

EVEIL AUX LANGUES DANS LE CADRE D'ACTIVITÉS HORS-CLASSES : PRATIQUES THÉÂTRALES

Résumé. Il s'agit de relater les pratiques langagières plurielles en lien avec l'enseignement des langues et des cultures. Point de départ : Il y a un intérêt propre à l'enfant à agir, à faire avec les langues. Le rôle de l'enseignant est de nourrir ses expérimentations et les activités d'Eveil aux langues lui en offrent l'opportunité. Il fournit des moyens pour s'intéresser à la pluralité des langues dans des activités qui demandent manipulation et réflexion. Ce qui est le cas des activités ludiques, créatrices pour l'enfant. Il a été proposé à un groupe de 15 élèves de 7 à 9 ans intéressés par l'animation théâtrale d'y jouer avec les moyens que sont d'autres langues de leur intérêt – langues vivantes d'apprentissage, langues de l'entourage, langues de leur choix, curriculaires ou non.

Pourquoi le théâtre ? C'est une activité ludique à laquelle les enfants participent volontiers, où ils se sentent en position active. Les enfants du primaire passent facilement d'une langue à l'autre en créant des sketches qu'ils mettent en scène.

Le contexte : activités extrascolaires (animation) dans une école avec accompagnateurs extérieurs à l'établissement, élèves en formation pédagogique. Intervention hebdomadaire. Leur activité est d'accompagner l'enfant dans ses découvertes demandant des activités langagières plurielles.

Langues : italien, espagnol, français, oudmourte. Leur statut social: curriculaires et non-curriculaires, régionales.

La pédagogie actionnelle sert de cadre théorique pour un dispositif élaboré pour accompagner des activités de découvertes et la communication d'élèves du primaire.

Durée d'expérimentation : deux années scolaires.

Mots-clés :
enseignement de langues; travail extrascolaire; pratiques théâtrales; accompagnement des activités éducatives; création des sketches; pédagogie actionnelle.

Vorozhtsova I. B.
Izhevsk, Russia

AWAKENING IN LANGUAGES IN THE FRAMEWORK OF EXTRA CLASS ACTIVITIES: THEATRICAL PRACTICES

Abstract. This article relates to plural language practices in connection with the teaching of languages and cultures. Starting point: There is the child's interest to act, to work with language. The teacher's role is to support these experimentations, and the activities of Awakening in languages offer child this opportunity. It provides means to be interested in plurality of languages in activities that require manipulation and reflection. This is the reason of creative game activities for the child. It was offered to a group of 15 pupils from 7 to 9 years old fond of theatrical animation to play with the means of other languages according to their interests – living learning languages, languages of the entourage, languages of their choice, curricular or not.

Why is the theatre? It is a game activity in which the children participate willingly, where they feel themselves in active position. The sketches played in one performance, demonstrate the facilities with which children of the primary pass from one language to another.

Context: extra class activities (animation) at school with external accompanying people, students of pedagogical specialization. Weekly intervention. Their activity is to accompany the child in his discoveries that require plural languages activities.

Languages: Italian, Spanish, French, Udmurt. Their social status: curricular and non-curricular, regional.

The activity-based pedagogics serves as a theoretical frame for a device worked out to accompany activities of discoveries and communication of pupils of the primary.

Duration of experiment: two school years.

Keywords :
extra class activities; theatrical practice; accompaniment of activities; sketches creation; activity-based pedagogics.

Ворожцова И. Б.
Ижевск, Россия

ПРИБОЩЕНИЕ К ЯЗЫКАМ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ: ТЕАТРАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье описывается опыт использования театральных практик многоязычия для приобщения к речевой деятельности на иностранных языках, к иноязычной культуре. В основе подхода лежит использование интереса ребенка к игровой деятельности на иностранных языках. Роль учителя заключается в поддержании этого интереса у учащихся при погружении в иноязычные практики. Наставник предлагает средства для мотивации учащихся к многоязычию при реализации деятельности, требующей определенных умений и рефлексии. Это составляет суть игровых форм обучения, носящих для ребенка творческий характер. В описываемой нами экспериментальной работе было предложено группе детей 7–9 лет в количестве 15 человек, проявивших интерес к театральному творчеству, принять участие в создании спектакля на разных языках, которыми они владеют, изучают и/или хотели бы изучить. Почему театральная постановка? Это игровая деятельность, в которую дети охотно включаются, где они себя чувствуют активными участниками. Итоговый спектакль, состоящий из скетчей на разных языках, наглядно демонстрирует, с какой легкостью дети переходят с одного языка на другой.

Проект осуществляется в рамках еженедельной внеклассной работы с детьми в общеобразовательной школе в сопровождении студентов университета, тьюторов во время их педагогической практики. Их задача – сопровождать образовательную

Ключевые слова :
обучение иностранным языкам; внеклассная работа; театральные практики; сопровождение образовательной деятельности; создание скетчей; деятельностное обучение.

деятельность детей во время создания многоязычного сценария, обсуждения содержания спектакля, организации репетиций, создания декораций, погружения в речевые практики на итальянском, испанском, польском, французском и удмуртском языках. Теоретические рамки данного проекта: деятельностный подход в обучении языкам. Длительность экспериментальной работы: два учебных года.

Для цитирования: Vorozhtsova, I. B. Eveil aux langues dans le cadre d'activités hors-classes : pratiques théâtrales / I. B. Vorozhtsova // Филологический класс. – 2019. – № 2 (56). – С. 111–115. DOI 10.26170/FK19-02-14.

For citation: Vorozhtsova, I. B. Awakening in Languages in the Framework of Extra Class Activities: Theatrical Practices / I. B. Vorozhtsova // Philological Class. – 2019. – № 2 (56). – P. 111–115. DOI 10.26170/FK19-02-14.

Introduction

L'article se propose de relater les effets d'une recherche menée dans le cadre d'un enseignement de langues centré sur la communication en vue d'une éducation plurilingue [Sheils 1988; Coste 2006; Roegiers 2007]. Il évoque les pratiques langagières plurielles en lien avec un enseignement de langues-cultures visant à créer, pour l'enfant, un espace pour communiquer, s'exprimer et faire avec les langues d'expression. Les pratiques en question s'apparentent à la création théâtrale. La recherche est menée depuis plusieurs années par un groupe d'enseignants-chercheurs en équipe avec des élèves en formation pédagogique à l'Université d'Etat d'Oudmourtie [Abasheva 2009a; Vorozhtsova 2012a; Abasheva 2009b].

Il s'agit de la région d'Oudmourtie (Fédération de Russie), située à l'est de Moscou entre la Volga et l'Oural. Elle est entourée d'autres républiques autochtones, celles des Tatars, des Tchouvachs, des Marii, des Mordves, des Bachkirs. L'Oudmourtie (pays des Oudmourtes) c'est un pays au croisement de trois cultures – russe, turque et finno-ougrienne. Le chef-lieu est la ville d'Ijevsk, à 60 km de laquelle se trouve Votkinsk, ville natale du grand compositeur russe Piotr Tchaïkovsky. Linguistiquement parlant, c'est un pays plurilingue à présence russe, oudmourte, tatar, bachkir, marii, arménienne, azéri, une centaine de langues et nationalités en somme [Balsiger et al. 2012: 303; Vorozhtsova 2012b].

Contextualisation théorique

L'idée-maîtresse de l'élaboration du dispositif d'animation autour de pratiques langagières plurilingues s'appuie sur la conception du dire ou du faire dans la pédagogie [Meirieux 1995], selon laquelle pratiquer la langue est essentiel pour l'appropriation de toute langue à condition que toutes les entrées sensorielles soient utilisées et que les actes de paroles soient vécus affectivement avant la cognition. Il y a un intérêt propre à l'enfant à agir, à faire avec les langues, surtout à l'âge préadolescent. Il a tout intérêt à recourir dans ses expériences aux langues de son entourage, régionales, en premier lieu.

Une approche basée sur l'organisation de pratiques langagières, orales et écrites, introduisant toutes sortes d'activités à base de contenus vécus par l'apprenant, tient compte du fait que les produits langagiers accompagnent toute activité de l'apprenant quel que soit le domaine d'exploration. Ces pratiques se révèlent efficaces pour les apprentissages de langues quand il y a matière à discuter, à échanger, à manier, à manipuler, à transformer. Les pratiques artistiques – picturales, théâtrales, musicales, et d'autres – s'avèrent très utiles pour en parler, les décrire, les communiquer à d'autres. Elles permettent aussi à vi-

sualiser les choses, à les rendre présentes dans le quotidien de la formation en langues.

Cette approche avait été mise en recherche pour former des enseignants de langues en fin des années 80 [Зимняя 1999; Ворожцова 2000], puis adaptée aux besoins des apprentissages de jeunes adolescents pour déboucher sur la mise en place de pratiques plurilingues [Ворожцова 2012a].

Le cadre théorique, c'est la pédagogie actionnelle. Tout en privilégiant le côté activités et communication à travers des pratiques langagières, nous nous sentons attachées à la conception à base de l'Eveil aux langues qui présume la primauté de découvrir, de jouer, d'inventer et d'ouvrir les portes à toutes les langues [Hawkins 1984; Candelier 2003; Kervran 2003; Combes 2012].

Il s'agit d'un dispositif élaboré pour accompagner des activités de découvertes d'élèves du primaire où la place importante est dévolue à la communication verbale.

Méthodologie

La pratique dont il s'agit est une pratique théâtrale. Il a été proposé à un groupe de 15 élèves de 7 à 9 ans intéressés par l'animation théâtrale, de créer de petits spectacles en langues de leur intérêt – langues vivantes d'apprentissage, langues de leur entourage, langues de leur choix, curriculaires ou non. Pourquoi le théâtre ? C'est une activité ludique à laquelle les enfants participent volontiers, où ils se sentent en action. Tout cela dans le cadre de rencontres hebdomadaires.

Ce travail de création, animé par les enfants eux-mêmes, a été accompagné par deux élèves universitaires extérieures à l'établissement dans le cadre de leur stage pédagogique. Le travail se fait à base d'accompagnement d'activités langagières, qui est substantiel pour le dispositif élaboré. Sa conception est décrite dans un article précédent parlant de la formation d'enseignants-accompagnateurs [Vorozhtsova 2012b]. Sa mission est de laisser place aux activités et aux découvertes propres d'élèves pour être en communication sans relâche avec enfants. C'est-à-dire être à leur écoute et à la disposition du processus créatif.

Les langues utilisées pour l'atelier étaient le français (deuxième langue d'apprentissage pour ce groupe d'enfants), l'italien (langue de choix du groupe, non curriculaire, jamais apprise), l'espagnol (de même) et l'oudmourte (langue régionale).

Description de séances hebdomadaires

À la première séance-rencontre une discussion porte sur les langues qu'on pourrait choisir comme langues de création théâtrale. Les enfants ont, à leur disposition, la langue maternelle – le russe, l'anglais et le français comme

langues curriculaires, mais ils voudraient introduire l'italien et l'espagnol dans le cadre du projet théâtral et aussi l'oudmourte comme langue du pays. Ils s'entendent sur le français pour débiter en création théâtrale. Ils la privilégient par affection qu'ils éprouvent pour la professeuse de français qui sait la leur faire aimer.

La deuxième question qui se pose pour le groupe, c'est de savoir quel texte mettre en scène. Un de ceux qui sont déjà écrits en français ou un texte écrit en russe qu'ils traduiraient en français ? Un texte, peut-être, qu'ils essaieraient de créer eux-mêmes suivant leur intention, traduisant leur vécu, inquiétudes, joies, peurs, etc. ? C'est l'idée de composer leur propre scénario qui importe.

Ils se mettent à discuter comment seraient les personnages : *Notre héros, est-il amusant ? Drôle? Comique? Ce bonhomme, comment s'appelle-t-il ? Vous le connaissez déjà ? – Je veux qu'il s'appelle Henri. – Pourquoi? – Thierry Henri est le footballeur que j'adore. Il joue parfaitement bien. Il est le meilleur footballeur... Tous les enfants acceptent cette proposition sans hésitation. – Et maintenant il nous reste de trouver son nom... – Ventouse ! – Comment ça ! Tu connais si bien les noms français? D'où vient ce nom ? – Non. J'ai tiré ce nom d'une poésie que nous avons apprise en classe. – Ah, tiens! – Ventouse. Ça sonne drôle, je trouve. – Henri Ventouse... Ça marche !*

A la fin de la première séance, il y avait, en esquisse, un héros au centre de la future mise en scène. C'est un bonhomme qui s'appelle Henri Ventouse. Il est français. Quant à son caractère, il est drôle et super parce qu'il tombe toujours dans des situations extraordinaires.

La deuxième rencontre se déroule autour de la personnalité du personnage principal : *– Quel âge a-t-il? Comment est-il habillé ? Qu'est-ce qu'il aime ? Qu'est-ce qu'il n'aime pas ? Que fait-il dans la vie ? Il habite où ?*

C'est à travers les dessins réalisés par les enfants que se précise le profil du personnage : *Henri Ventouse, où va-t-il avec son immense valise ? – Il va à Paris. – Ah bon ! Pour y faire quoi ?*

Parmi un grand choix de raisons possibles de visiter Paris les enfants inventent un autre personnage, c'est le fils de Monsieur Ventouse. Comme il y fait ses études, il invite son père à passer quelques jours ensemble. Henri Ventouse n'est jamais allé à Paris. Il a passé toute sa vie dans son village. Ou... *Sonya: – Peut être il habite dans un autre pays... – S'il est français, s'il parle français, alors, il devrait venir d'un pays francophone?*

Les enfants étudient la carte du monde en langue française: noms de pays, de villes, de capitales, de fleuves, de montagnes. Ils cherchent des informations au sujet des pays francophones sur Internet dans le but de choisir ensuite un pays d'où viendrait monsieur Ventouse. Puis, après avoir étudié et échangé les résultats de leurs recherches sur la Belgique, la Suisse, le Maroc et l'Algérie, les enfants tombent d'accord pour la Belgique. Ainsi Monsieur Ventouse revêt sa citoyenneté belge.

A la séance suivante, les enfants se vouent à inventer des aventures d'Henri Ventouse à Paris. Ils recourent à leurs propres expériences vécues lors des voyages en France ou ailleurs. Ce moment se révèle propice pour faire entrer des phrases-clichés en cours de la communication orale – saluer, se présenter, présenter des excuses, remercier quelqu'un, demander sa route, etc. C'est en ce moment-là que les enfants montent de petits sketches en français. Cette démarche avait été mise avec succès en expérience

par notre collègue Olga Abasheva et nous renvoyons les lectrices / lecteurs à son article [Abasheva 2009a].

La façon de faire pour accompagnateur, c'est de guider les échanges avec ses questions, de laisser le temps aux enfants pour trouver des réponses aux questions qui les assaillent, de céder l'initiative aux enfants.

Les premiers sketches montés donnent l'idée à leurs auteurs de diversifier le répertoire langagier avec l'italien sur un canevas pareil. Les acteurs se déguisent en personnages issus d'Italie en situation de rencontre avec ceux venant de pays francophones, avec le concours d'une de leurs accompagnatrices-tutrices. Ils s'adressent à elle pour savoir, comment on fait connaissance en italien, comment on se salue, prend congé.

Une élève a tout de suite eu l'idée d'un scénario et proposé un sujet qui s'enchaîne autour d'une rencontre de filles et garçons français et italiens dans une colonie de vacances d'hiver la veille de Noël. Il y a aussi une mère italienne très gentille. On s'entend sur le lieu et le temps où se passe l'action. On se partage les tâches d'apporter des précisions nécessaires en ce qui concerne des représentations et descriptions des lieux en français et en italien (montagnes, mer, plage, etc) pour la prochaine séance.

Les élèves apportent leurs propositions sur le lieu, c'est une colonie de vacances à la frontière franco-italienne (Aoste ou Albertville ou Chamonix ou Santia, etc.). Ensuite, se construisent de nouveaux personnages – prénoms, âge, occupations préférées, d'où ils viennent. Et puis, c'est le tour de la construction de texte : C'est l'hiver, les enfants italiens sont dans une cour et jouent aux boules de neige. *Adoro l'inverno! – Anch'io! Mi piace molto la neve!* Les enfants français arrivent, tout le monde se salue *Ciao! Come ti chiami? Come stai? Come va?,* font connaissance *Ciao! Mi chiamo.../ Sono... Et moi je m'appelle Jean-Louis. Sto bene / bene, molto bene, benissimo, ottimo, grazie. E tu, come stai? Di dove siete? Giusto. Siamo dalla Francia! Siamo francesi! E viviamo a Parigi. Tu es de Paris ! Sull serio? Che bello! Stiamo studiando il francese a scuola! Je parle français. J'apprends l'allemand à l'école... Faisons un bonhomme de neige! Chouette ! Che bello!* Puis, c'est la maman qui intervient, les invitant à casse-croûte...

A un moment donné, c'est le tour de l'espagnol et puis de l'oudmourte.

Il est évident que le spectacle se présente comme un assemblage de sketches, dont les sujets seraient repris en variant les langues. Mais dans la plupart des cas il s'agirait de voyages, rencontres, découvertes, surprises. Au début, les enfants étaient tentés par des sujets autour de kidnapping, crimes, confrontations avec la police. Bref, par jeux adultes. Mais ils ne savaient pas y jouer, au fond. Réflexion faite, on a convenu qu'il vaudrait mieux inventer à partir de leur vécu.

Le déroulement des sketches, pas à pas, s'est présenté comme suit.

1. Rencontre de personnages francophones (premiers contacts en français).
2. Construction de sketches joués par deux ou trois personnes. Sujets: on fait connaissance, on présente ses amis, on échange...
3. Mise en scène de sketches composés : décors, costumes, accessoires.
4. Accueil d'une Italienne/d'un Italien (premiers contacts en italien).

5. Rencontre d'enfants français et italiens.
 6. Découverte, avec le concours pédagogique, de l'Italie, de ses villes et villages, montagnes et cours d'eau, monuments et curiosités.
 7. Voyage à travers l'Italie (à la recherche de quelqu'un ou quelque chose).
 8. Construction de sketches joués par deux ou trois personnes. Sujets: on fait connaissance, on présente ses amis, on échange...
 9. Mise en scène de sketches composés : décors, costumes, accessoires.
 10. Petites histoires avec personnages hispanophones qu'on a à connaître et à faire connaître.
 11. Découverte, avec le concours pédagogique, de l'Espagne, de ses villes et villages, montagnes et cours d'eau, monuments et curiosités.
 12. Construction de sketches joués par deux ou trois personnes. Sujets: on fait connaissance, on présente ses amis, on échange ...
 13. Mise en scène de sketches composés : décors, costumes, accessoires.
 14. De même pour personnages oudmourtes ...
- Ce sujet semblerait ne jamais être épuisé tant qu'il y a d'autres langues à pratiquer et d'autres quiproquos à vivre en langues de sketches montés.

Résultats

Il est à noter que les pratiques langagières éveillent souvent la curiosité d'enfants vis-à-vis la réflexion linguistique, les amenant à comparer des faits de langue. Ils arrivent très vite à comprendre que les langues romanes comme le français, l'italien et l'espagnol ont beaucoup de commun au niveau de mots, de structure, tandis que l'oudmourte en diffère beaucoup. Ils posent des questions à leur accompagnateur, ce qui permet de les pousser vers petites études. Comme par exemple ce qui a été fait pour faire des portraits des personnages à l'aide d'un tableau d'adjectifs en quatre langues pour choisir les qualités qui

les caractérisent : gentil-méchant, petit-grand, gai-triste, heureux-malheureux, etc. D'abord, les enfants cherchent à deviner la langue à laquelle correspond tel ou tel adjectif. Ensuite, ils procèdent à la lecture et puis au choix de qualités. A la fin, ils déterminent que celui-ci est méchant, triste et malheureux, celle-là est linda/guapa, pequeña, cariñosa ou песянай вися, небыт, сулымо...

Viennent des jeux qui font le jeu des apprentissages dans l'acquisition de tel ou tel matériel linguistique. Par exemple : le jeu de « Maison-maisonnette » au cours duquel divers animaux (une grenouille, une souris, un lapin, un coq, un renard, un ours etc.) viennent s'installer dans une maison abandonnée suivant deux règles : chaque animal ne parle que deux langues et d'autres candidats servent d'interprètes. Celui qui n'a pas su, à son tour, suivre ces règles, n'est pas admis dans la maison.

Le rituel commence par un appel « *Maison-maisonnette qu'est-ce qu'il y a dans tes cachettes ?* », se poursuit par les propos de celui qui s'est déjà installé dans la maison :

Je suis la grenouille. J'habite Paris. J'aime nager et coasser. Et toi ? – Мон гондыр. Мон Ижкарин уломэ. Мон чечы сийены но гитарен шудыны яратисько. Ойдолэ чоуж уломы! *Je peux venir vivre avec vous ?* etc.

Les sketches joués en un seul spectacle démontrent la facilité avec laquelle les enfants du primaire passent d'une langue à l'autre.

Conclusions

Les pratiques de ce genre contribuent à encourager la connaissance des langues régionales et européennes à côté du russe, langue scolaire; à découvrir les langues de culture que sont les langues romanes comme le français, l'espagnol, l'italien (ou d'autres langues comme l'allemand, le tatar etc) dont l'apport culturel a profondément marqué la culture russe, connaître d'autres langues pour des intérêts plus personnels. Ça permet aux enfants de s'exprimer, d'être acteur dans les deux sens du terme de leurs activités.

ЛИТЕРАТУРА

- Абашева О. В. Технологический блок в подготовке тьюторов для работы с детьми младшего возраста // Мир науки, культуры, образования. – 2009б. – № 6 (18). – С. 118–122.
- Ворожцова И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. – Ижевск: Удмурт. ун-т, 2000. – 342 с.
- Ворожцова И. Б. Многоязычие в школе через театральные практики // Вордскем кыл. – 2012а. – № 4. – С. 30–31.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
- Педагогическое сопровождение образовательной деятельности младших школьников: позиция тьютора, технологии тьюторского сопровождения, подготовка тьюторов / И. Б. Ворожцова, Т. Б. Ворожцова, Л. С. Колодкина [и др.]; под ред. И. Б. Ворожцовой. – Ижевск: ERGO, 2011. – 143 с.
- Abasheva O. L'atelier théâtral en langue française comme technique créative de développement de la position active de l'élève dans ses apprentissages // Synergies Europe. – 2009а. – № 4. – P. 191–196.
- Balsiger C., Köhler D. B., de Pietro J.-F. et Perregaux Ch. (Dir.). Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe. – Paris: L'Harmattan, 2012. – 461 p.
- Candelier M. (Dir.). L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. CELV. Janua Linguarum. La porte des langues. – 2003. – 214 p.
- Combes E., Armand F., Lory M.-P. Quand les élèves animent des activités d'Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe. – Paris: L'Harmattan, 2012. – P. 139–158.
- Coste D. De la classe bilingue à l'éducation plurilingue? // Le Français dans le monde. – 2006. – № 345. – P. 18–19.
- Hawkins E. Awareness of language: an introduction. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 226 p.
- Kervran M. Apprentissage d'une langue ou/et éducation aux langues : que doivent faire les élèves avec les langues à l'école primaire ? Les Langues modernes. – 2003. – № 3.
- Meirieu Ph. La pédagogie entre le dire et le faire. – Paris: ESF éditeur, 1995. – 282 p.
- Roegiers X. Des situations pour intégrer les acquis scolaires. – Edition De Boeck. – 2007.
- Sheils J. Communication in the Modern Languages Classroom. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. – 1988. – 309 p.
- Vorozhtsova I. Formation d'enseignants et accompagnements d'activités d'Eveil aux langues dans une région plurilingue de Russie // Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe. – Paris: L'Harmattan, 2012b. – P. 303–311.

REFERENCES

- Abasheva, O. (2009a). L'atelier théâtral en langue française comme technique créative de développement de la position active de l'élève dans ses apprentissages. In *Synergies Europe*. No. 4, pp. 191–196.
- Abasheva, O. V. (2009b). *Tekhnologicheskii blok v podgotovke t'yutorov dlya raboty s det'mi mladshego vozrasta*. [Technological Unit of the Training of Tutors Working with School-aged Children]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 6 (18), pp. 118–122.
- Balsiger, C., Köhler, D. B., de Pietro, J.-F. et Perregaux, Ch. (Dir.). (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris, L'Harmattan. 461 p.
- Candelier, M. (Dir.). (2003). L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. CELV. *Janua Linguarum. La porte des langues*. 214 p.
- Combes, E., Armand, F., Lory, M.-P. (2012). Quand les élèves animent des activités d'Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe. Paris, L'Harmattan, pp. 139–158.
- Coste, D. (2006). De la classe bilingue à l'éducation plurilingue? In *Le Français dans le monde*. No 345, pp. 18–19.
- Hawkins, E. (1984). Awareness of language: an introduction. Cambridge, Cambridge University Press. 226 p.
- Kervran, M. (2003). Apprentissage d'une langue ou/et éducation aux langues : que doivent faire les élèves avec les langues à l'école primaire ? In *Les Langues modernes*. No 3.
- Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, ESF éditeur. 282 p.
- Roegiers, X. (2007). Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Edition De Boeck.
- Sheils, J. (1988). Communication in the Modern Languages Classroom. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. 309 p.
- Vorozhtsova, I. (2012b). Formation d'enseignants et accompagnements d'activités d'Eveil aux langues dans une région plurilingue de Russie. In *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris, L'Harmattan, pp. 303–311.
- Vorozhtsova, I. B., Vorozhtsova, T. B., Kolodkina, L. S. (Eds.). (2011). *Pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'noy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov: pozitsiya t'yutora, tekhnologii t'yutorskogo soprovozhdeniya, podgotovka t'yutorov*. [Pedagogical Support of Educational Activities of Younger Students: the Position of the Tutor, Tutor Support Technology, Training Tutors]. Izhevsk, ERGO. 143 p.
- Vorozhtsova, I. (2000). *Lichnostno-deyatel'nostnaya model' obucheniya inostrannomu yazyku*. [Personal Activity Model of Foreign Language Teaching]. Izhevsk, Udmurtskiy universitet. 342 p.
- Vorozhtsova, I. B. (2012a). *Mnogoyazychie v shkole cherez teatral'nye praktiki*. [Multilingualism at School through Theatre Practices]. In *Vordskem kyl*. No. 4, pp. 30–31.
- Zimnyaya, I. A. (1999). *Pedagogicheskaya psikhologiya*. [Pedagogical Psychology]. Moscow, Logos. 384 p.

Данные об авторе

Ворожцова Ирина Борисовна – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации, Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

Адрес: 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.
E-mail: i_vorojtsova@inbox.ru.

Author's information

Vorozhtsova Irina Borisovna – Doctor of Pedagogy, Associate Professor of Philology, Professor, Professor of the Department of Linguistic and Linguodidactic Assistance in Foreign Language Professional Communication, Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk).