

# Vers l'intégration des pédagogies des langues

Autor(en): **Stern, Otto**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée**

Band (Jahr): - **(1988)**

Heft 47: **Des enfants de migrants dans la communauté scolaire et sociale : questions (socio)linguistiques et perspectives pédagogiques**

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978005>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# Vers l'intégration des pédagogies des langues

## 1. Introduction

Depuis l'ouvrage de ROULET 1980, qui a suscité une prise de conscience de l'intégration des pédagogies (IP) dans les milieux les plus larges, plusieurs publications, au cours des années, ont essayé d'analyser le rapport entre le progrès de l'élaboration théorique et l'état – plus ou moins immobile – de l'application de l'IP en situation scolaire (e.g. ROULET 1983; TSCHOUMY, MERKT et BERTHOUD 1983 et MERKT 1985). Selon ROULET (1983, 105), «l'intégration entre les pédagogies de la langue maternelle et des langues secondes se fait à trois niveaux: données langagières, exercices de communication, et surtout, instruments heuristiques.» L'IP se fonde sur l'hypothèse «qu'un élève apprendra d'autant mieux un certain type d'emploi ou de structure en L<sub>2</sub>, qu'il en aura préalablement compris les principes en L<sub>1</sub>, et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes en L<sub>1</sub> sont utilisables avec profit dans l'apprentissage de L<sub>2</sub>» (BERTHOUD, dans TSCHOUMY et al. 1983, 11).

L'accent principal de l'IP est donc mis sur le niveau métalinguistique. Les outils heuristiques dont il est question, sont des techniques d'analyse et de catégorisation empruntées à la linguistique, et qui ont tendance à proliférer avec la progression de la science. C'est ROULET lui-même (1983, 112s) qui constate que «ce qui dérange généralement dans cette conception de l'IP, c'est la place considérable accordée à la réflexion métalinguistique des apprenants. On peut se demander (. . .) si cette réflexion ne se fait pas au détriment du développement de la compétence de communication en langue maternelle comme en langue seconde.» Sa conclusion est que «les deux (conceptions pédagogiques) ne sont pas incompatibles, car la discussion qui s'instaure dans un groupe d'apprenants à l'occasion de la réflexion métalinguistique constitue une activité excellente (. . .) pour développer (. . .) la compétence de communication.» (ibid., p. 113).

Cependant, on peut se demander si l'objet métalinguistique qui est le thème de la discussion, ne devient pas un objet parmi les autres, et s'il n'y aurait peut-être pas d'autres objets de discussion, moins abstraits et plus intéressants pour les élèves. Il est évident qu'une telle discussion peut augmenter *le savoir* sur la langue, mais n'y a-t-il pas de méthodes plus efficaces pour augmenter *l'acquisition* de la langue?

## 2. L'IP au niveau des activités langagières

Ce qu'il faut à tout prix éviter, c'est que la langue étudiée devienne un objet quelconque et étranger. Ce qui est crucial pour la pédagogie ce n'est pas de perfectionner l'étude de la structure du langage, mais d'*utiliser* le langage d'une manière plus efficace au profit de l'acquisition. Les quatre domaines principaux de l'utilisation du langage à l'école sont: la compréhension orale, la lecture, l'expression orale et écrite. C'est au niveau de ces *activités langagières* que l'IP de la langue maternelle et des langues secondes aura lieu. La pédagogie de la langue maternelle – au moins dans quelques classes – a commencé à partir dans cette direction: pratiquer différentes techniques de lecture, écrire dans des situations concrètes avec des destinataires spécifiques, produire et écouter des documents authentiques de mass média, etc.

Il ne manque pas de propositions qui cherchent aussi à situer l'IP au niveau des activités langagières, e.g. MERKT (1985, 23), qui propose de «développer et pratiquer les mêmes techniques de lecture . . .»; et REY-VON ALLMEN (1985), qui pratique l'IP en partant de la base plurilectale présente dans une classe normale.

Si on suit de près le développement de la recherche sur l'IP, on constate que, de plus en plus, c'est l'apprenant et son comportement linguistique qui devient le centre de la discussion. « . . . Il importe, si l'on veut progresser, d'abandonner les débats théoriques pour développer les recherches empiriques sur le terrain *au niveau des problèmes des apprenants*» (ROULET 1983, 108, souligné par O.S.).

### 2.1 L'IP réalisée par l'apprenant

Passons alors aux apprenants. «Am natürlichen L<sub>2</sub>-Erwerb zeigt sich deutlich, dass der L<sub>1</sub>-Rückgriff ein integrierter Bestandteil des Vorgangs ist, wie man Sprachen lernt» (WODE 1985, 85). – Cette constatation touche le centre de ce que l'IP cherche à obtenir: permettre à l'apprenant d'utiliser sa compétence pragmatique de la première langue dans l'acquisition d'une langue seconde.

Tous les auteurs qui traitent de l'IP constatent que c'est l'apprenant lui-même qui doit réussir l'intégration – malgré le cloisonnement existant entre les disciplines d'enseignement des langues – et cela parce que apprendre c'est toujours intégrer (cf. p.ex. ROULET 1983, 102s.; MERKT 1985).

Mais il ne faut pas que cet accès à la L<sub>1</sub> ne passe que par des structures linguistiques de surface – ce qui a amené à l'hypothèse trop facile de l'inter-

férence des analyses contrastives – mais plutôt qu’il se fasse par rapport aux niveaux fondamentaux de la connaissance et – par conséquent – des activités langagières.

Dans le domaine cognitif ce sont surtout les travaux qui s’inspirent des idées de VYGOTSKI qui soulignent la base cognitive commune de L<sub>1</sub> et de L<sub>2</sub>. Je cite VYGOTSKI 1935, selon JOHN-STEINER 1985, 349: «(the processes of native and foreign language acquisition) . . . *are internally united*». Cette citation renvoie à des processus de la pensée et de la compréhension qui vont de pair avec l’acquisition de la *langue écrite*, puisqu’ils permettent la libération progressive du langage des contraintes situationnelles et amènent à une décontextualisation croissante (cf. STERN, 1984). La langue écrite devient ainsi le mode langagier dominant de l’apprentissage à l’école. (Cf. les travaux de SCHNEUWLY et BRONCKART 1985; WERTSCH 1985; CUMMINS 1984.)

## 2.2 *La compréhension comme base de l’acquisition*

La recherche sur l’acquisition de L<sub>2</sub> en situation naturelle nous montre que le premier but de l’apprenant est *de comprendre* ce qui se passe dans une situation donnée. La capacité d’assimiler des structures nouvelles naît dans des situations de compréhension globale. ERVIN-TRIPP (1986, 16), en parlant de situations de jeux d’enfants, constate: «Learning derives not just from speaking but from hearing language in a context where the meaning is obvious and where the learner is interested enough in what is going on to pay close attention. That is why play contexts are so much more efficient than traditional classrooms.»

Ceux qui apprennent avec le plus de succès sont évidemment ceux qui participent activement à la structuration de la situation dans laquelle se passe l’activité langagière; ceux qui prennent l’initiative en cherchant le contact avec les interlocuteurs, ceux qui posent des questions. Par ce moyen, ils participent activement à la production de sens dans une situation d’apprentissage en stimulant des réactions attendues et par conséquent plus facilement compréhensibles. JOHN-STEINER (1985, 359), qui étudie le comportement d’adultes en situation naturelle, écrit d’un de ses sujets qui avait étudié l’espagnol au Mexique: «She had recorded her use of questions as a means of restricting the topics of conversations with her hosts. She realized that it was easier to follow what was said in response to her questions.»

Participer activement à des situations présuppose que l’apprenant ait *des buts d’action*. Cette activité de la part du sujet apprenant aboutit finale-

ment à la production de la parole. (Une excellente description de ce passage de la compréhension à la production se trouve dans FILLMORE 1979.)

Il est évident que pour ces activités de participation et de compréhension l'apprenant aura constamment recours à sa compétence pragmatique de sa première langue.

Les deux termes clefs pour un apprentissage basé sur l'intégration sont donc *participation active et intéressée* et *compréhension globale dans des situations concrètes*.

Dans un projet de la Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion du Canton de Zurich (cf. BÜCHEL et al. 1987), nous avons essayé de traduire en méthode d'enseignement ce principe fondamental de l'acquisition de L<sub>2</sub>, c. à d. la compréhension dans des situations concrètes et la participation active de l'apprenant. Les résultats se trouvent dans un manuel pour enseignantes du jardin d'enfants, intitulé «Schweizerdeutsch für fremdsprachige Kinder». Il contient entre autres 12 ensembles didactiques contenant des propositions de leçons basées sur des expériences diverses: en famille, dans l'environnement, culturel et interculturel.

La méthode consiste en l'initiation aux notions centrales de chaque leçon, afin que l'enfant de langue étrangère puisse se familiariser préalablement avec les concepts et mots clefs pour pouvoir ensuite participer activement aux leçons. La préparation se passe en petits groupes d'enfants de L<sub>2</sub>, auxquels on ajoute, si possible, des enfants suisses alémaniques. Sous la direction de l'enseignante s'effectuent alors des activités concrètes (jeux et autres) autour des concepts centraux de la leçon en question. Il ne s'agit donc pas d'un cours de langue où les enfants apprennent des mots et des phrases, mais plutôt de la préstructuration sémantique des situations d'apprentissage. Il est entendu que l'enseignante accompagne intentionnellement les concepts centraux des mots clefs, afin que les enfants commencent à les assimiler à leurs activités.

Les essais pratiques ont montré que les enfants préparés de telle sorte, pouvaient participer longtemps et avec attention à des leçons qui étaient encore au-delà de leur capacité langagière, sans signe de distraction ou d'ennui. Cela montrait que la compréhension globale de la situation leur était possible. Le processus d'acquisition pouvait ainsi démarrer.

### *2.3 Développement de la compréhension du langage écrit*

Cette méthode est particulièrement utile lorsqu'il s'agit de préparer la *compréhension d'un texte* que l'enseignante veut raconter en classe. La langue écrite est plus difficile à comprendre à cause du manque de relation avec

la situation concrète du discours actuel. Le manuel présente le conte de fée des frères Grimm «Blanche-neige et Rose-rouge» et l'histoire de la souris-poète «Frederick» de Lionni. Des activités préparatoires visent à familiariser les enfants de L<sub>2</sub> avec les concepts centraux du contenu, des personnages, des objets, des qualités et des actions, dans des situations de jeux de rôle, de manipulations concrètes etc. Munis de ce fonds d'expérience pratique, les enfants sont capables de comprendre globalement l'histoire racontée en classe et peuvent ainsi vivre positivement une expérience de compréhension de texte.

L'identification des concepts centraux d'une histoire aide à éviter que les processus d'inférence, activés par l'écoute, soient bloqués ou déviés. Dans une expérience visant à déterminer des différences de compréhension de textes en dialecte alémanique et en allemand standard par des enfants d'environ six ans (ERNY 1984), l'identification erronée d'un personnage principal comme «Schneeflöcklein» (flocons de neige) au lieu de «Schneeglöcklein» (la perce-neige) par deux garçons de L<sub>2</sub>, bloquait leur compréhension de telle manière qu'ils ne pouvaient plus reconstruire le sens global de l'histoire.

Il est très important que les enfants de L<sub>2</sub>, malgré leur déficit en langue d'accueil, puissent participer activement à des situations basées sur la langue écrite, parce que c'est dans ces situations que se développent des concepts fondamentaux du registre linguistique de l'école (cf. STERN 1984). (Cette constatation ne diminue nullement l'importance du fait que les premiers pas dans l'acquisition de la langue écrite devraient se faire en langue forte, c. à. d. pour la plupart des enfants de L<sub>2</sub> dans leur langue native.)

Ici, on pourrait objecter que les enfants de L<sub>2</sub> dans le cas de la Suisse alémanique vont apprendre plutôt le dialecte que l'allemand standard, et que c'est là un autre problème de l'acquisition de la langue écrite. Je ne peux que répondre brièvement à cette question (pour plus de détails cf. STERN 1988). Dans des recherches, menées au Deutsches Seminar de l'université de Zurich, sur l'acquisition de l'allemand standard par des enfants suisses alémaniques, nous trouvons que la variante linguistique n'a presque pas d'influence sur la capacité de compréhension de textes oraux. Un enfant qui comprend bien une histoire racontée en dialecte, la comprendra aussi bien en standard. A partir de situations d'écoute de télévision allemande et de cassettes de contes pour enfants, à six ans déjà, les enfants ont acquis des règles phonétiques qui leur permettent de transformer des mots du standard en dialecte et vice versa.

Cependant, je ne sais pas si ces résultats sont généralisables aussi pour des enfants de L<sub>2</sub>. Pour les enfants autochtones on peut dire que ce qui est difficile à apprendre, ce sont les stratégies cognitives sous-jacentes à

la compréhension du langage textuel et non pas l'allemand standard. C'est là le fondement inégal qui décidera, plus tard, du succès scolaire dans l'acquisition de la langue écrite. Le développement de ce fondement cognitif est directement lié au développement du vocabulaire et de concepts abstraits, ce qui explique les difficultés des enfants de L<sub>2</sub>, surtout de souche sociale défavorisée, dans l'acquisition de la langue écrite. (Pour une discussion détaillée de ce problème voir CUMMINS 1984.)

C'est justement ce fondement cognitif que la méthode mentionnée ci-dessus vise à développer. Elle essaye d'ancrer l'utilisation de L<sub>2</sub> dans des situations concrètes et compréhensibles. Ces situations permettent à l'apprenant de recourir à son savoir pragmatique lié à sa L<sub>1</sub>, tout en ouvrant le chemin à l'assimilation de structures linguistiques en L<sub>2</sub>. La méthode ne vise que d'une manière indirecte la production de L<sub>2</sub>, sachant que la capacité productive *suit* la compréhension, et que son développement dépend entièrement de l'initiative de l'apprenant.

### 3. Enseigner l'intégration

Retournons à la constatation faite plus haut, que c'est à l'apprenant d'opérer l'intégration. Quelles qualités doit avoir un enseignement qui permet, voire supporte la tâche de l'apprenant? Je vois deux conditions importantes auxquelles il doit satisfaire:

- (1) le but premier des activités langagières doit être le traitement de l'information, c. à d. qu'elles doivent être centrées sur des contenus, des problèmes à résoudre, des activités concrètes et interactionnelles.
- (2) L'apprenant doit agir de sa propre initiative.

Il existe depuis longtemps des méthodes d'enseignement qui offrent des modèles, p.ex. celle de MONTESSORI ou de FREINET. Sous les termes modernes de «différenciation interne» ou «individualisation» elles commencent à gagner du terrain au moins dans l'enseignement de la langue maternelle. Mais il existe aussi des tentatives dans l'enseignement des langues secondes qui mériteraient d'être examinées en vue de l'IP. Je pense d'abord à l'enseignement de L<sub>2</sub> par des enseignants qui pratiquent la méthode FREINET (cf. manifeste d'Aix 1973, cité par LÜHRS 1985, 234). Ensuite il y a une expérience assez étendue de l'enseignement du français à des débutants du niveau secondaire I en Allemagne, publié par MARTIN, en 1985. Il appelle sa méthode «traitement d'information» (Informationsverarbeitungs-Ansatz) et il vise à développer des capacités didactiques chez les apprenants mêmes, c. à d. qu'ils apprennent à s'instruire eux-mêmes. Un autre exemple

de méthode, qui met les activités langagières au service du traitement de l'information et d'activités concrètes, est celle de NEMNI et KERR, dont le matériel didactique a été publié au Canada à partir de 1979 sous les titres de «Bonjour Canada!», «Explorations» et «Perspectives».

### 3.1 Apprendre à lire à travers l'écriture

Retournons à l'enseignement de la langue maternelle. Prenant l'exemple de la méthode d'apprentissage de la lecture de REICHEN (1982), «Lesen durch Schreiben», utilisée déjà dans de nombreuses classes primaires du canton de Zurich, j'aimerais montrer comment à ce niveau peut fonctionner un apprentissage global de traitement de l'information, dirigé par la propre initiative de l'apprenant.

Sans entrer dans le détail de la méthode, on peut dire que le but principal en est que l'élève apprenne à faire l'analyse phonétique d'un mot, à l'épeler, pour l'écrire ensuite. Par l'utilisation d'une table de correspondance entre phonèmes (représentés chacun par le dessin d'un objet ou d'un animal dont le nom commence par ce phonème) et graphèmes, l'élève est dès le début de son apprentissage en condition de pouvoir écrire tout ce qu'il veut. Il écrira donc les mots qui sont importants pour lui, c. à d. *son propre langage*. L'apprentissage de la lecture devient ainsi la conséquence logique de l'apprentissage de l'écriture.

Ce qui est important, c'est que l'enfant apprend selon son rythme individuel, guidé par son propre intérêt et sa propre initiative. Parce qu'il transforme sa propre langue, ses propres mots en langue écrite, il n'est pas contraint à apprendre un code étranger, mais peut développer la langue écrite à partir de sa compétence linguistique actuelle.

L'initiative personnelle de l'apprenant est de première importance dans l'acquisition d'une nouvelle variante linguistique ou d'une L<sub>2</sub>. Les expériences des années passées montrent que l'enfant commence dès le début à se débattre avec les normes du nouveau code et de son orthographe (cf. DEHN 1985). L'enfant suisse alémanique n'écrit pas simplement en dialect, il se met à la recherche du code standard. En s'appuyant sur sa compétence passive du standard, développée par la compréhension de textes oraux, il passe à la production du standard au moyen de l'acquisition de la langue écrite.

Il n'est pas étonnant de constater que ce sont surtout des enseignantes ayant des classes avec un haut pourcentage d'enfants de langue étrangère, qui soulignent les mérites de cette méthode. Chaque enfant peut tout de suite commencer l'apprentissage de la langue écrite en partant de sa propre



base linguistique. La méthode ne demande pas que l'apprenant se familiarise d'abord avec la langue standard pour ensuite pouvoir épeler les mots dans cette langue, mais au contraire, la nouvelle langue se développe à travers la pratique langagière de l'écriture. Ainsi, cette méthode encourage de manière naturelle l'intégration de la  $L_1$  dans l'acquisition de  $L_2$ .

### *3.2 L'apprentissage global*

Un autre aspect mérite encore d'être mentionné: le processus global de l'apprentissage. Beaucoup de pédagogues et psychologues ne cessent de souligner que le raffinement progressif des méthodes, qui décomposent des tâches complexes en petits pas faciles, empêchent l'apprenant de développer ses propres stratégies d'apprentissage (cf. p.ex. la critique de BETTELHEIM 1982 de l'acquisition de la lecture aux Etats-Unis).

L'apprentissage global de la langue écrite, favorisé par la méthode ci-dessus mentionnée, amène le développement de stratégies d'acquisition, semblables à celles connues dans l'acquisition naturelle d'une  $L_2$ . C'est l'apprenant lui-même qui structure le processus d'acquisition et non pas la méthode. La citation suivante de WODE (1985, 84) souligne la discrèpance entre acquisition naturelle et méthode raffinée: «Extrem vorsortierte Eingabe im Unterricht führt zu extrem ungeordneter Entwicklungssequenz; aber extrem ungeordnete und nicht vorsortierte Eingabe im natürlichen Spracherwerb führt zu extrem strickter Chronologie innerhalb der Entwicklungssequenz.»

## **4. Conclusion**

Comme je l'ai montré dans la première partie de cet exposé, c'est bien dans des situations d'apprentissage global que l'apprenant a le plus recours à sa compétence pragmatique de sa première langue. Je postule donc qu'un enseignement qui respecte, voire favorise l'intégration de  $L_1$  et  $L_2$  chez l'apprenant, doit concevoir des tâches d'apprentissage global, que l'apprenant résoudra par lui-même, de sa propre initiative et par son propre intérêt, dans un but d'actions concrètes.

Un tel enseignement ne résoud pas seulement le problème de la communication authentique – problème de premier ordre dans l'approche communicative de l'enseignement des  $L_2$  – car les interactions entre élèves et entre élève et maître sont multiples et variées, comme le montre p.ex. l'expérience de MARTIN (1985) mentionnée plus haut. Mais – et cela est peut-être encore

plus important – un tel enseignement crée aussi une *motivation primaire* pour l'apprenant. Il n'étudie plus le français ou l'allemand pour pouvoir l'utiliser dans un futur éloigné, mais il l'apprend pour le moment présent, pour résoudre un problème, comprendre une émission télévisée, participer à un jeu ou à d'autres activités (cf. LÜHRS 1985, 227ss.).

Le développement de la faculté de compréhension (par la lecture et l'écoute) est de première importance dans cette approche. Nous savons depuis longtemps que la compétence linguistique passive joue un rôle moteur dans l'acquisition. Mais ce savoir est toujours mal observé dans la grande majorité des classes de langues. L'enseignement se concentre toujours en premier lieu sur la production de la parole, car les structures d'output peuvent être contrôlées et évaluées plus facilement.

Une récente publication de la CDIP (FLÜGEL et al. 1987) propose une réévaluation de la compétence de compréhension dans l'enseignement des langues, et la met au centre d'une nouvelle politique de l'enseignement des langues en Suisse. Je cite un passage de l'introduction de la version provisoire allemande «Weiterentwicklung der Verstehensfähigkeiten – Modell Schweiz»: «Im Unterricht in den Landessprachen (. . .) ist deshalb einer gezielten Förderung der Verstehensfähigkeiten ganz besondere Beachtung zu schenken. (. . .) Gerade in den Schulen des nach-obligatorischen Bereichs kann und muss *das Verstehen der anderen Landessprachen* gezielt weiterentwickelt werden, und zwar *als eigenständige Fertigkeit*, aber auch als Mittel zur Förderung der produktiven Fähigkeiten des Sprechens und Schreibens» (souligné dans l'original).

J'ai essayé de monter qu'un enseignement des langues basé sur des situations d'apprentissage offrant à l'étudiant de participer activement à la structuration et au traitement de la matière, permet à celui-ci de réaliser plus facilement l'intégration. Une ouverture de l'enseignement des langues – maternelles et secondes – dans cette direction représenterait un pas important vers l'IP.

Seminar für Pädagogische Grundausbildung  
des Kantons Zürich  
Rämistrasse 59  
CH-8001 Zürich

OTTO STERN

## Bibliographie

- BETTELHEIM, B. (1982): *Kinder brauchen Bücher. Lesenlernen durch Faszination*, Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt.
- BÜCHEL, P. et al. (1987): *Franca und Mehmet im Kindergarten. Schweizerdeutsch für fremdsprachige Kinder*, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- DEHN, M. (1985): «Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen». In: *Diskussion Deutsch, Nr. 81*, Frankfurt, Diesterweg.
- ERNY, M. (1984): *Textverstehen in Mundart und Standardsprache im Kindergarten*, Universität Zürich, Lizentiatsarbeit.
- ERVIN-TRIPP, S. (1986): «Activity structure as scaffolding for children's second language learning». In: COOK-GUMPERZ, J.; CORSARO, W. A.; STREECK, J. (Eds.): *Children's worlds and children's language*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- FILMORE, L. W. (1979): «Individual differences in second language acquisition». In: FILMORE, C.; KEMPLER, D.; WANG, W. (Eds.): *Individual differences in language ability and language behavior*, New York, Academic Press, 203–228.
- FLÜGEL, Ch. et al. (1987): *La Suisse – un défi*, Berne, Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- JOHN-STEINER, V. (1985): «The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism». In: WERTSCH, J. (Ed.): *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge, University Press.
- LÜHRS, K. (1985): *Spracherwerb und Sprachlernen*, Köln Pahl-Rugenstein Verlag.
- MARTIN, J.-P. (1985): *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler*, Tübingen, G. Narr.
- MERKT, G. (1985): «Pédagogie intégrée des langues maternelles et secondes», In: *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 8, 17–28.
- NEMNI, M.; KERR, D. (1979): *Bonjour Canada!*, Scarborough, Ontario, Prentice-Hall Canada.
- REICHEN et al. (1982): *Lesen durch Schreiben*, Zürich, Sabe-Verlag.
- REY-VON ALLMEN, M. (1985): «Des cribles phonologiques aux cribles culturels: Vers une communication interculturelle». In: *Bulletin CILA*, 41, 44–85.
- ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-Crédif.
- ROULET, E. (1983): «Où en est-on dans le développement d'une approche intégrée des pédagogies de L<sub>1</sub> et de L<sub>2</sub>?», In: *Bulletin de l'ACLA*, 5/2, Québec.
- SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.-P. (1985): *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- STERN, O. (1984): «Developing decontextualized language in children's narratives», In: AUER, P.; DI LUZIO, A. (Eds.): *Interpretative sociolinguistics: Migrants – children – migrants children*, Tübingen, G. Narr.
- STERN, O. (1988): «Standard language acquisition by the dialect speaking child». In: AUER, P.; DI LUZIO, A. (Eds.): *Interpretative sociolinguistics II: Variation and convergence in dialect and standard*, Berlin, de Gruyter.
- TSCHOUMY, J.-A.; MERKT, G.; BERTHOUD, A.-C. (1983): *Pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues secondes*. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogique.
- WODE, H. (1985): «Psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts». In: *Cahiers du département des langues et des sciences du langage*, 1, Université de Lausanne, 75–97.