *Jaling*, impliquant des outils quantitatifs et qualitatifs. Certains résultats de l'analyse quantitative font apparaître la supériorité des élèves Jaling dans le domaine du contrôle et de l'analyse phonétique.

Abstract
The text presents the results of a research project conducted in Hungary as part of the Jaling Project. We studied Hungarian pupils' capacity of distantiation in languages concerning their knowledge and skills at a phonetic and morphosytatic level.
The experiment employed the research protocol established by both the Evlang and Jaling projects and makes use of qualitative and quantitive tools. Certain results from quantitative data analysis, show a superiority of the Jaling pupils in the domain of phonetical control and analysis.

Introduction

Les compétences métalinguistiques et la réflexion sur la langue constituent le pivot des apprentissages scolaires : leur développement entretient une relation réciproque avec le développement de la compétence en lecture en tant que compétence cognitivo-académique, et de ce fait avec tout apprentissage scolaire fondé sur l'appréhension de l'écrit. En outre, l'apprentissage d'une L2 dans un contexte scolaire ou extrascolaire fait appel à la réflexivité de l'apprenant, c'est-à-dire à la capacité de prendre du recul par rapport à la langue qu'il apprend, voire à sa langue maternelle:

Objectifs

Dans la contribution suivante, nous tenterons de définir quelques concepts de base qui permettent de définir la notion de compétence et de décrire les approches plurielles. Ensuite, nous présenterons l'évolution de certaines compétences métalinguistiques d'élèves hongrois de 10/11 ans qui ont effectué dans le cadre du projet Janua Linguarum, pendant un certain temps, des activités d'éveil aux langues impliquant l'observation et la manipulation d'un grande nombre de langues non familières de manière simultanée.

Les objectifs, entre autres, de cette recherche ont été de vérifier dans un milieu familial et scolaire principalement monolingue si

- les activités d'éveil aux langues proposées permettent aux élèves de prendre conscience de certaines propriétés formelles des langues considérées, et par la logique du détour de celles de la L1
- la manipulation de langues non familières améliore les diverses compétences métalinguistiques (métaphonologique, métasyntaxique)
- le développement métalinguistique et métalangagier des élèves est affecté par leurs caractéristiques intellectuelles et socioculturelles.

Compétence métalinguistique

Du fait de la transversalité du terme compétence, il est nécessaire de préciser dans quelle acceptation nous nous en servirons. Dans une approche linguistique, la **compétence linguistique** a été désignée par (CHOMSKY 1965) comme la connaissance tacite qu'un sujet parlant possède de la langue. Toutefois, l'enseignement des langues vivantes confère au concept de compétence un trait également procédural avec

l'introduction de la compétence de communication de HYMES (1972). Dans cette approche, la compétence communicative désigne la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives par le sujet pour pouvoir produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, adapter son discours à la situation de communication. CANALE et SWAIN (1980) considèrent que la compétence communicative implique des sous-compétences, notamment la compétence linguistique (connaissance du lexique et des règles linguistiques), la compétence sociolinguistique (connaissance de règles socioculturelles), et la compétence stratégique que l'apprenant met en œuvre pour surmonter ses difficultés, ses lacunes en L2. Enfin, BACHMAN et PALMER (1996) repensent la compétence stratégique et la définissent comme l'ensemble des stratégies métacognitives (élaboration d'objectifs, planification, monitoring).

Dans le domaine de la psychologie cognitive et de la pédagogie PERRENOUD (2001) pense que la compétence relève d'un champ conceptuel. Il s'agit d'un capacité qui s'acquiert par une activité et se met en oeuvre dans des types de situations spécifiques. La compétence met en jeu des ressources tels des savoirs, des savoir-faire et des attitudes ainsi que l'orchestration de multiples opérations pour résoudre un problème. Perrenoud réserve la notion de compétence à « une action prenant en compte la globalité d'une situation appartenant à une famille identifiée, ce qui amène le sujet à mobiliser de multiples ressources » (PERRENOUD 2001, 23).

Plusieurs didacticiens définissent la compétence dans cette ligne de pensée. Ainsi, BEACCO (2002) précise que la compétence recouvre, de manière générale, à la fois l'aspect déclaratif et l'aspect procédural, puisqu'elle implique un savoir et un savoir-faire. Les manifestations de la compétence sont plus ou moins explicites. COSTE (2002) ajoute à ce propos qu'il s'agit de mettre en oeuvre des connaissances et des capacités pour des résolutions de problème ou pour l'activation de telle ou telle compétence spécifique. Enfin, CASTELLOTTI (2002) considère que la compétence est toujours liée à l'action, elle ne peut être appréciée que dans une situation donnée et elle est liée à une instance qui est habilitée à reconnaître cette compétence. Le terme compétence désigne alors une capacité à mettre en oeuvre un savoir, c'est-à-dire une connaissance plus ou moins explicite acquise ou apprise dans une situation spécifique, liée à une instance, école, famille.

Nous définissons donc la **compétence métalinguistique** comme la capacité du sujet à mettre en oeuvre un savoir (une connaissance) métalinguistique plus ou moins réfléchi sur la langue parlée et écrite et á manipuler ses éléments structuraux (GOMBERT 1990, EDWARDS et KIRKPATRICK, 1999).

Approches plurielles comme éducation langagière : pédagogie de la distanciation par rapport aux langues et au langage en suivant la logique du détour

Les approches plurielles correspondent à une démarche d'éducation langagière fondée sur la réflexivité et la conscience métalinguistique mises en oeuvre par l'apprenant lors des activités langagières cognitivo-académiques à l'école. Elles consistent à manipuler deux ou plusieurs langues simultanément dans le cadre des apprentissages scolaires. Les approches plurielles souhaitent, en s'appuyant sur le vécu langagier des élèves, faire face aux difficultés langagières d'ordre sociolinguistique des élèves, qui s'expliquent par le décalage des pratiques langagières prônées par l'école et les pratiques acquises dans le milieu vernaculaire.

Le but des approches plurielles consiste à développer une **culture métalinguistique et métalangagière réflexive** chez l'élève (CASTELLOTTI et MOORE 2005), à lui faire **prendre du recul par rapport a sa L1**, ainsi qu'à lui faire découvrir des savoirs relatifs à la langue, au langage ainsi qu'à la diversité des pratiques et des systèmes linguistiques. Ce processus de distanciation impliquerait également la posture de décentration par rapport à la L1. Comme une élève de notre échantillon hongrois formule l'essentiel de la capacité à prendre du recul par rapport à la langue dans son journal Jaling : *Megtanultam a dolgokat másképpen nézni, és több idegen nyelvű szót is.*[1].

Le processus de distanciation est favorisé par la **logique du détour** (DE PIETRO et MATTHEY 2001, de PIETRO 2003), laquelle correspond à la centration sur les aspects formels des langues non familières dans le cadre d'une étude réflexive, ce qui amène aussi l'élève à distinguer les formes linguistiques de leurs significations dans la L1. Les approches plurielles appréhendent les faits langagiers par le biais d'activités métalinguistiques explicites, c'est-à-dire par une réflexion sur des langues non familières, qui implique une **veille d'ordre procédural** sur le fait langagier, ainsi que par une **analyse consciente de certains traits formels du langage**. Cette démarche réflexive mène, en fonction du développement cognitif de l'élève, à l'explicitation de certaines

[1] **« J'ai appris comment porter un autre regard sur les choses ainsi que quelques mots étrangers »**

règles relatives à la langue et au langage dans le cadre d'une démarche de conceptualisation métalinguistique. Une deuxième finalité consiste à mettre en place des **stratégies d'apprentissage** impliquant le transfert métalangagier, en d'autres termes le décloisonnement des représentations métalangagières des élèves en fonction des langues (DABENE 1992). Il s'agit en fait de faire acquérir á l'enfant la capacité d'**appui** qui consiste à comprendre un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre – par similitude ou par contraste – un phénomène concernant une autre langue[2]. Du point de vue de politique linguistique, la finalité des approches plurielles consiste à construire une **compétence plurilingue et pluriculturelle**, et de ce fait elles souhaitent promouvoir la diversité linguistique et langagière.

Ainsi, les démarches préconisées par les approches plurielles sont différentes de la réflexion grammaticale qui est d'usage en classe de langue maternelle dans la mesure où elles se caractérisent d'un changement de perspective dans les apprentissages langagiers (L1, L2 etc.) en introduisant l'étude parallèle de plusieurs langues qui servent d'outil pour construire et véhiculer des concepts utiles à la compréhension des langues et du langage. Il s'agit d'une **didactique de l'alternance** des langues qui, à un premier niveau, permet de développer des savoirs et des savoir-faire métalinguistiques, puis, à un deuxième niveau elle sert à mettre en place des processus de facilitation dans la construction des savoirs et des savoir-faire linguistiques et langagiers qui prennent appui sur des compétences transversales (MOORE 2001 : 73).

Dabène a dégagé trois fonctions en rapport avec les approches pluriellesm plus particulièrement en rapport avec *language awareness* (DABENE 1992), á savoir la fonction d'accueil, la fonction de légitimation et la fonction de structuration. Notre contribution met en valeur la **fonction de structuration** des activités d'éveil aux langues. Elle réfère au répertoire langagier de l'élève et permet d'articuler ses acquis informels et l'appropriation de nouvelles connaissances, à travers des démarches didactiques fondées sur la confrontation de points de vue divers et sur la comparaison.

Le projet Janua Linguarum (Jaling)

Le projet Janua Linguarum fait partie des approches d'éveil aux langues (*awakening to languages*) dans le cadre desquelles les élèves observent de nombreuses langues non familières que l'école n'a pas d'ambition d'enseigner ainsi que leur langue maternelle. Ils formulent leurs observations et remarques, et pendant la phase de mise en commun font confronter leurs hypothèses. Le projet Janua Linguarum (2000 -2004) est en fait le suivi du projet Evlang (Eveil aux Langues, 1998-2001) qui s'est donné comme objectif d'élaborer des supports pédagogiques à l'intention de classes primaires, alors que le projet JaLing a visé à la diffusion et à l´insertion curriculaire de l´éveil aux langues tant au niveau primaire que collège.

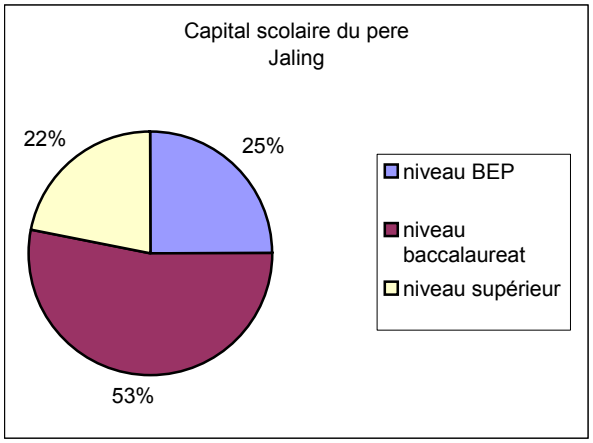
Échantillon de l'expérimentation hongroise

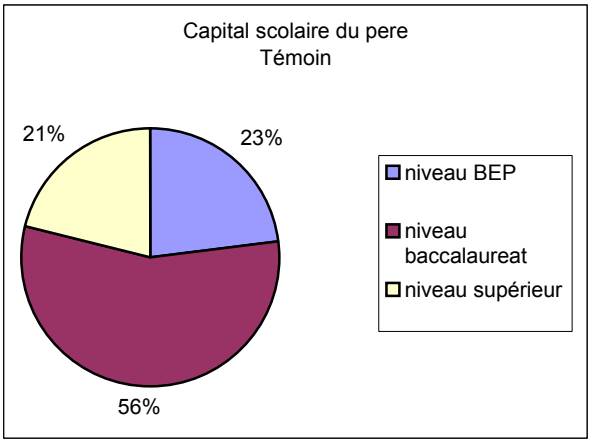
Lors de notre recherche, nous nous sommes servie de supports pédagogiques et d'outils d'évaluation quantitative et qualitative élaborés dans le cadre des projets Evlang (CANDELIER, 2003a) et Jaling (Candelier, 2003b). L'adaptation des matériels a consisté à prendre en compte la réalité linguistique et sociolinguistique en Hongrie: prise en compte des langues des pays voisins, des langues minoritaires en Hongrie comme le romani, travail sur des toponymes hongrois. Le choix de l'échantillon s'est effectué sur des critères cognitifs et sociolinguistiques : les élèves de 10 à 11 ans disposent de compétences métalinguistiques en L1 dans les domaines métaphonologique et métalexical, ainsi que de compétences métasyntaxiques et métapragmatiques procédurales. Par ailleurs, nous avons voulu étudier l'effet des facteurs sociolinguistiques sur la variation des compétences métalinguistiques : appartenance sociale, lieu d'habitation, sexe, résultat scolaire. Toutefois, le fait que l'inscription dans un établissement ne s'effectue pas selon la carte scolaire, et que l'expérimentation se fasse « en situation » n'a pas permis de créer des conditions de laboratoire sur le plan de l'échantillonnage. Cette faiblesse a été contrebalancée par la comparaison des performances des élèves soumis à l'expérimentation avec celles d'un groupe témoin, ainsi que par l'application de méthodes statistiques diverses (épreuve T, analyse de la variance des facteurs) qui permettent de relativiser le poids de chacune des variables sociolinguistiques lors de l'interprétation des résultats. Le groupe Jaling s'est composé de 185 élèves, alors que le groupe témoin a compté 152 élèves.

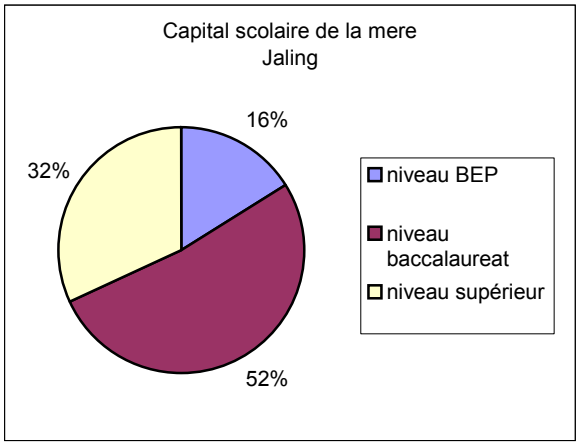
---

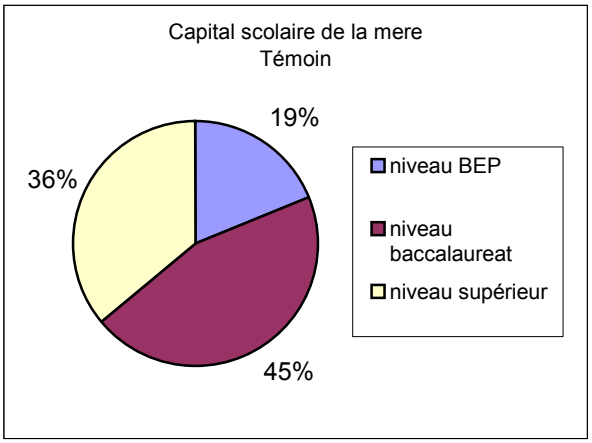
[2] Définition élaborée par le groupe d'experts (Camillieri-Grima, Candelier, Castellotti, de Pietro, Lőrincz, Meissner, Noguerol) du projet en cours intitulé *ALC*, *A travers les langues et les cultures* qui a pour objectif d'élaborer un référenciel de compétences à partir d'approches plurielles. Graz, Centre Européenne des Langues Vivantes, 2004-2007.

Les graphies ci-dessous font ressortir un échantillon qui comprend des élèves issus de milieux socioculturels très favorisés.

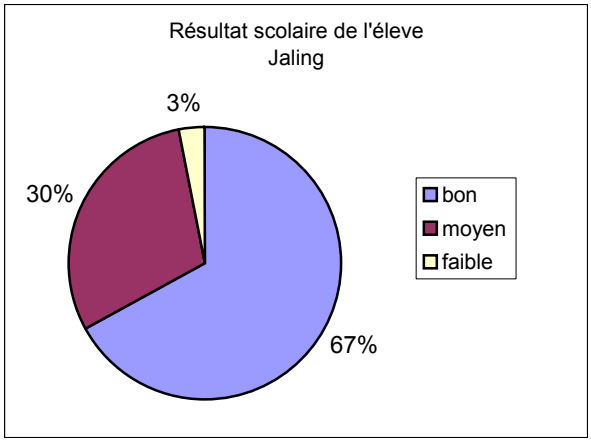


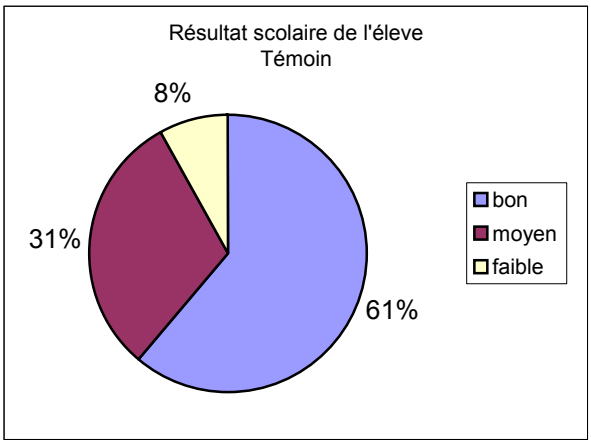






Les résultats scolaires vont á l'encontre des caractéristiques socioculturels des élèves. En moyenne, les élèves affichent de bons résultats scolaires dans les deux groupes de l'expérimentation.





Par ailleurs, le curriculum n'a duré que 12 à 14 heures et a traité seulement trois thèmes : l'arbitraire du signe par le biais d'activités de discrimination auditive, la dynamique du lexique au contact des langues (parenté typologique des langues), ainsi que les systèmes d'écriture et les stratégies de lecture. Le projet s'est étalé sur 6 mois, les conditions institutionnelles (manque de plages horaires disponibles dans les écoles) et financières (production et diffusion des supports, prise en charge des enseignants de l'expérimentation au delà d'une année scolaire) n'ont pas permis de continuer l'expérience. Nous avons cependant supposé un certain effet Jaling grâce au caractère novateur du projet et nous avons voulu tester son impact dans le contexte de l'école monolingue hongroise.

Effet de Jaling sur les compétences métaphonologiques

Le test final a été adapté en hongrois à partir du test standardisé dans le cadre du projet Evlang. Les tâches qui ont permis de tester la capacité de la discrimination auditive ont été les suivantes

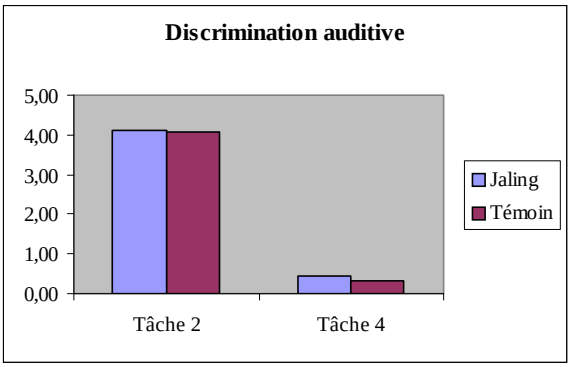
- un item de mémoire et de discrimination phonétique : la tâche de l'élève consiste à repérer dans une série de trois paires minimales la présence ou l'absence d'un mot cible exposé au sujet avant la série des paires minimales ; par exemple, si le mot à rechercher est /skolka/, les élèves doivent entourer oui (igen) s'ils entendent le même mot dans la série de /tsolka/, /kolka/ et /skolka/ (; tâche 2); la tâche comprend 5 séries, chacun vaut un point.
- un item de mémoire et de discrimination auditive : repérage d'un locuteur ou d'une locutrice parlant la même langue non familière que le locuteur modèle dans une série de trois énoncés ; il s'agit de reconnaître la sonorité d'une langue non familière dans un court énoncé d'environ 5 secondes (tâche 4) ;

Evolution des compétences métaphonologiques des élèves hongrois ; aspect procédural

Le fait d'avoir suivi des activités d'éveil aux langues a un certain impact sur la capacité de discrimination auditive des élèves hongrois. Les scores ont été calculés par rapport aux points maximaux, soit 6 points pour la tâche 2, et 1 points pour la tâche 4.

Les élèves du groupe Jaling obtiennent de meilleurs résultats que les élèves du groupe témoin dans les deux tâches de discrimination auditive. L'écart entre les deux groupe à la tâche de repérage d'une langue est très significatif. Cette épreuve fait appel dans une large mesure à la mémoire auditive, au contrôle métaphonologique et à l'analyse segmentale et suprasegmentale de la représentation acoustique d'une langue non familière.

Modèle actif de l'analyse: participation au cursus Jaling			
		tâche 2	tâche 4
Groupe Jaling	nombre	173,00	173,00
	moyenne des scores	4,11	0,46
	variance	0,89	0,50
Groupe témoin	nombre	152,00	152,00
	moyenne des scores	4,07	0,34
	variance	0,84	0,47
	valeur de *t*	0,46	**2,34*** **
	valeur de *f*	1,12	1,11



I_2=0, 6
I_4=0, 1

Tableau 23. Evolution du contrôle métaphonologique (discrimination auditive

La prise en compte des caractéristiques socioculturels permet de constater que les activités profitent principalement aux bons élèves et aux filles. Le milieu familial exerce un effet marginal sur le développement des compétences auditives, conformément aux constats des études préalables : ce sont les élèves moyens qui semblent le plus profiter des activités de discrimination. Nous avons expliqué ce résultat par l'attitude favorable de ces élèves vis-à-vis de la tâche. Quant à l'âge, entre la classe de 4ème et de 5ème (10 et 11 ans), les compétences auditives ne montrent pas d'écart important. Il s'agirait donc de l'effet combiné de l'approche, des résultats scolaires et du sexe. L'analyse de la variance met en évidence **l'effet significatif de la variable participation au projet Jaling** : cette variable explique la variance des performances à 8,40 %, alors que l'effet des autres variables n'est pas en soi significatif. Il serait nécessaire de calculer, pour obtenir une analyse plus fine, les corrélations des facteurs dans les résultats constatés. Toutefois les activités d'éveil aux langues semblent exercer un impact positif même à partir d'un nombre très réduit de séances, alors que les recherches préalables ont défini un seuil de 40 heures pour aboutir à un effet positif dans le domaine des compétences auditives (GENELOT 2001, CANDELIER 2003a). Nous expliquons ce phénomène par les représentations métalinguistiques des élèves vis-à-vis de la dimension procédurale de la compétence métalinguistique. En effet, les journaux Jaling ainsi que les questionnaires initiaux et finaux portant sur les représentations métalinguistiques des élèves font ressortir la prise de conscience et la valorisation de la composante procédurale de la compétence métalinguistique lors du traitement de l'input langagier. Le contrôle (« attention ») est un métaprocessus qui est présent dans le déclaratif des élèves lors du processus d'apprentissage, ce qui nous amène à considérer que les activités Jaling ont renforcé le contrôle métalinguistique déjà développé des élèves Jaling dans le domaine de la discrimination auditive (LŐRINCZ 2006).

Analyse grammaticale

a. La compétence de codage et de décodage morphologique des élèves

La tâche qui a permis de tester la compétence de codage et de décodage morphologique ont été les suivantes :

- un item de combinaison de morphèmes dans une langue non familière ; l'élève est amené à formuler les règles de la numérotation finnoise pour effectuer un décodage dans un premier temps ; ensuite, dans un deuxième temps, un codage dans une langue non familière (tâches 5.1 et 5.2.). Chaque réponse vaut un point, soit 2 points pour chaque activité.

b. La compétence morphosyntaxique des élèves hongrois

La capacité de l'analyse morphosyntaxique a été testé dans le cadre d'une tâche de décomposition et de recomposition des constituants de la phrase qui relèvent de la déduction morphosyntaxique :

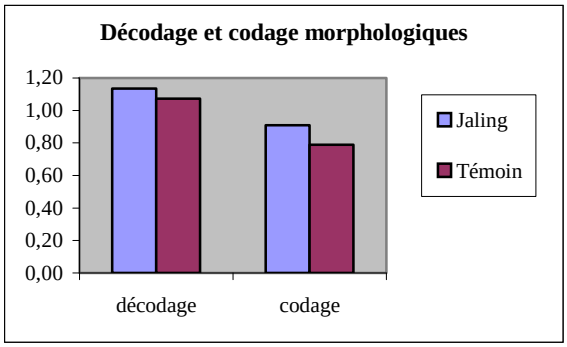
- dans le premier item (tâche 6) , l'élève doit déduire la règle de la négation dans le japonais à partir de deux énoncés traduits en hongrois ; il s'agit d'un repérage de morphèmes ; A partir des exemples *kaimasu – j'achète kaimasen – je n'achète pas, tabemasu – je mange*, l'élève doit traduire une phrase simple dans sa langue (*je ne mange pas*) dans la langue non familière ;
- le deuxième item vise à mettre en oeuvre des compétences métasyntaxiques : la tâche de l'élève consiste à traduire une phrase dans une langue non familière à partir de trois phrases simples dont les composantes sont traduites en hongrois, en respectant l'ordre des mots de la langue non familière (tâche 7).

En	inu	betsiaki	*j´ai vu le jaguar*
je	*le jaguar*	*ai vu*	
En	baka	betsiaki	*j'ai vu le poisson*
je	*le poisson*	*ai vu*	
Min	baka	betsiaki	*tu as vu le poisson*
tu	*le poisson*	*as vu*	

La phrase à traduire dans la langue non familière: *Tu as vu le jaguar.*

Effet du projet Jaling sur les compétences morphologiques et syntaxiques des élèves

Les résultats des élèves (moyennes des scores) permettent de constater que les performances des élèves Jaling sont légèrement supérieures à celles des élèves témoins, mais les écarts ne sont pas statistiquement significatifs. Bien que l'effet Jaling ne soit pas statistiquement confirmé au bout d'une douzaine d'heures, les résultats ne contredisent pas notre hypothèse de départ. La recherche hongroise seéble également confirmer la conformité de notre approche au mode de fonctionnement de l'institution scolaire..

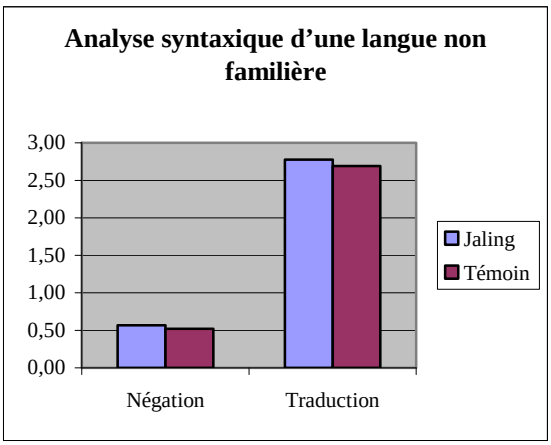


$I_{5.1}$=0, 2
$I_{5.2}$=0, 2

Dans les domaines de **décodage et de codage morphologiques**, les scores s'améliorent en fonction du capital scolaire du père, ce qui renvoie à l'effet du langage « paternel », c'est-à-dire au rôle des pratiques langagières des pères dans la construction des savoirs encyclopédiques (KASSAI, 2005).

Quant au milieu d'appartenance, dans l'échantillon hongrois, Jaling profite aux élèves issus des milieux moyens et des milieux les plus favorisés. La prédominance de l'écrit en classe amène également à de meilleures performances chez les élèves les plus âgés dans le domaine métamorphologique : les élèves de 11 ans sont significativement supérieurs aux élèves témoins dans l'analyse des morphèmes, alors que les élèves de 10 ans semblent déstabilisés dans les deux tâches. Le sexe n'a pas d'impact significatif, mais les filles sont plus performantes, dans les deux groupes, en décodage. Cela témoigne, de leur part, d'une analyse explicite plus fine des constituants morphologiques.

Dans le domaine de **l'analyse morphosyntaxique** d'une langue non familière (tâche de négation et tâche de traduction), les élèves Jaling affichent des résultats très légèrement supérieurs á ceux des élèves du groupe témoin. L'analyse plus fine permet de constater que la manipulation des constituants morphosyntaxiques (négation) à l'écrit constitue une difficulté majeure pour les élèves hongrois de 10/11 ans, ce qui s'explique probablement par le calque de la L1 dans laquelle la particule négative n'est pas postposée.



I_6=0, 1, I_7=0, 3

La variable du milieu familial exerce un effet positif sur l'analyse syntaxique. Ce résultat confirme le lien entre les pratiques scolaires écrites décontextualisées et les pratiques langagières de la famille dans le domaine de la compétence métasyntaxique. Enfin, **l'analyse de la variance** confirme que **l'analyse écrite des constituants morphosyntaxique de la phrase est fonction des résultats scolaires**. A la tâche de décodage et de codage, cette variable explique de manière significative les résultats á 6,55 %, alors que pour la manipulation syntaxique, elle intervient à 8,72 %. L'expérimentation **Jaling** n'a **pas d'impact attesté** dans le domaine de l'analyse morphosyntaxique, ce qui peut s'expliquer par la brièveté de l'exposition des élèves à ce type de tâche.

Conclusion

Les élèves Jaling affichent de meilleures performances, à un risque d'erreur consenti de 1 %, lors qu'il s'agit d'**identifier une langue non familière** L'effet relativement marginal des activités d'éveil aux langues sur les compétences métaphonologiques s'explique par la brièveté de l'expérimentation : 12 à 14 heures au total. Nous constatons toutefois avec surprise que le projet a pu exercer un effet significatif au dessous du seuil de 40 heures d'activités, ce que l'étude quantitative Evlang avait déjà mis en évidence (GENELOT 2002, CANDELIER 2003a). Par ailleurs, l'analyse de l'écrit est fonction de résultat scolaire qui repose d'ailleurs pour une part importante sur cette capacité.

Pour interpréter l'évolution rapide de ces compétences des élèves hongrois, nous avançons plusieurs pistes explicatives. D'une part la situation socioculturelle des élèves de l'échantillon est relativement favorable, ce qui doit avoir un lien avec les résultats de toute « tâche scolaire », dont ceux du questionnaire métalinguistique. D'autre part, de manière générale, les études font ressortir en Hongrie un intérêt très prononcé pour les langues étrangères en général (VÁGÓ 2003, LŐRINCZ 2004). Il faut cependant évoquer un autre résultat de notre recherche hongroise qui nous amène a insister sur l'intérêt d'une approche éveil aux langues dans le développement des compétences métalinguistiques. En fait, l'analyse quantitative fait ressortir au sein du groupe Jaling des attitudes linguistiques vis-à-vis d'une langue non familière très significativement plus favorables que dans le groupe témoin. La participation au cursus Jaling et le sexe des élèves en faveur des filles expliquent à 9,9 % de la variation des résultats dans ce domaine (LŐRINCZ 2006). L'effet du projet sur les attitudes linguistiques, même si dans une mesure mineure, est donc attesté par l'analyse de la variance après une douzaine d'heures d'activité. On peut penser qu'une plus grande ouverture aux langues résulte de meilleures performances métalinguistiques – une raison de plus pour encourager l'introduction

Références bibliographiques

BACHMAN Lyle F. et PALMER Adrian (1996). *Language testing in Practice*. Oxford, Oxford University Press

BEACCO Jean.-Claude (2002). « Sur les fonctions de la notion de compétence en langue en didactique des langues. » In : Castellotti, V. et Py, B. (sous la direction de) *La notion de la compétence en langue. Notions en question, 6,* Saint –Cloud, Crédif, Grenoble, Lidilem, Paris, Didier- Erudition, p. 105-115

CANALE M. et SWAIN, M. (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching testing. » *Applied Linguistics, 1 (1),* Oxford, Oxford University Press, p. 1-47

CANDELIER Michel. (sous la direction de) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne.* Bruxelles, De Boeck

CANDELIER Michel. (sous la direction de) (2003b). *Janua Linguarum – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum.* Strasbourg, Éditions de Conseil de l'Europe – CELV

CASTELLOTI Véronique. (2002). « Qui a peur de la notion de compétence ? » In : Castellotti, V. et Py, B. (sous la direction de) *La notion de la compétence en langue. Notions en question, 6,* Saint –Cloud : Crédif, Grenoble : Lidilem, Paris : Didier Erudition, p. 9-18

CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle (2005). « Répertoires pluriels, cultures métalinguistiques et usages d'appropriation.» In : Beacco, J.C. et als. (sous la direction de) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues.* Paris, PUF, p. 107-132

CHOMSKY Noam (1965) . *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, Mass., MIT Press

COSTE Daniel (2002) « Compétence à communiquer et compétence plurilingue. » In : Castellotti, V. et Py, B. (sous la direction de) *La notion de la compétence en langue. Notions en question, 6,* Saint –Cloud, Crédif, Grenoble, Lidilem, Paris, Didier Erudition, p. 115-123

DABENE Louise (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, *6*, Paris : INRP, 13-21

DE PIETRO Jean.-François (2003). « La diversité au fondement des activités linguistiques. » *Repères*, *28,* Paris : INRP, p. 161-186

DE PIETRO Jean.-François et MATTHEY, Marinette (2001). « L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence.» *Language et Pratique*, *28,* p. 31-44, www.arld.ch

EDWARDS Harold T. et KIRKPATRICK Anita (1999). « Metalinguistic Awareness in Children : a Developmental Progression. » *Journal of Psicholinguistic Research, 28, 4*, Dordrecht, Netherlands, Springer, p. 313-327

GENELOT Sophie (2001). *Evaluation quantitative du cursus Evlang.* (Rapport de recherche du programme Evlang). Dijon, I.R..E.D.U, disponible sur http://jaling.ecml.at

GOMBERT Jean Emile (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF

HYMES Dell (1972). « *On Communicative Competence.*» In : Pride, J.B. et Holmes, J. (eds) *Sociolinguistics.* Harmondsworts, Penguin, p. 269-293

KASSAI Ilona (2005). A család, mint nyelvmester [La famille, comme maître de langue]. In : Balázs, G. et Grétsy, L. (szerk.) *Nyelv és nyelvhasználat a családban* [La langue et les usages du langage en famille]. Budapest, Tinta Könyvkiadó, p. 143-164

LŐRINCZ Ildikó (2004). Metanyelvi képzetek az anyanyelv- és az idegennyelv-órán [Représentations métalinguistiques en classe de L1 et de L2]. In : Cseh, S. (ed.) NYME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar Tanulmánykötete [Actes de la Conférence Annuelle de la Pédagogie en Primaire de la Faculté de Formation des Maîtres Apáczai Csere János]. Győr, NYME-ATFK, p. 262-268

LŐRINCZ Ildikó 2006 *Eveil aux langues en Hongrie. Evolution des compétences métalinguistiques d'élèves hongrois de 10/11 ans suite à un cursus d'éveil aux langues ; attitudes face aux langues.* Thèse de doctorat nouveau régime, Paris, Université René Descartes Paris5, Sorbonne ; Pécs, Université de Pécs Hongrie

MOORE, Danièle (2001). « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? » *Etudes de linguistiques appliquées, 121,* Paris, Didier – Erudition, p. 71-78

PERRENOUD Philippe (2001) « Compétences, langage et communication ». *Actes du Colloque du 27-23 janvier 2000*, Louvain-la-Neuve, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php

VÁGÓ Irén. (2003). « Az oktatás tartalmi kérdései. » [Les contenues de l'éducation nationale]. In : Jelentés a közoktatásról [Rapport sur l'enseignement public en Hongrie]. www.mek.oszk.hu