

# **Dans quelles conditions les langues modernes sont-elles enseignées ?**

**Enquête auprès des directeurs des écoles primaires  
et d'un échantillon de maîtres de langue  
en Communauté française de Belgique**

**Christiane BLONDIN**

**Marie-Hélène STRAETEN**

Recherche réalisée pour le compte du  
Ministère de la Communauté française de Belgique  
Administration générale de l'enseignement  
et de la recherche scientifique  
Service général des affaires générales, de la recherche en éducation  
et du pilotage interréseaux

Université de Liège (Belgique)  
Service de Pédagogie expérimentale  
Professeur Marcel CRAHAY

*Nous remercions les chefs d'établissement et les maîtres de langue qui ont accepté de consacrer du temps à compléter le questionnaire que nous leur avons adressé, ainsi que tous ceux qui nous ont aidés à préparer l'enquête en nous permettant d'acquérir petit à petit une bonne connaissance de la situation : les enseignants et les élèves qui nous ont accueillis dans leurs classes, les membres des communautés éducatives qui ont accepté de nous rencontrer, les témoins privilégiés qui ont partagé leur expérience avec nous, sans oublier les membres du Comité d'accompagnement de la recherche qui ont nourri notre travail de leurs critiques constructives et de leurs suggestions.*

## **INTRODUCTION**

---

Le décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire et modifiant la réglementation de l'enseignement (dans la suite du texte, ce décret sera appelé « décret sur l'enseignement fondamental ») impose l'organisation d'un cours de langue moderne dans toutes les classes de 5e et 6e années primaires des écoles situées en Communauté française de Belgique. Sous certaines conditions, il permet également l'enseignement des langues par la méthode immersive<sup>1</sup>.

Le Conseil de la Communauté française, en adoptant ce décret, a reconnu l'importance de préparer les élèves à communiquer efficacement dans une autre langue que la langue d'enseignement, le français. Afin d'atteindre ce but, il a fait un choix : rendre l'apprentissage d'une seconde langue obligatoire dès l'école primaire, comme le font aujourd'hui la plupart des pays de l'Union européenne (voir la figure 1).

La recherche « Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire », réalisée pour le compte du Ministère de la Communauté française<sup>2</sup> vise à évaluer la façon dont cette innovation se met en place dans les écoles fondamentales organisées ou subventionnées par la Communauté française<sup>3</sup>. Le projet initial visait essentiellement la zone où les cours de langue moderne étaient facultatifs jusqu'à l'adoption du décret sur l'enseignement fondamental. Les premières étapes de l'étude ont fait apparaître la nécessité de s'intéresser également à l'enseignement d'une langue seconde là où les lois linguistiques l'avaient rendu obligatoire dès 1963 et dès lors la recherche a concerné l'ensemble de la Communauté française.

Alors que la première phase de la recherche a principalement été consacrée à une étude exploratoire (observations et entretiens), la seconde a approfondi les pistes dégagées (poursuite des entretiens et des analyses de documents), préparé et réalisé une enquête à large échelle.

Afin de mettre en évidence l'articulation des différentes facettes de l'étude, le modèle des conduites d'enseignement initialement proposé par DUNKIN (1986) a été adapté aux cours de langue moderne. Ce modèle (voir p. 11), qui a donné son cadre

---

<sup>1</sup> La circulaire ministérielle relative aux cours de langue, ainsi que diverses informations notamment d'ordre réglementaire, peuvent être consultées sur le site

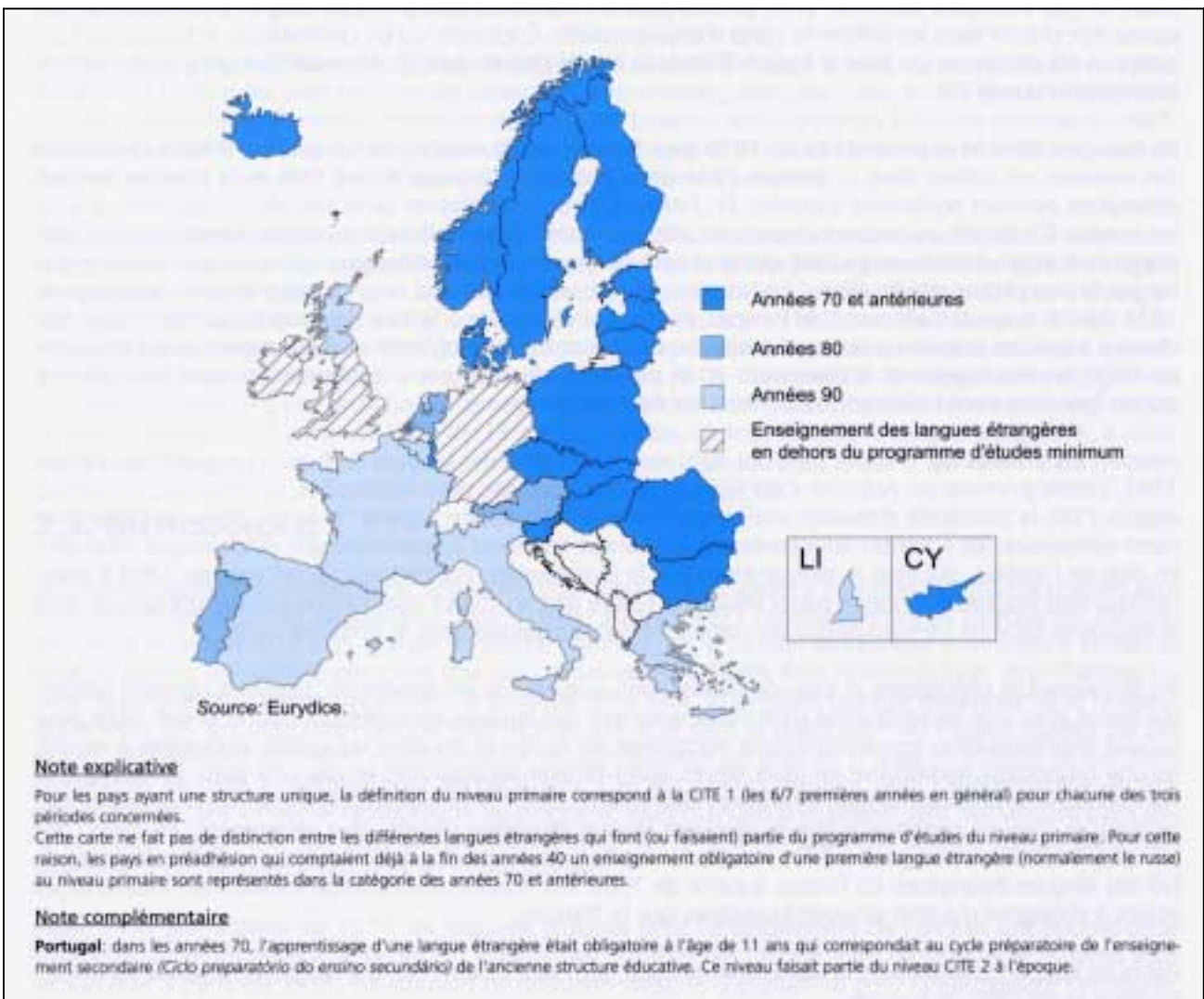
« <http://www.agers.cfwb.be/pers/disciplines/langues/index.asp> ». Une présentation synthétique des principaux aspects de la législation relative aux cours de langue figure à l'annexe 1.

<sup>2</sup> Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Service général des affaires générales, de la recherche en éducation et du pilotage interréseaux.

<sup>3</sup> En ce qui concerne l'immersion, la recherche a donné lieu à la publication d'un document intitulé « *Premiers pas en immersion* », qui vise à apporter des réponses aux personnes intéressées par ce mode d'enseignement d'une langue moderne (BLONDIN, éd., 2000) et d'un article de synthèse, qui présente notamment les résultats d'une enquête auprès des chefs d'établissement (BLONDIN & STRAETEN, 2002).

au recueil de données, structure également la présentation des résultats de l'enquête qui fait l'objet du présent document.

Après une présentation de l'approche méthodologique (Chapitre I), un chapitre sera consacré aux variables de présage (les caractéristiques des enseignants – Chapitre II), un autre aux variables du contexte spécifique (les classes et les écoles – Chapitre III), un autre encore aux variables du contexte général (le système éducatif – Chapitre IV). Le chapitre V transcendera le modèle en présentant les points de vue des principaux acteurs – chefs d'établissement et maîtres de langue – sur leur fonction. Enfin le chapitre VI dégagera des recommandations.



**Figure 1** : Période d'introduction de la première langue étrangère dans le programme d'études minimum au niveau primaire (Source : EURYDICE, 2001, p. 61).

## **CHAPITRE 1 : LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE**

---

## 1. UN MODELE POUR L'ETUDE DES CONDUITES D'ENSEIGNEMENT

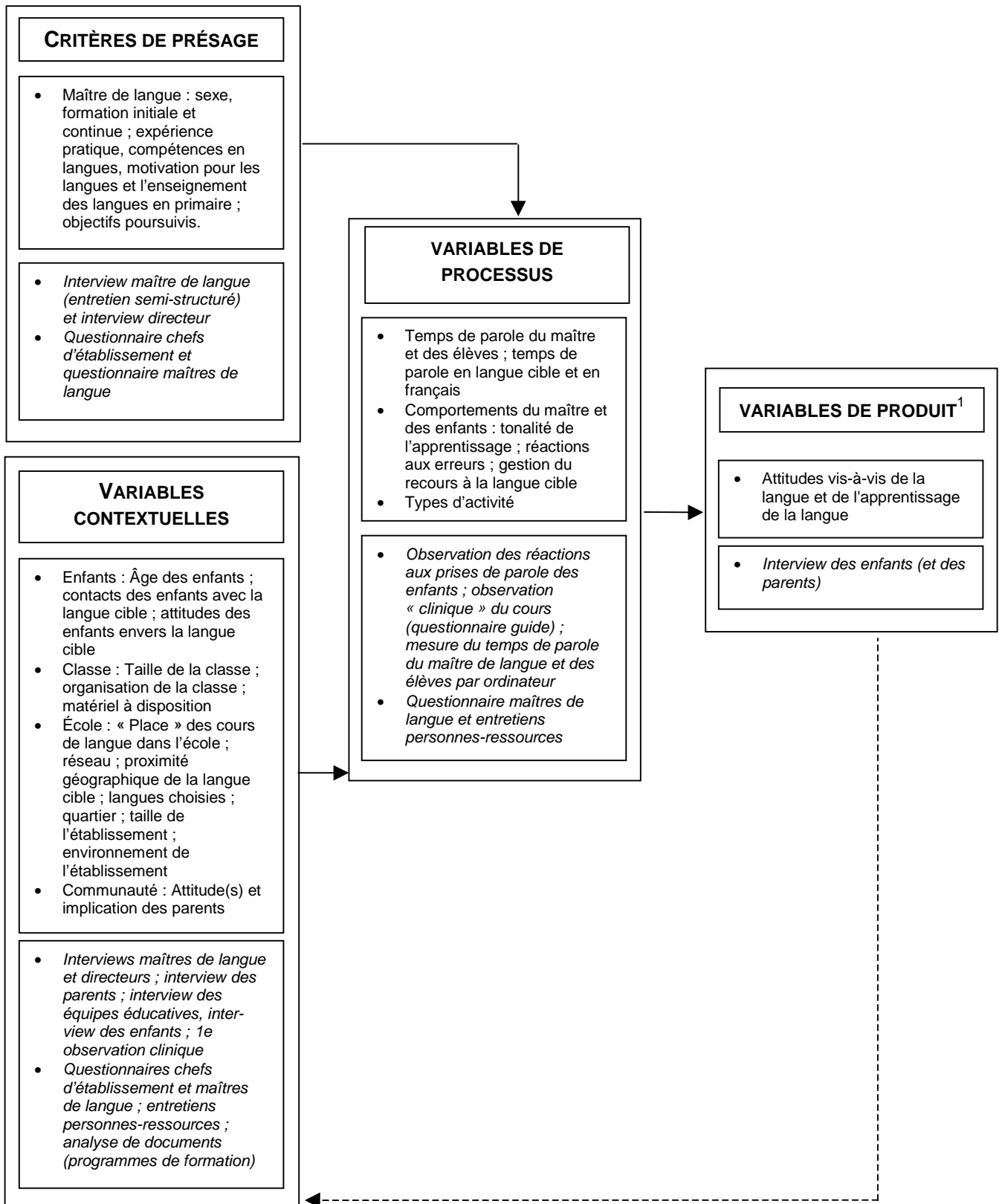
Le modèle interactif pour l'étude des conduites d'enseignement proposé par DUNKIN et BIDDLE (1974) a été adapté aux cours de langue moderne pour les besoins de la recherche. Il est présenté à la figure 2 et expliqué dans les paragraphes qui suivent, sur la base du texte de DUNKIN, *Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement*, repris dans CRAHAY et LAFONTAINE (1986, p. 39-80).

Ce modèle est composé de quatre ensembles de variables. Au centre, les variables de processus correspondent aux événements qui se déroulent en classe. De part et d'autre sont représentés deux types de variables susceptibles d'influencer les événements de la classe : les critères de présage, liés à l'enseignant et les variables contextuelles – élève, école et communauté –, ainsi que les variables de produit ou résultats de l'enseignement. Les flèches pleines univoques suggèrent une relation causale. Ainsi, la place des cours de langue dans l'école ou l'âge des enfants, par exemple, influenceraient les événements qui se déroulent dans la classe de langue. Par contre, la relation inverse n'est pas supposée exister. Il importe cependant de signaler que ces flèches représentent plutôt une source d'hypothèses qu'une vérité établie.

Sont appelés variables de processus toutes les actions, tous les comportements, les événements qui surviennent en classe et qui sont le fait de l'enseignant, des élèves ou de tout autre intervenant. Les variables de processus sont le point central du modèle pour les conduites d'enseignement. Ces variables sont des comportements directement observables. Les variables de processus regroupent ainsi une série d'événements comportementaux qui prennent place dans une classe au moment de l'action d'enseigner ; ce sont les faits et gestes du maître et des élèves, leurs interactions. Ce sont également leurs processus mentaux qui eux, par contre, ne sont pas observables.

Les variables de processus peuvent être regroupées selon les différentes facettes de l'activité d'enseignement. Une première facette regroupe les comportements qui relèvent des aspects socio-affectifs de l'interaction en classe : d'une part, la manifestation d'affects ou de sentiments et, d'autre part, le type de contrôle social exercé par l'enseignant.

Dans les cours de langue, par exemple, le climat émotionnel sera qualifié de positif selon que le maître de langue encourage, félicite ou fait montre de compréhension à l'égard des élèves : dans ce cas, la tonalité de l'apprentissage est positive ; le maître renvoie majoritairement des feedbacks positifs, spécifiques ou non, aux élèves.



**Figure 2 :** Une adaptation du modèle de DUNKIN & BIDDLE à la recherche sur l'enseignement des langues. En caractères droits sont énumérées les variables prises en compte ; les outils mis en œuvre sont mentionnés en italique.

<sup>1</sup> Le modèle original prévoit également, parmi les variables de produit, les connaissances acquises et les compétences développées, qui n'ont pas été évaluées dans le cadre de la présente recherche (voir la description du modèle).



La directivité est une deuxième facette des actes d'enseignement, distincte du climat affectif. Cet axe d'analyse des processus d'enseignement n'a pas été envisagé dans cette recherche. Par contre, le niveau cognitif des tâches proposées, troisième aspect de l'activité d'enseignement, a retenu, en partie du moins, notre attention : il s'agit ici de la nature des tâches proposées, du contenu des leçons, de la nature des connaissances et des raisonnements qui font partie intégrante de la communication en classe.

Les critères de présage représentent toutes les variables qui définissent l'enseignant et qui exercent potentiellement une influence sur les actes d'enseignement qu'il pose dans sa classe. Sa formation initiale et/ou continue, sa plus ou moins longue expérience pratique, ses valeurs, les objectifs qu'il assigne à l'apprentissage des langues ou encore sa compétence en langue sont en effet autant de caractéristiques personnelles susceptibles de déterminer les comportements se déroulant dans la classe de langue ou d'immersion. Les processus sont également déterminés par les variables contextuelles. Celles-ci renvoient à l'apprenant et/ou à son environnement, familial, d'une part, et scolaire, d'autre part, à savoir la classe ou l'institution école.

Les influences des différents contextes sur la vie de la classe peuvent s'ordonner sur un continuum, en fonction de leur plus ou moins grande distance par rapport à la classe. Les élèves, l'équipement et les caractéristiques de la classe sont les éléments contextuels les plus proches. À une distance de plus en plus grande se situent l'école, son directeur, l'équipe éducative, les prescriptions légales, les décideurs politiques...

Enfin, la dernière partie du modèle pour l'étude des conduites d'enseignement correspond aux variables de produit. Ces variables sont les résultats de l'enseignement, autres que les réponses immédiates de l'élève en situation. Elles se définissent par les changements qui s'opèrent chez l'élève, conséquences de son implication dans les activités. Les produits de l'enseignement, qu'ils soient souhaités ou fortuits, sont donc les apprentissages des élèves, leurs attitudes par rapport aux matières, les compétences qu'ils ont pu ou non développer lors des cours suivis. Comme l'indique la flèche discontinue, les produits de l'enseignement deviennent au fur et à mesure de la scolarité des variables contextuelles, susceptibles d'exercer à leur tour une influence sur les processus.

Dans cette recherche, parmi les variables de produit, seules les attitudes des enfants par rapport à la langue choisie et à son apprentissage ont été envisagées et seulement lors de la première phase. La recherche est en effet centrée sur la mise en place de la réforme : une évaluation de ses produits semblait à la fois moins urgente et moins appropriée dans un premier temps (les programmes concrétisant les socles de compétence ne sont d'application que depuis septembre 2001).

## 2. LE RECOURS A DES QUESTIONNAIRES

Les premières étapes de la recherche ont impliqué l'ensemble des catégories d'acteurs directement ou indirectement concernés par l'organisation obligatoire des cours de langue : des rencontres avec des personnes-ressources, des observations effectuées dans des classes, des entretiens avec différents membres de la communauté éducative d'une dizaine d'écoles ont suggéré quelques premiers constats, dont le degré de généralité devait encore être mesuré.

Par ailleurs, tant les recherches d'informations auprès de différents services de l'Administration que les échanges au sein du Comité d'accompagnement<sup>1</sup> ont mis en évidence le manque d'informations centralisées sur divers aspects de l'enseignement des langues. Certaines de ces informations sont essentielles, à la fois pour comprendre la situation actuelle et pour planifier des mesures : ainsi, le taux de rotation élevé des maîtres de langues, que les témoignages recueillis font suspecter, risque d'hypothéquer largement l'efficacité d'éventuelles mesures en matière de formation continuée ; or ni le service responsable des désignations du personnel, ni celui qui calcule le nombre de périodes disponibles au sein de chaque établissement ne dispose de cette information ; celle-ci ne fait pas non plus partie des réponses au questionnaire adressé annuellement aux chefs d'établissements par le Service des Statistiques.

Pour vérifier le degré de généralité des informations recueillies lors des premiers constats et pour décrire la situation, nous avons choisi de recourir à une enquête par questionnaires écrits.

Les questionnaires utilisés sont constitués essentiellement de questions à réponses fermées, où le sujet doit simplement opérer un choix parmi plusieurs réponses proposées.

Les réponses fermées présentent en effet plusieurs avantages (DE LANDSHEERE, 1982) : outre le fait qu'elles guident le sujet et lui font envisager des propositions qu'il aurait peut-être ignorées ou oubliées, par leur unité de forme elles facilitent le dépouillement et se prêtent directement au codage. Ces derniers éléments ne sont pas à négliger dans le cadre d'une enquête à large échelle où la population et les échantillons sélectionnés sont importants (voir ci-après). Pour

---

<sup>1</sup> Les recherches commanditées par le Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, bénéficient d'un suivi régulier par un Comité d'accompagnement composé, outre de membres de l'équipe de recherche, de représentants des Ministres concernés, de l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, de l'inspection et d'experts.

DE LANDSHEERE cependant, « *en proposant des réponses étroitement formulées (...), le chercheur se prive d'informations qui, dans certains cas, pourraient lui être utiles. Il est souvent avantageux de laisser la possibilité d'une réponse ouverte* » (p. 89). Afin de répondre à cette critique sans perdre les avantages d'un questionnement à réponse fermée, une rubrique « autre (précisez) : .... » clôt généralement la liste des propositions de réponse. Par ailleurs, à la fin du questionnaire, les personnes interrogées sont invitées à ajouter d'éventuels commentaires.

Les procédures classiques en matière de mise au point de questionnaires ont été appliquées (voir notamment JONES, 2000). En particulier, deux prétests, l'un en zone unilingue<sup>2</sup> et l'autre en zone bilingue, ont permis d'affiner peu à peu les questions.

### **3. LES POPULATIONS CIBLES**

Deux questionnaires ont été préparés en vue de recueillir des informations sur les conditions dans lesquelles se déroulent les cours de langue (variables de contexte), les caractéristiques des maîtres de langue (critères de présage), ainsi que, dans une moindre mesure, sur l'un ou l'autre aspect du déroulement des cours de langue (variables de processus). Le premier questionnaire s'adresse aux chefs d'établissement (voir l'annexe 2) et le second aux maîtres de langue eux-mêmes (voir l'annexe 3).

#### **3.1. Les chefs d'établissement**

Seuls les chefs d'établissement ou les pouvoirs organisateurs détiennent certaines informations essentielles, comme le nombre de personnes enseignant les langues modernes dans leur établissement : aux maîtres de langue rémunérés sur la base des périodes accordées par la Communauté française peuvent s'ajouter des enseignants pris en charge par le pouvoir organisateur, voire, dans certains cas, des bénévoles.

Il semblait nécessaire, face à ces lacunes, de recueillir les informations manquantes auprès du plus grand nombre possible d'écoles, idéalement de chacune

---

<sup>2</sup> De façon quelque peu abusive, dans un but de simplification, les termes « zone bilingue » et « zone unilingue » seront utilisés pour désigner respectivement les zones géographiques dans lesquelles l'enseignement d'une seconde langue (allemand ou néerlandais, selon la localisation) dès la 3<sup>e</sup> année primaire est obligatoire depuis 1963 en vertu des lois linguistiques et le reste de la Communauté française, où c'est le décret du 13 juillet 1998 qui a introduit l'obligation d'enseigner une langue moderne autre que le français (allemand, anglais ou néerlandais) à partir de la 5<sup>e</sup> année primaire.

d'entre elles. Sollicitée, l'Administration a accepté de diffuser le questionnaire destiné aux chefs d'établissements sous la forme d'une circulaire adressée à toutes les écoles fondamentales de la Communauté française<sup>3</sup>.

La circulaire est arrivée dans les écoles pendant les vacances de Pâques (reprise des cours le 17 avril) et la réponse était demandée pour le 2 mai au plus tard. Au 23 mai 2001, 1 187 chefs d'établissements avaient renvoyé un questionnaire complété, tandis que 90 signalaient que leur école ne comportait ni 5<sup>e</sup> ni 6<sup>e</sup> année.

Le 23 mai 2001, 625 lettres de rappel ont été adressées aux chefs des établissements dont aucune réponse ne nous était parvenue. Suite à cette lettre, certains chefs d'école ont téléphoné pour s'excuser, signaler qu'ils n'avaient pas reçu le premier envoi, redemander une copie de la circulaire, ou dire que la réponse avait été renvoyée et d'autres réponses nous ont été adressées.

### **3.2. Les maîtres de langue**

Un second questionnaire, destiné cette fois aux enseignants, a permis de recueillir les informations directement liées aux maîtres de langue, à leurs conditions de travail et à l'un ou l'autre aspect de leurs pratiques pédagogiques.

Une procédure basée sur les réponses des chefs d'établissement a été mise en place en vue de sélectionner aléatoirement 478 maîtres de langue enseignant dans une classe de 5<sup>e</sup> et/ou de 6<sup>e</sup> année primaire au moins, en respectant les proportions d'heures de cours<sup>4</sup> dispensées par les différents réseaux dans chacune des zones linguistiques. En outre, 20 instituteurs ont été tirés au sort afin d'assurer la présence de maîtres de langue porteurs de ce titre en nombre suffisant au sein de l'échantillon.

Les questionnaires destinés aux maîtres de langue leur ont été transmis par le chef d'établissement concerné. Un rappel, sous la forme d'une lettre priant le chef d'établissement d'avertir le maître de langue sollicité d'un allongement du délai fixé pour le retour des réponses, a également été effectué.

---

<sup>3</sup> Le questionnaire était accompagné d'une lettre datée du 9 avril 2001 et signée par Madame Martine Herphelin, Directrice générale adjointe du Service général des Affaires générales, de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux (circulaire I/MH/cj/2001-103), qui signalait notamment que le Ministre en charge de l'enseignement fondamental serait attentif aux résultats de l'enquête.

<sup>4</sup> L'estimation s'est basée sur les nombres d'élèves, en affectant un coefficient de 2,5 aux nombres d'élèves de la zone bilingue, puisqu'ils y bénéficient de 5 heures de cours hebdomadaires, contre 2 en zone unilingue.

Les détails de la procédure appliquée sont fournis à l'annexe 4.

Selon la question, les maîtres de langue étaient invités à se référer à l'ensemble de leur expérience (leur âge, leur ancienneté dans la fonction, ...), à l'école où le questionnaire leur avait été remis (la participation aux réunions de concertation, le sentiment de faire partie d'une équipe, ...) ou à une classe particulière désignée sur une étiquette collée sur le questionnaire (la collaboration avec le titulaire de la classe, le local utilisé, ...).

## **4. LES REPONSES REÇUES<sup>5</sup>**

Pour des informations d'ordre méthodologique plus détaillées, le lecteur intéressé est invité à prendre connaissance de l'annexe 4.

### **4.1. Le questionnaire destiné aux directeurs**

Le questionnaire destiné aux chefs d'établissements leur a été adressé sous la forme d'une circulaire. Au total, 1445 questionnaires ont été renvoyés, mais certains d'entre eux n'étaient pas complétés, parce que l'école ne comportait pas de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année primaire (notamment des écoles maternelles).

Les informations fournies par le Service des Statistiques à propos de l'année 1999-2000 permettent d'estimer à 1769 écoles la population directement concernée (écoles comprenant au moins un élève en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> années primaires). Sur cette base, le taux de renvoi atteint 76,31 % (1350 questionnaires dûment complétés).

Le taux de réponses est élevé et rien n'incite à suspecter que les établissements pour lesquels nous disposons d'une réponse diffèrent de l'ensemble des écoles correspondantes en Communauté française.

### **4.2. Le questionnaire destiné aux maîtres de langue**

Un échantillon de 498 maîtres de langue donnant au moins un cours en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année primaire a été constitué à partir des réponses reçues des chefs d'établissement. Cet échantillon a été construit de façon à respecter la ventilation des heures de cours de langue dispensées au cycle 10/12 dans les différents réseaux et dans les deux zones linguistiques, puis a été complété par 20 instituteurs de façon

---

<sup>5</sup> Nous remercions Chantal Martin et Caroline Mottouille qui ont assuré l'encodage des questionnaires, ainsi que Laurent Grignet qui a conçu la base de données et nous a ensuite aidées à l'exploiter.

à ce que les maîtres de langue appartenant à cette catégorie figurent en nombre suffisant dans l'échantillon.

Le taux de réponses est un peu moins élevé dans le cas des maîtres de langue (66 %) que dans le cas des chefs d'établissement. L'envoi tardif des questionnaires, dû en particulier à la lourdeur du travail de préparation des instruments et à une certaine lenteur du retour des questionnaires complétés par les chefs d'établissement, contribue certainement à expliquer les données manquantes : en juin, bon nombre d'enseignants sont très occupés ; en outre, l'imminence de la fin de l'année scolaire a imposé un rappel relativement précoce et unique.

Si le taux de retour est un peu moins élevé qu'en ce qui concerne les chefs d'établissement, la répartition des réponses reçues entre les différentes catégories correspond bien aux choix faits lors de la constitution de l'échantillon (seuls les maîtres de langue des établissements de la Communauté française situés en zone unilingue y sont sous-représentés).

## **5. LES TRAITEMENTS EFFECTUES ET LES RESULTATS PRESENTES**

Sur la base des réponses encodées sous Access 97, divers traitements statistiques ont été effectués sous Excel et sous SAS (logiciel d'analyse statistique).

Le plus souvent, dans les pages qui suivent, les données globales seront accompagnées d'informations relatives à deux sous-groupes : pour une série d'aspects de l'enseignement des langues, principalement ceux qui sont relatifs aux établissements, il a été jugé intéressant de distinguer les zones linguistiques ; pour d'autres questions, davantage liées aux caractéristiques individuelles des maîtres de langue, les données relatives aux instituteurs et aux agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) ont été présentées en parallèle<sup>6</sup>.

Les données fournies par les chefs d'établissements (fichiers « directeurs » et « enseignants ») ont été assimilées à un recensement, même si un peu moins du quart d'entre eux n'ont pas participé à l'enquête : en effet, le nombre important de

---

<sup>6</sup> Dans certains cas, les données globales ne correspondent pas exactement au total des sous-groupes : en effet, 3 des établissements n'ont pu être identifiés avec certitude et l'information sur les zones auxquelles ils appartiennent est manquante ; pour quelques maîtres de langue, la formation initiale est soit manquante, soit autre qu'instituteur ou régent.

réponses reçues joint au fait qu'elles constituent 76 % de l'ensemble des chefs d'établissement aboutit à des intervalles de confiance très étroits<sup>7</sup>.

En ce qui concerne les questionnaires complétés par les chefs d'établissement, dans la plupart des cas<sup>8</sup>, nous avons simplement décrit les réponses obtenues, en faisant l'hypothèse que les proportions et les moyennes calculées étaient proches de celles que nous aurions obtenues si tous les directeurs avaient répondu.

Par contre, en ce qui concerne les informations données par les maîtres de langue eux-mêmes, il s'agit d'un échantillon (un sixième de la population totale). A chaque pourcentage correspond un intervalle de confiance (voir p. 191). Les moyennes (beaucoup moins souvent calculées) seront accompagnées de leurs écarts types et les comparaisons entre sous-populations feront l'objet de tests de signification dont les détails seront présentés en bas de page.

Dans le but de faciliter la lecture et afin d'éviter une précision illusoire, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité la plus proche. Cette procédure aboutit dans quelques cas à ce que la somme des pourcentages présentés soit légèrement supérieure ou inférieure à 100.

Enfin quelques conventions de présentation sont destinées à permettre un allègement du texte :

- les lettres D ou M, suivies d'un numéro, renvoient aux questions telles qu'elles figurent respectivement dans le questionnaire destiné aux chefs d'établissement (voir l'annexe 2) ou dans celui qui a été adressé aux maîtres de langue (voir l'annexe 3) ;
- le sigle « d.m. » signifie « données manquantes » (parce que la personne interrogée a omis de répondre, ou qu'une partie de l'information nécessaire est indisponible).

## **6. DES CITATIONS**

Bon nombre de maîtres de langue ont complété leurs réponses aux questions fermées par des commentaires ou des explications. Un choix de ces témoignages, qui souvent permettent de mieux comprendre les chiffres et leur donnent un

---

<sup>7</sup> Ainsi, un pourcentage observé de 50 % correspond à une valeur comprise entre 48,7 et 51,3 % au seuil de probabilité de 0,95.

<sup>8</sup> Quelques exceptions seront expliquées en temps utile.

contenu concret, illustre la plupart des sections fondées sur les réponses des enseignants.

Chaque citation, en caractères italiques et présentée dans un cadre, est accompagnée d'informations sur l'âge, le sexe et la formation initiale de son auteur.



## **CHAPITRE 2 : LES MAITRES DE LANGUE**

---

Le chapitre relatif aux critères de présage s'appuie essentiellement sur deux sources de données.

Le questionnaire complété par les chefs d'établissement invitait ceux-ci à fournir quelques informations d'ordre administratif à propos des personnes chargées des cours de langue dans leur établissement (D1 et D2). Ces informations concernent trois quarts des maîtres de langue en fonction en Communauté française (1 528 personnes).

Le second questionnaire, complété par un échantillon de maîtres de langue, a permis d'aborder diverses caractéristiques individuelles des enseignants, telles que les origines de leurs compétences en langue, l'ensemble de leurs activités professionnelles ou leurs attitudes par rapport à la formation continuée. Les informations sont obtenues à une moins large échelle (328 réponses), mais elles abordent des questions essentielles auxquelles les chefs d'établissement ne pouvaient en général pas répondre.

## 1. LE NOMBRE DE MAITRES DE LANGUE

A partir des réponses des 1 350 chefs d'établissement sur 1 769 qui ont renvoyé un questionnaire complété, les effectifs des différentes catégories de maîtres de langue travaillant dans les écoles de la Communauté française ont été estimés au moyen d'une extrapolation.

	Maîtres de langue (tous)	Maîtres de langue (5 <sup>e</sup> ou 6 <sup>e</sup> année primaire)	Instituteurs (5 <sup>e</sup> ou 6 <sup>e</sup> année primaire)	AESI (5 <sup>e</sup> ou 6 <sup>e</sup> année primaire)
Observé dans les 1 350 établissements	1 528	1 096	391	657
Estimé pour toute la Communauté française	2 002	1 436	512	861

**Tableau 1** : Nombre de maîtres de langue calculé sur la base des questionnaires complétés par les chefs d'établissement et extrapolation à la Communauté française.

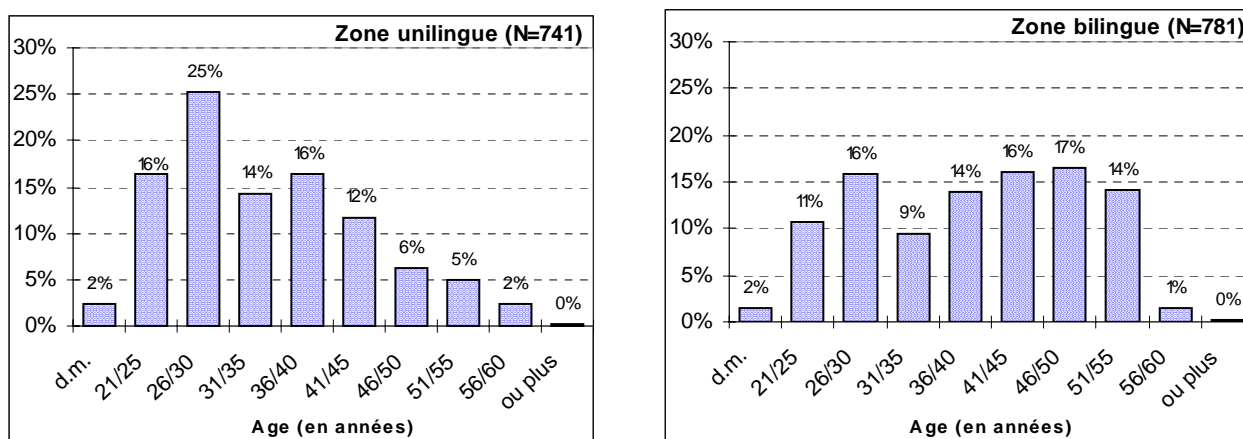
Comme les chefs d'établissement renseignent au total 1 528 maîtres de langue dans leurs écoles, le nombre total de maîtres de langue employés en 2000-2001 a été estimé à 2 002. Parmi ceux-ci, le nombre des maîtres de langue qui ont en charge au moins un groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année primaire est estimé à 1 436. Les nombres d'instituteurs et d'AESI sont estimés respectivement à 512 et à 861 pour les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.

Il faut souligner qu'il s'agit ici d'estimations ; en particulier, les nombres obtenus pourraient être surestimés au cas où les questionnaires reçus émaneraient plutôt des établissements de grande taille (la représentativité des réponses reçues à

cet égard n'a pas pu être vérifiée). L'intérêt d'une information – même peu précise – sur les nombres d'enseignants appartenant aux différentes catégories (en particulier lorsqu'il s'agit de planifier les actions de formation continuée) a été jugé suffisant pour justifier l'existence de ces estimations.

## 2. LEUR SEXE ET LEUR AGE

Les hommes représentent 17 % des 1 524 maîtres de langue mentionnés dans les réponses des chefs d'établissement et pour lesquels l'information est disponible et les femmes 83 % (selon qu'il s'agit de la zone unilingue ou de la zone bilingue, les pourcentages sont respectivement de 16 et 18 % d'hommes, 83 et 79 % de femmes). La féminisation de métier d'enseignant frappe donc également les maîtres de langue.



**Figure 3 :** Âge (en années accomplies) des maîtres de langue mentionnés par les chefs d'établissement (d.m. = données manquantes).

La palette des âges des maîtres de langue est très large : le plus jeune a 19 ans et la plus âgée ... 70 ans.

La situation se présente différemment en fonction de la zone linguistique.

Les âges moyens sont de 33 ans et 11 mois ( $\sigma = 10$  ans et 4 mois, zone unilingue) et de 38 ans et 9 mois ( $\sigma = 10$  ans et 11 mois, zone bilingue)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> La différence entre les âges des enseignants des deux zones linguistiques est très significative ( $T = -8,9$ , d.l. = 1 520,  $P < 0,0001$ ).

En zone unilingue, un quart des maîtres de langue ont de 26 à 30 ans et 4 sur 10 ont moins de 31 ans. On peut supposer que la généralisation des cours de langue a entraîné en septembre 1998 un recrutement massif, qui a concerné en priorité les plus jeunes diplômés. Parmi les plus âgés se trouvent certainement des enseignants déjà en fonction à ce moment (ainsi en 1996, 74 % des élèves de 6<sup>e</sup> année primaire des écoles de la zone unilingue suivaient un cours de langue – voir BLONDIN & STRAETEN, 2001 a).

En zone bilingue, les lois linguistiques imposent un cours de seconde langue à raison de 3 périodes par semaine au degré moyen (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années primaires) et de 5 au degré supérieur (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) depuis 1963. La distribution des âges des maîtres de langue devrait davantage correspondre à celle des autres enseignants du fondamental. Les différentes tranches d'âge y sont plus également représentées qu'en zone unilingue, jusqu'à et y compris la tranche des 51 à 55 ans. Ces données peuvent être rapprochées des informations fournies par le Service des statistiques à propos de l'âge du personnel enseignant en fonction en 1996 : 3 % seulement des enseignants à temps plein et à temps partiel des écoles fondamentales ont plus de 55 ans (SERVICE DES STATISTIQUES, 1998, p. 57<sup>2</sup>). La situation n'est donc pas spécifique aux maîtres de langue.

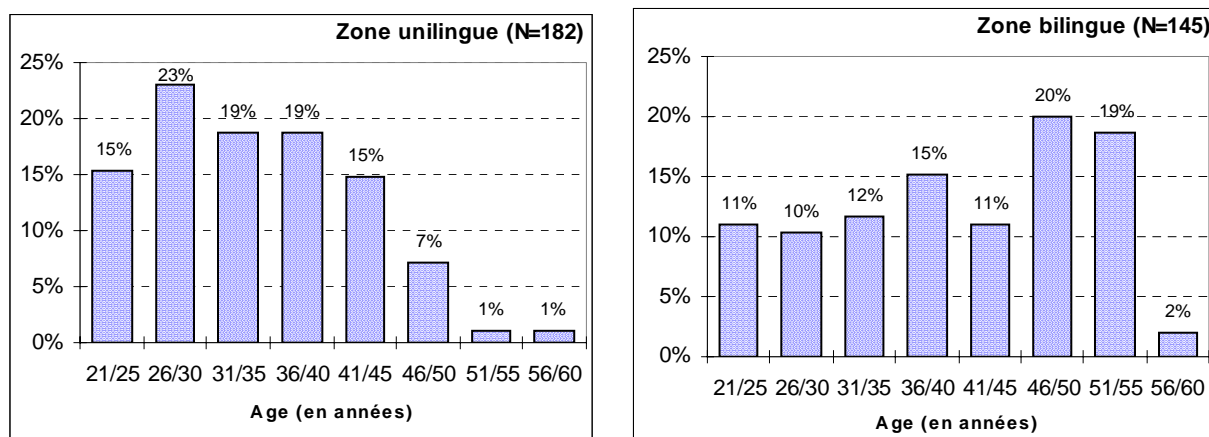


Figure 4 : Âge (en années accomplies) des maîtres de langue de l'échantillon.

De façon cohérente avec ce que l'analyse des réponses des chefs d'établissement a permis de mettre en évidence, les maîtres de langue de l'échantillon sont relativement jeunes en zone unilingue (généralisation récente des

<sup>2</sup> La version plus récente de l'annuaire « Statistiques du personnel enseignant », qui présente des informations relatives à l'année scolaire 1999-2000, présente des tranches plus larges (tranches de 10 ans, puis 60 ans et plus) et ne donne donc pas une information aussi précise. Si la tranche des 50 à 59 ans compte 22,68 % des enseignants du fondamental, les personnes de 60 ans et plus ne représentent que 0,76 % (SERVICE DES STATISTIQUES, 2001, p. 79).

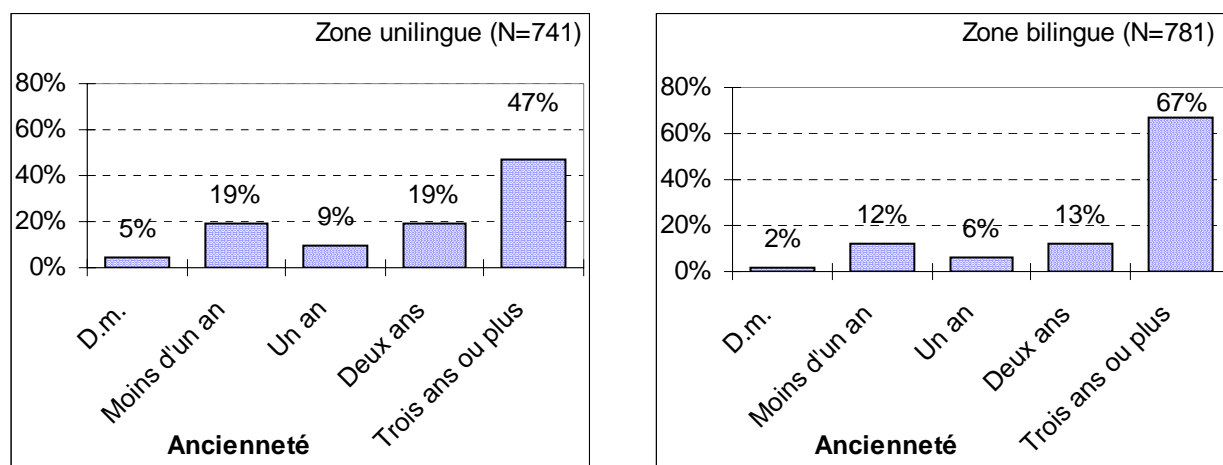
cours de langue), mais plus âgés en zone bilingue : en zone bilingue, 41 % d'entre eux ont plus de 45 ans.

### 3. LEUR ANCIENNETE

Les chefs d'établissement ont été interrogés sur l'ancienneté des maîtres de langue dans leur école, tandis que les maîtres de langue eux-mêmes ont pu nous renseigner sur leur ancienneté dans la fonction.

#### 3.1. L'ancienneté dans l'école

En zone unilingue (voir la figure 5), la moitié des maîtres de langue ne sont dans l'école que depuis deux ans au plus : ce fait pourrait s'expliquer par leur ancienneté dans la fonction, ou par une mobilité importante. Si la généralisation des cours de langue date de septembre 1998, elle n'a concerné, dans un premier temps, que la 5<sup>e</sup> année primaire. La demande en maîtres de langue pour la zone unilingue s'est donc développée en deux temps. Comme plus de 75 % des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires bénéficiaient de cours de langue dès avant l'adoption du décret sur l'enseignement fondamental, en 1998, on peut supposer que les exigences décrétales en matière de titres requis ont entraîné le remplacement de certains maîtres de langue en fonction.



**Figure 5 :** Ancienneté des maîtres de langue dans une école particulière selon le chef d'établissement (d.m. = données manquantes).

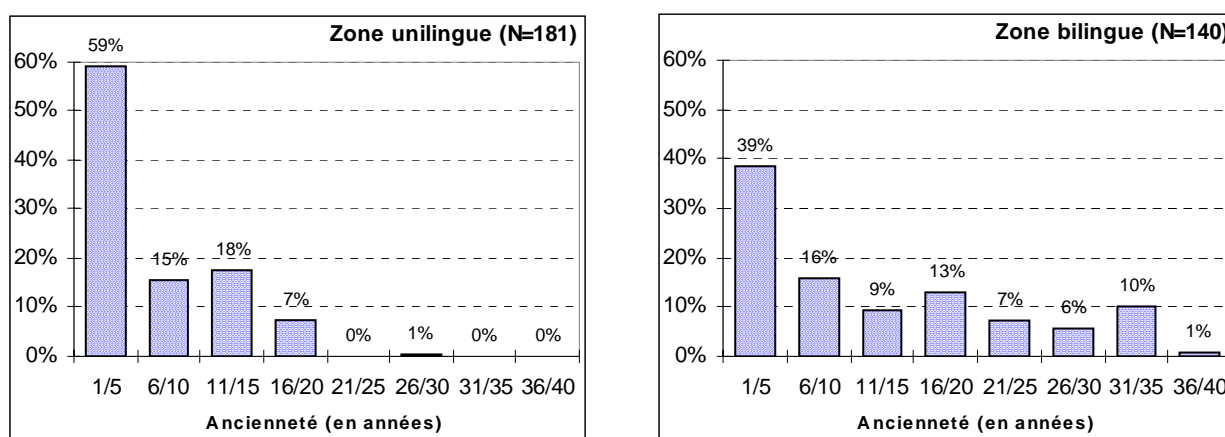
En zone bilingue, deux tiers des maîtres de langue ont au moins trois années d'ancienneté dans l'école. Le fait qu'un tiers des maîtres de langue aient au plus deux ans d'ancienneté, alors que dans cette zone géographique le cadre des cours de langue a été établi dès 1963, pourrait refléter une tendance à fuir la fonction de maître de langue ; on peut également y voir un effet du rappel indirect, par le décret de 1998, des conditions auxquelles doivent répondre les cours de langue, entraînant

une application plus stricte de la législation, en matière de nombre d'heures de cours dispensées ou de qualifications des enseignants.

Quoi qu'il en soit, chaque changement représente une source potentielle de difficultés, tant pour l'enseignant concerné que pour l'équipe pédagogique, et rend plus difficile la continuité d'une année d'études à l'autre.

### 3.2. L'ancienneté dans la fonction de maître de langue dans l'enseignement primaire

Les enseignants eux-mêmes ont été interrogés sur leur ancienneté en tant que maître de langue dans l'enseignement primaire – et non plus sur leur ancienneté dans un établissement particulier.



**Figure 6** : Ancienneté dans la fonction de maître de langue dans l'enseignement primaire (une année entamée compte pour un) (M1).

Six maîtres de langue sur 10 en zone unilingue, et 4 sur 10 en zone bilingue n'ont que de 1 à 5 années d'ancienneté dans la fonction. Les anciennetés moyennes sont de 6,8 années en zone unilingue et de 12,5 années en zone bilingue (la différence est très significative<sup>3</sup>). La généralisation des cours de langue a bien sûr entraîné le recrutement de nombreux enseignants en zone unilingue. La situation est un peu plus étonnante en ce qui concerne la zone bilingue : l'accroissement serait-il dû au rappel des règles en matière de titres requis au moment de l'adoption du décret sur l'enseignement fondamental et au fait que l'importance de l'enseignement des langues aurait été soulignée à ce moment ?

<sup>3</sup> T=-5,6, d.l.=194, P = 0,0001.

La proportion élevée de maîtres de langue avec moins de 6 années d'ancienneté pourrait également refléter, en partie tout au moins, un taux de rotation élevé : si, comme certains en font l'hypothèse, les AESI préfèrent enseigner au niveau secondaire, ils pourraient être nombreux à passer quelques années ou quelques mois au niveau primaire en attendant une autre désignation qui leur convienne mieux.

Quoi qu'il en soit, la proportion élevée de « nouveaux » maîtres de langue (bien plus que ce que les âges permettent de supposer) souligne la nécessité et l'intérêt de prévoir des formations efficaces à leur intention.

#### 4. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES MODERNES PAR LES MAITRES DE LANGUE

Le passé des enseignants en matière d'apprentissage de langues autres que le français est intéressant à plus d'un titre : il suggère chez ceux qui ont été en contact avec d'autres langues la possibilité de compétences métalinguistiques plus riches, et surtout, il permet de distinguer les enseignants qui n'ont qu'une connaissance scolaire de la langue qu'ils enseignent de ceux qui en ont une maîtrise plus approfondie.

Une des questions posées aux maîtres de langue (M 2) cherche à mettre en évidence les langues apprises en dehors du système d'enseignement. Il semblerait en effet que bon nombre de personnes concernées par l'enseignement des langues aient elles-mêmes vécu une expérience de bilinguisme, qui devrait avoir développé leur fluidité et leur aisance face à la langue cible (ou à une autre langue étrangère). Une évaluation de la proportion que représentent ces personnes a semblé, à ce titre intéressante. Si les enseignants ont eu l'occasion d'apprendre une langue autre que le français en dehors du système scolaire, ils sont invités à préciser de quelle(s) langue(s) il s'agit et les circonstances dans lesquelles ils les ont apprises.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Aucune langue</i>	57 %	43 %	51 %
<i>Une langue autre que le français</i>	27 %	34 %	30 %
<i>Au moins deux langues autres que le français</i>	14 %	21 %	17 %
<i>Données manquantes</i>	1 %	1 %	1 %
<i>Total</i>	100 %	100 %	100 %

**Tableau 2 :** Réponses des maîtres de langue sur l'apprentissage de langues autres que le français en dehors du système d'enseignement (M2).

La moitié des maîtres de langue ont appris au moins une langue autre que le français en dehors du système d'enseignement. Les pourcentages de ceux qui ont

appris une autre langue et de ceux qui ont appris au moins deux langues sont un peu plus élevés dans la zone bilingue<sup>4</sup>.

Les maîtres de langue étaient également invités à préciser de quelles langues il s'agissait.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Néerlandais</i>	34	48	82
<i>Anglais</i>	29	23	52
<i>Allemand</i>	8	17	25
<i>Italien</i>	16	3	19
<i>Espagnol</i>	8	9	17
<i>Portugais</i>	0	3	3
<i>Autres (grec, polonais, russe, norvégien, hongrois, turc, arabe)</i>	4	6	10
<i>Total</i>	99	109	208

**Tableau 3 :** Nombre de maîtres de langue ayant appris chacune des langues citées en dehors du système d'enseignement (M3).

Les langues citées peuvent être regroupées en trois catégories : trois langues germaniques (l'allemand, le néerlandais et l'anglais), trois langues latines, et enfin des langues de familles diverses, citées chacune une ou deux fois seulement. De façon cohérente avec les réponses aux questions précédentes, les maîtres de langue de la zone bilingue citent davantage de langues que leurs collègues<sup>5</sup> et les parts du néerlandais et de l'allemand sont plus importantes<sup>6</sup>.

Le pourcentage des maîtres de langue enseignant une langue en l'ayant apprise en dehors du système d'enseignement est très lié à la langue concernée : 27 % des maîtres enseignant le néerlandais (N = 285) sont dans ce cas, contre 14 % seulement de ceux qui enseignent l'anglais (N = 118)<sup>7</sup> <sup>8</sup>. On peut faire l'hypothèse qu'un enseignant qui a (notamment) appris de façon informelle la langue qu'il enseigne en possède probablement une meilleure maîtrise que celui qui ne s'appuie que sur les heures de cours prévues au programme.

<sup>4</sup> Chi carré = 6,3, d.l. = 1, P = 0,01.

<sup>5</sup> 21 % des maîtres de langue de la zone bilingue ont appris au moins 2 langues autres que le français et 34 % au moins 1, tandis que pour leurs collègues de la zone unilingue, ces pourcentages sont respectivement de 14 et 27 % (différence significative : Chi carré = 6,7, d.l. = 2, P = 0,04).

<sup>6</sup> Les deux différences sont très significatives (pour l'allemand, Chi carré = 6,3, d.l. = 1, P = 0,01 et pour le néerlandais, Chi carré = 9,2, d.l. = 1, P = 0,002).

<sup>7</sup> L'échantillon ne portant que sur 9 classes d'allemand, le fait que 5 maîtres de langue sur 9 aient appris cette langue en dehors du système d'enseignement ne peut être extrapolé à l'ensemble des enseignants chargés des cours d'allemand.

<sup>8</sup> La différence est très significative (Chi carré = 6,5, d.l. = 1, P = 0,01).



Vingt-sept pour cent des maîtres de langue ont appris au moins une langue en famille ; ils sont plus nombreux à connaître cette situation en zone bilingue (36 %) qu'en zone unilingue (20 %)⁹.

## 5. LEUR FORMATION INITIALE ET LEUR STATUT

Deux questions (D2, M0), centrées sur *la formation initiale ou continuée*, devaient approcher indirectement les compétences des enseignants, dont l'importance est clairement établie. En effet, selon certaines des personnes-ressources interrogées lors de la préparation de l'enquête, des différences importantes dans les pratiques pédagogiques pourraient être liées au type de formation initiale suivie.

Selon les informations données par les directeurs, la quasi-totalité des maîtres de langue en fonction en 2000-2001 sont soit des instituteurs (48 %), soit des AESI (46 %).

	Zone unilingue (N=781)	Zone bilingue (N=741)	Comm. française (N=1 528)
Instituteur	32 %	63 %	48 %
AESI	62 %	30 %	46 %
Autres	4 %	3 %	4 %
Données manquantes	3 %	3 %	3 %
Total	100 %	100 %	100 %

**Tableau 4 :** Formation initiale des maîtres de langue, selon les chefs d'établissement (D2).

Les informations fournies par les chefs d'établissement mettent en évidence les différences entre les formations initiales en fonction de la zone linguistique : en zone unilingue, les AESI sont deux fois plus nombreux que les instituteurs, tandis qu'en zone bilingue, la situation est inverse, alors que les conditions requises sont identiques (voir BLONDIN, 2001, p. 13). En zone bilingue, alors que la loi imposait déjà un nombre relativement élevé de périodes de cours d'une seconde langue, aucun capital-périodes spécifique n'a été accordé avant 1998 et à ce moment, d'ailleurs, les deux périodes accordées par classe du degré supérieur, comme dans le reste de la Communauté française, ne couvrent qu'une faible part des besoins en périodes de cours de langue (BLONDIN, 2001, pp. 24 et 25). Dans ce contexte, il était presque inévitable que la majeure partie des cours de langue soient dispensés par les titulaires ... porteurs ou non des titres requis.

⁹ La différence est très significative (Chi carré = 10,2, d.l. = 1, P = 0,001).

	Zone unilingue (N=781)	Zone bilingue (N=741)	Comm. française (N=1 528)
Titres requis	78 %	62 %	70 %
Titres insuffisants	15 %	31 %	23 %
Autres	4 %	3 %	4 %
Données manquantes	3 %	3 %	3 %
Total	100 %	100 %	100 %

**Tableau 5 :** Proportion de maîtres de langue porteurs des titres requis, selon les chefs d'établissement (D2).

Le tableau 5 prend en considération les titres requis et les certificats qu'il était possible d'obtenir en 2000-2001<sup>10</sup>. Le diplôme d'AESI en langues germaniques est donc considéré comme le titre requis, même s'il n'est pas complété par le certificat d'aptitude à enseigner une langue moderne à l'école primaire, non encore disponible. Les 2 seuls instituteurs enseignant exclusivement l'anglais ont de même été considérés comme détenteurs des titres requis, dans la mesure où l'obtention du certificat de connaissance approfondie de l'anglais, prévu par le décret sur l'enseignement fondamental, n'est pas encore possible.

Au total, près du quart des maîtres de langue ne seraient pas porteurs des titres requis : il s'agit essentiellement d'instituteurs avec ou sans mention de la langue enseignée sur le diplôme, ce qui explique la proportion plus importante de titres insuffisants en zone bilingue.

Ces informations doivent cependant être considérées avec prudence : en effet, elles émanent des chefs d'établissement qui sur ce sujet peuvent être plus ou moins bien informés, comme le montrent certaines divergences entre les titres mentionnés par différents chefs d'établissement à propos d'un même enseignant (on peut penser que certains directeurs se contentent d'accueillir les personnes désignées par leur pouvoir organisateur).

Les informations fournies par les maîtres de langue eux-mêmes sont à la fois plus précises (question ouverte), plus valides (chacun connaît ses propres qualifications) et plus spécifiques aux enseignants chargés des cours de langue obligatoire (rappelons que l'échantillon a été tiré parmi les maîtres de langue chargés d'au moins un cours de langue en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année primaire).

<sup>10</sup> Un arrêté du 12 juillet 2001 (Moniteur Belge : 29 août 2001) prend en compte le fait que les examens relatifs au certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire n'ont pas encore été organisés et établit que l'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur, section langues germaniques, constitue jusqu'à la fin de l'année scolaire 2003-2004 un des titres requis pour l'exercice de la fonction de maître de langue dans l'enseignement primaire.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Comm. française (N=328)
Instituteur (N = 112)	9%	66%	34%
AESI (N = 206)	88%	31%	64%
Autres (N = 3)	1%	1%	1%
Données manquantes (N = 7)	3%	1%	2%
Total (N = 328)	100%	100%	100%

**Tableau 6 :** Formation initiale des maîtres de langue de l'échantillon (M0).

La situation générale, en ce qui concerne la formation initiale, est similaire : les AESI sont très largement majoritaires en zone unilingue (88 %), alors que la tendance est inverse en zone bilingue, où ils ne représentent plus que 31 %<sup>11</sup>. Le renforcement de la présence des AESI en zone unilingue par rapport aux données fournies par les chefs d'établissement s'explique en partie par le fait que sont exclus, ici, les enseignants qui dispensent des cours de langue adressés aux plus jeunes : en zone bilingue, les cours obligatoires destinés aux élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> années et en zone unilingue l'apprentissage précoce (voir BLONDIN, 2001, pp. 55 à 63) ; il semble que ces cours soient plus largement pris en charge par des instituteurs que par des régents.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Comm. française (N=328)
Titres requis	92%	70%	83%
Titres insuffisants	5%	28%	15%
Données manquantes	3%	1%	2%
Total	100%	100%	100%

**Tableau 7 :** Proportion de maîtres de langue de l'échantillon porteurs des titres requis (M0).

En matière de titres requis, la tendance dominante est la même que celle qui se dégage des réponses des directeurs : une large majorité de maîtres de langue sont porteurs des titres requis, et la situation est, à cet égard, plus favorable en zone unilingue.

Les différences cependant constatées (la proportion de titres requis est plus importante parmi les enseignants de l'échantillon que parmi les maîtres de langue renseignés par leurs directeurs) pourraient s'expliquer de deux façons. D'une part, les réponses des maîtres de langue à une question ouverte sur leur formation initiale ont permis de décider pour chacun si les titres dont il était détenteur correspondaient aux exigences légales bien mieux que le choix par les chefs d'établissement entre des catégories pré-établies ; la catégorie « autre » a donc pu être évitée. D'autre part, la différence entre les populations visées, soulignée à propos du tableau précédent, joue au moins autant en matière de titres requis : non seulement le recours à des instituteurs est plus fréquent lorsqu'il s'agit d'élèves plus

<sup>11</sup> La différence est très significative : Chi carré=119,9, d.l.=1, P=0,001.

jeunes, mais de plus il semble que certains directeurs considèrent (indûment) que la législation est moins stricte en matière de titres requis lorsqu'il s'agit d'apprentissage précoce.

	Zone unilingue (N=781)	Zone bilingue (N=741)	Comm. française (N=1 528)
Enseignant nommé	37 %	59 %	48 %
Enseignant temporaire	48 %	30 %	39 %
Agent contractuel subventionné (ACS)	4 %	3 %	4 %
Autres	4 %	3 %	3 %
Données manquantes	6 %	5 %	6 %
Total	100 %	100 %	100 %

**Tableau 8 :** Statuts des maîtres de langues, selon les chefs d'établissement.

La moitié seulement des maîtres de langue sont nommés. Comme le passé de l'enseignement des langues dans les différentes zones linguistiques permet de le supposer, la situation est, à cet égard, plus favorable en zone bilingue : d'une part, les cours de langue y sont plus anciens, et d'autre part, certaines des périodes y sont prises en charge par des instituteurs nommés en tant que titulaires de classes.

## 6. LA FORMATION CONTINUEE DES MAITRES DE LANGUE

La formation continuée, dont l'importance est de mieux en mieux reconnue dans de nombreux domaines, est appelée à jouer un rôle crucial en matière d'enseignement des langues modernes à l'école primaire : en effet, aucune formation initiale ne prépare spécifiquement à la fonction de maître de langue. Seule la formation continuée (y inclus, bien sûr, l'exploitation de l'expérience acquise et toutes les occasions d'apprentissage informel) peut apporter aux enseignants les compléments linguistiques ou didactiques qui leur font défaut.

### 6.1. L'entretien des compétences dans la langue cible

*« Au fil des années, je sens que je perds des connaissances linguistiques (audition + expression) vu le niveau pratiqué dans les classes. Je sais qu'il serait profitable de brancher plus souvent TV1 par exemple, mais les faits sont là » (une régente, 41 ans).*

Dans la mesure où l'enseignement des langues est orienté vers la communication, les maîtres de langue doivent pouvoir parler la langue cible avec aisance et fluidité. Dans cette perspective, des contacts réguliers avec des locuteurs natifs de cette langue semblent sinon indispensables tout au moins très utiles. Qu'en est-il dans la réalité ?

Deux questions (M 3 & 2) touchent aux occasions informelles d'apprentissage et d'entretien des compétences linguistiques : la première phase de la recherche laissait en effet craindre qu'un bon nombre d'enseignants se limitent au niveau de maîtrise de la langue enseignée atteint pendant leurs études et n'entretiennent pas leur compétences en langue.

À la première de ces questions, les enseignants doivent indiquer, en cochant la case adéquate, la fréquence de leurs contacts personnels avec la langue cible qu'ils enseignent dans la classe à propos de laquelle le questionnaire leur a été remis.

	<i>Jamais</i>	<i>1 ou 2 fois par an</i>	<i>3 ou 4 fois par an</i>	<i>1 fois par mois</i>	<i>Toutes les semaines</i>	<i>Tous les jours</i>	Données man- quantes
<i>Je me trouve dans une région où cette langue est utilisée ...</i>	22%	19%	13%	8%	9%	24%	6%
<i>Je regarde des films en version originale dans cette langue ...</i>	21%	15%	13%	18%	21%	8%	4%
<i>J'écoute la radio dans cette langue ...</i>	22%	9%	9%	16%	25%	14%	5%
<i>Je lis des journaux dans cette langue ...</i>	18%	14%	16%	24%	15%	8%	5%
<i>Je lis des livres dans cette langue ...</i>	32%	26%	13%	13%	5%	6%	5%
<i>Je discute dans cette langue avec des parents ou des amis ...</i>	20%	13%	18%	14%	17%	15%	2%

**Tableau 9 :** Fréquence de divers types de contacts des maîtres de langue avec des productions orales ou écrites dans la langue cible enseignée dans la classe visée par le questionnaire (M3).

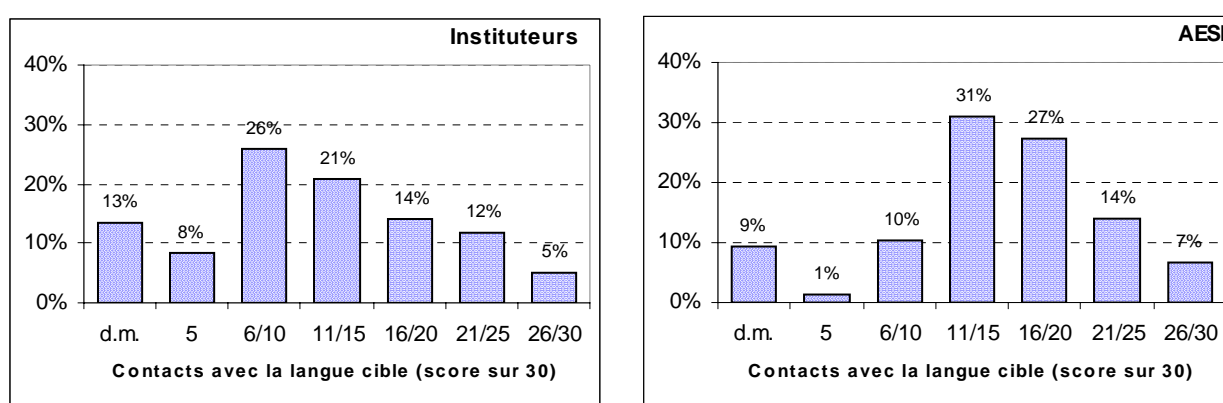
Le premier item est un peu particulier dans la mesure où, pour une partie des personnes interrogées, il est largement indépendant de leur volonté : certains habitent (ou travaillent ?) dans une région néerlandophone ou germanophone (24 %). Par ailleurs, cette opportunité de contacts peut être plus ou moins activement exploitée.

L'activité la plus régulièrement pratiquée, dans l'ensemble, est l'écoute de la radio en langue cible (25 % des maîtres de langue l'écoutent toutes les semaines, et même 14 % tous les jours). Les films en version originale constituent également un apport régulier (21 % des maîtres de langue en regardent toutes les semaines et 8 % tous les jours). Les échanges oraux avec des parents ou des amis constituent une ressource fréquente pour un maître de langue sur trois (17 % toutes les semaines et même 15 % tous les jours). La lecture de journaux est moins fréquente, mais régulière chez près de la moitié des maîtres de langue (15 % en lisent toutes les semaines et 8 % tous les jours, mais 24 % tous les mois).

A chacune des propositions, cependant, un maître de langue sur cinq répond « Jamais ». La proportion est encore plus élevée en ce qui concerne la lecture de livres : 32 %. S'agit-il des mêmes personnes qui ne recourent à aucun des modes de contact avec la langue cible suggérés dans le questionnaire et dont on peut

suspecter sinon un déclin tout au moins une stagnation de leurs compétences, ou les réponses correspondent-elles à un recours préférentiel à l'un ou l'autre mode de contact ?

Afin d'aborder cette question, nous avons totalisé les réponses aux 5 derniers items (étant donné le statut particulier du premier) en accordant 1 point pour une réponse « Jamais », 2 points pour « 1 ou 2 fois par an » et ainsi de suite jusqu'à 6 points pour « Tous les jours » : il s'agit d'un indice grossier, mais dont les valeurs extrêmes peuvent s'avérer significatives. Les réponses des maîtres de langue qui s'étaient abstenus face à au moins un item ont été considérées comme des données manquantes.



**Figure 7 :** Distribution des scores de contact avec la langue cible, pour les instituteurs (N = 112) et les AESI (N = 206) (d.m. = données manquantes).

Si les proportions d'instituteurs et de régents déclarant en moyenne des contacts quotidiens ou hebdomadaires à propos de chacune des 5 propositions sont équivalentes (5 et 7 %, respectivement), la situation est très différente à l'autre extrémité de l'échelle. Les scores 5 correspondent à des réponses « Jamais » à chacun des 5 items.

Dix instituteurs et 3 AESI déclarent ne jamais bénéficier d'aucun des types de contacts mentionnés. Parmi les 322 maîtres de langue qui ont répondu au moins partiellement à la question, 19 n'ont aucun contact plus fréquent qu'une ou deux fois par an. On peut en outre redouter que les données manquantes correspondent davantage à des maîtres de langue peu engagés dans de tels contacts.

Les réponses à cette question attirent l'attention sur la nécessité de stimuler et d'encourager concrètement l'entretien des compétences en langue cible, plus particulièrement sans doute dans le cas des instituteurs (voir, par exemple, l'initiative de l'inspection de l'enseignement de la Communauté française qui a organisé une semaine de « bain de langue » pour les professeurs de néerlandais et pour les professeurs d'anglais).

## 6.2. Leur vécu en matière de formation continuée

« *Les formations pendant les heures de cours dérangent toute l'école (répartition des enfants dans les classes). Il devrait y avoir des possibilités réelles et remplacement de l'enseignant qui va en formation* » (un instituteur, 54 ans).

« *L'absence pour des formations est assez mal perçue car un professeur spécial absent pour se former veut dire "heure de fourche qui tombe". Donc, on évite ce genre d'absence* » (une régente, 43 ans).

« *En ce qui concerne les formations de langues à l'étranger, organisées par la Communauté française, il serait souhaitable de simplifier les démarches ainsi que de, soit prolonger le délai (pour formalités), soit de faire paraître les informations plus tôt (car à cette période, nous sommes en examen en promotion sociale)* » (une régente, 38 ans).

« *Je ne suis jamais sortie d'une formation en me disant que j'avais appris quelque chose. Souvent on en sort remplie de doutes. On se demande si ce qu'on fait est bien.* » (une régente, 43 ans).

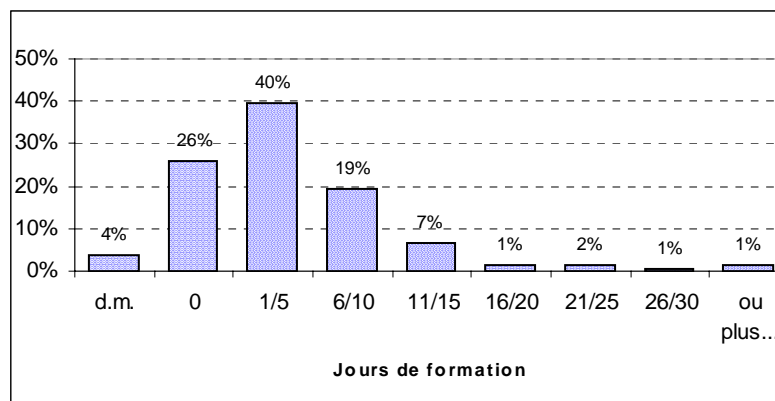
« *Les directeurs nous distribuent rarement le livret des formations possibles. Il faut se débrouiller seul(e)* » (une régente, 39 ans).

*Je souhaiterais avoir au moins une fois par an (comme cette année, la première depuis 16 ans) une conférence pour les profs de langues d'un même canton* » (une régente, 41 ans).

Une première question (M 5) s'intéresse aux occasions de formation continuée saisies. La période couverte est limitée de façon à permettre des souvenirs suffisamment précis et à porter sur une durée équivalente pour l'ensemble des enseignants, quelle que soit leur ancienneté. Il leur est donc demandé s'ils ont ou non suivi l'une ou l'autre formation depuis septembre 1998. Si la réponse est positive, ils sont alors amenés à donner des informations sur les formations suivies ; si la réponse est négative, ils doivent par contre expliquer leur non-participation.

Entre septembre 1998 et juin 2001, trois quarts d'entre eux (74 %, M5) ont suivi une formation (au sens large, y inclus des informations) dans le domaine des langues, pour un total de 1 410,5 jours de formation<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Les 4 réponses supérieures à 30 (50, 150, 365 et 525 jours) n'ont pas été prises en compte pour ce total, car elles reposent certainement sur une logique différente, comme par exemple 365 jours correspondant à un entretien quotidien des compétences, ou la participation à des cours par correspondance.



**Figure 8 :** Nombre de jours de formation suivis par les maîtres de langue pendant les trois dernières années scolaires (d.m. = données manquantes).

Il s'agit principalement de formations courtes (1 à 5 jours, 40 %), mais quelques enseignants annoncent des durées totales de formation plus substantielles (plus de 15 jours pour 5 %).

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
Omissions	57 %	11 %	27 %
La langue (exclusivement)	3 %	1 %	2 %
La façon d'enseigner la langue (exclusivement)	24 %	42 %	35 %
La langue (notamment)	13 %	28 %	23 %
La façon d'enseigner la langue (notamment)	37 %	84 %	67 %
Autre (exclusivement)	4 %	3 %	4 %

**Tableau 10 :** Objets des formations suivies par les maîtres de langue (M5).

Alors que 35 % des maîtres de langue ont suivi une ou des formations portant exclusivement sur la façon d'enseigner la langue, 2 % seulement ont bénéficié de formations ciblées sur la langue elle-même. Quatre pour cent déclarent seulement une formation « autre ».

De façon à prendre en compte l'ensemble des aspects des formations suivies, chaque répondant ayant la possibilité de cocher deux ou trois objets de formation, les pourcentages d'enseignants dont la formation a abordé la langue, d'une part, ou la façon de l'enseigner, d'autre part, que ce soit seule ou conjointement à d'autres facettes, ont également été calculés. Les formations suivies par 13 % des instituteurs et 28 % des AESI abordaient la langue elle-même, les pourcentages passant respectivement à 37 et 84 lorsqu'il s'agit de méthodologie. L'accroissement des pourcentages lorsque chacune des facettes est prise en considération même si elle ne représente qu'une partie de la formation est bien plus important dans le cas de la langue (de 2 à 23) que dans celui de la méthodologie (de 35 à 67) ... laissant suspecter des réponses positives simplement dues au fait qu'il est difficile de traiter de l'enseignement d'une langue sans aborder quelque peu ses caractéristiques. Si la méthodologie est évidemment importante, on peut se demander si les occasions de



renforcer et d'approfondir la connaissance de la langue cible sont suffisamment nombreuses.

Les maîtres de langue ont également été invités à préciser par qui les formations continuées auxquelles ils avaient participé étaient organisées.

Les critères appliqués distinguent l'inspection, avec ou sans précisions relatives au réseau et au type d'inspection, les réseaux (mention du réseau, ou d'un animateur du réseau, ou du réseau et d'animateurs extérieurs), les hautes écoles et les universités, des organismes à l'étranger ; une catégorie « autres » a également été prévue pour les organismes moins directement impliqués et/ou moins fréquemment cités (par exemple la promotion sociale et le FOREM). Les réponses « l'entité » et « l'école » sont reprises sous le code « réseau ».

Chaque type de formateur n'est codé qu'une fois, mais il est possible de mentionner jusqu'à 4 types de formateurs par enseignant.

Au total, 360 mentions d'un organisme ont été recensées (198 maîtres de langue en ont cité au moins 1, 96 en ont cité au moins 2, 23 en ont cité au moins 3 et 5 en ont cité 4). Le pourcentage des maîtres de langue ayant cité chacune des catégories de formateurs a été calculé (le total des pourcentages est supérieur à 100, étant donné que certains enseignants ont cité plusieurs types de formateurs).

	Maîtres de langue ayant cité le formateur (N = 328)
<i>Inspection générale, principale, cantonale</i>	22 %
<i>Inspection du réseau</i>	10 %
<i>Inspection ou conférence pédagogique (sans précision)</i>	12 %
<i>Réseau</i>	44 %
<i>Hautes Écoles et Universités</i>	7 %
<i>Organismes à l'étranger (Socrates, Arion, ...)</i>	4 %
<i>Autres (Promotion sociale, Forem, ...)</i>	11 %
Omissions	30 %

**Tableau 11** : Pourcentage des maîtres de langue ayant cité chacune des catégories de formateurs (M5).

Comme on pouvait s'y attendre, ce sont les réseaux qui ont été mentionnés le plus souvent (44 %). L'inspection pour le subventionné n'est citée que par 22 % des enseignants ; même s'il faut y ajouter une partie des 12 % d'enseignants qui évoquent l'inspection sans donner de précisions, et une partie de ceux qui ne répondent pas à la question, l'observation mérite d'être soulignée : au cours de l'année scolaire 2000-2001, tous les maîtres de langue de l'enseignement subventionné ont été invités à participer à une conférence pédagogique (voir la circulaire ministérielle JMN/01/D1/CipFC n°35).

	Oui, tout à fait	Oui, en partie	Non	Omission
<i>Les formations suivies ont-elles, dans l'ensemble, répondu à vos attentes ?</i>	19 %	47 %	8 %	26 %

**Tableau 12 :** Satisfaction des maîtres de langue par rapport aux formations suivies (M5) (N = 328).

L'avis dominant, par rapport aux formations suivies, est plutôt positif : 2 enseignants sur 10 se disent tout à fait satisfaits, alors qu'un peu moins de 1 sur 10 affirme l'inverse. Il ne faut cependant pas négliger le fait que la moitié des maîtres de langue expriment un avis mitigé : leurs attentes par rapport à ce que peuvent apporter quelques jours de formation étaient-elles excessives, ou ont-ils de véritables motifs d'insatisfaction ?

Les maîtres de langue qui n'ont participé à aucune formation dans le domaine des l'enseignement des langues au cours des trois dernières années scolaires ont été invités à expliquer leur réponse en se prononçant par rapport à trois raisons possibles<sup>13</sup>.

	Oui	Non	Omissions
<i>Je ne suis pas informé(e) des possibilités de formation</i>	12 %	12 %	75 %
<i>Je ne suis pas convaincu(e) de l'intérêt des formations possibles</i>	8 %	14 %	78 %
<i>Il est très difficile pour moi de me libérer pour participer à des formations pendant le temps scolaire</i>	17 %	6 %	77 %

**Tableau 13 :** Explications données par rapport à la non-participation à des formations (M5) (sur l'ensemble des maîtres de langue, soit 328).

Parmi les explications proposées, la difficulté de se libérer est le plus souvent choisie (17 %) et le manque de conviction quant à l'intérêt des formations est très significativement<sup>14</sup> moins choisie (8 % de l'ensemble des maîtres de langue). Si la désirabilité sociale peut avoir empêché certains maîtres de langue d'exprimer cet avis, sans doute faut-il prendre au sérieux l'avis donné par près d'un dixième des enseignants qui osent exprimer leur manque de conviction quant à l'intérêt des formations proposées.

Le manque d'informations joue également un rôle selon 12 % des personnes interrogées<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Une 4<sup>e</sup> possibilité (« Autre ») n'est sélectionnée que par 2 % des répondants.

<sup>14</sup>  $Z = 3,52$  ( $P > 0,001$ ).

<sup>15</sup> Quand on sait que, dans certains écoles, les titulaires des classes eux-mêmes se disent parfois peu, voire pas informés des formations qui leur sont offertes, il n'est pas étonnant que des maîtres spéciaux qui ne passent que quelques périodes par semaine dans chaque école ne soient pas systématiquement mis au courant.

### 6.3. Les intérêts en matière de formation continuée

Une deuxième question (M 4) porte sur les souhaits ou les besoins en formation. Les enseignants doivent ici se prononcer quant aux formations qu'ils seraient prêts à suivre : formations à la langue même, à la culture des gens qui parlent la langue cible, à l'apprentissage de la communication, aux échanges linguistiques, à la gestion des différences entre élèves dans les classes de langues, à la place du français dans les cours de langue, ....

	Oui	Non	Omissions
<i>Les échanges avec des classes parlant la langue enseignée</i>	77 %	18 %	5 %
<i>L'apprentissage de la communication</i>	76 %	17 %	7 %
<i>La langue elle-même</i>	74 %	20 %	6 %
<i>La gestion des différences entre élèves dans les classes de langue</i>	73 %	19 %	8 %
<i>La place du français dans les cours de langue</i>	62 %	28 %	10 %
<i>La culture des gens qui parlent cette langue</i>	58 %	35 %	6 %

**Tableau 14 :** Les pourcentages de maîtres de langue prêts à participer à des formations relatives aux différents sujets (M4) (N = 328).

Tous les sujets mentionnés intéressent la majorité des maîtres de langue (de 58 à 77 % d'entre eux). Les échanges avec des classes parlant la langue enseignée (77 %), l'apprentissage de la communication (76 %), la langue elle-même (74 %) et la gestion des différences entre élèves dans les classes de langue (73 %) retiennent l'attention de  $\frac{3}{4}$  des maîtres de langue. La place du français dans les cours de langue et la culture des gens qui parlent la langue cible intéressent moins d'enseignants (respectivement 62 et 58 %) <sup>16</sup>.

L'intérêt de 74 % des personnes interrogées pour des formations portant sur la langue elle-même est à rapprocher du faible pourcentage de formations suivies dans ce domaine. N'y aurait-il pas, à cet égard, une demande non satisfaite ?

## 7. LES ATTITUDES PAR RAPPORT A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES AU NIVEAU PRIMAIRE

*« C'est par hasard que je suis devenu maître spécial de langues dans l'enseignement primaire (le secondaire ne m'offrant aucun emploi durable et fixe il y a 14 ans) mais maintenant, je ne voudrais plus quitter cet enseignement ! » (un régent, 42 ans).*

<sup>16</sup> Les différences entre les pourcentages 77, 76, 74 et 73, d'une part, 62 et 58, d'autre part, ne sont pas significatives, tandis que tous les pourcentages du premier groupe sont très significativement supérieurs à ceux du second (entre 73 et 62 %, Z = 3,03, P = 0,01).

« On ne m'a jamais demandé si je souhaitais enseigner le néerlandais. J'ai le diplôme requis donc j'y suis obligée !!! » (une institutrice, 51 ans).

Les deux dernières questions destinées à décrire les maîtres de seconde langue concernent la motivation et les difficultés des enseignants à enseigner les langues au niveau primaire. D'une part, l'intérêt pour une fonction détermine en partie la façon dont on l'exerce. D'autre part, la pénurie d'enseignants régulièrement dénoncée par les médias incite à s'interroger sur les motivations et les attitudes des maîtres de langue.

À la question 10 (M), les enseignants devaient marquer leur degré d'accord ou de désaccord face à différentes propositions (par exemple, *j'aime beaucoup travailler avec des enfants du primaire ; les élèves du primaire sont souvent enthousiastes pour les cours de langue, ...*). À la question 11 (M), il est leur était simplement demandé s'ils souhaitaient continuer à enseigner les langues dans l'enseignement primaire.

Les maîtres de langue actuellement en fonction sont-ils désireux de continuer à exercer la même fonction ? Dans le tableau 15, les items sont classés par ordre d'accord décroissant et les pourcentages les plus élevés sont signalés par des caractères gras.

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Omission
1. <i>J'aime beaucoup travailler avec les élèves du primaire.</i>	<b>87 %</b>	11 %	0 %	0 %	2 %
2. <i>J'aime beaucoup donner des cours de langue dans le primaire.</i>	<b>72 %</b>	21 %	2 %	2 %	3 %
3. <i>Les élèves de primaire sont souvent enthousiastes pour les cours de langue.</i>	<b>54 %</b>	39 %	4 %	1 %	2 %
4. <i>J'avais envie de mettre à profit mes compétences en langues (institutrice) ou ma connaissance des enfants du primaire (AESI ou autre).</i>	<b>52 %</b>	29 %	7 %	7 %	5 %
5. <i>Je n'ai pas vraiment été formé(e) pour des cours de langues à l'école primaire.</i>	29 %	<b>34 %</b>	14 %	20 %	3 %
6. <i>Je me sens parfois démun(e) face aux cours de langue à donner aux élèves du primaire.</i>	6 %	16 %	21 %	<b>55 %</b>	3 %
7. <i>Je préfère(raise) enseigner dans le secondaire.</i>	2 %	5 %	14 %	<b>72 %</b>	6 %
8. <i>C'est pour compléter mon horaire ou pour « dépanner » que j'accepte des heures de langue dans le primaire..</i>	4 %	4 %	7 %	<b>78 %</b>	7 %

**Tableau 15 :** Attitudes des maîtres de langue par rapport à l'enseignement des langues au niveau primaire (M10) (N = 328).

La quasi-totalité des opinions proposées suscitent des avis tranchés en faveur de l'enseignement des langues à l'école primaire : une large majorité d'enseignants choisit les avis extrêmes, en approuvant les items favorables à l'enseignement au niveau primaire (items 1 à 4 - d'accord) et en marquant un désaccord avec les items

selon lesquels l'enseignement à ce niveau n'est qu'un pis-aller (items 6 à 8 - pas d'accord).

L'avis est cependant moins tranché lorsque l'adéquation entre les compétences et le fait d'enseigner les langues à ce niveau est évoquée : 22 % des maîtres de langue reconnaissent qu'ils se sentent parfois démunis (item 6), 14 % ne sont pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils auraient eu envie de mettre à profit leurs compétences pour enseigner les langues à ce niveau (item 4), et surtout 63 % estiment n'avoir pas été vraiment formés pour donner des cours de langue à l'école primaire (item 5).

Les avis des maîtres de langue diffèrent-ils en fonction de leur formation initiale ? Pour chaque item, des scores moyens ont été calculés en donnant la valeur -1,5 aux réponses « Pas d'accord », -0,5 aux réponses « Plutôt pas d'accord », +0,5 aux réponses « Plutôt d'accord » et +1,5 aux réponses « D'accord », de façon à ce que des valeurs négatives indiquent un désaccord et des valeurs positives un accord avec les propositions présentées.

Le tableau 16 présente les indices ainsi calculés en distinguant les instituteurs et les AESI.

Les avis des instituteurs et des AESI sont globalement convergents : les valeurs moyennes des indices sont relativement proches, même si les réactions des deux types d'enseignants à certains items diffèrent de façon significative.

Les instituteurs sont plus sûrs d'aimer enseigner au niveau primaire et se disent plus souvent démunis face aux cours de langue s'adressant aux élèves du primaire. En revanche, les AESI affirment, davantage que leurs collègues instituteurs, leur goût pour les cours de langue aux élèves du primaire.

L'enthousiasme des élèves est davantage souligné par les AESI, sans doute plus à même de comparer avec les élèves plus âgés. Les AESI refusent davantage que leurs collègues la proposition selon laquelle ils seraient parfois démunis. Enfin les instituteurs expriment un désaccord plus net par rapport à une préférence pour le niveau secondaire, tandis que les AESI refusent plus clairement l'idée selon laquelle les heures de cours au niveau primaire seraient acceptées faute de mieux.

	Instituteurs	AESI	Différence <sup>17</sup>
1. J'aime beaucoup travailler avec les élèves du primaire.	1,45 (0,21)	1,35 (0,35)	** Z=-2,68 (P=0,007)
2. J'aime beaucoup donner des cours de langue dans le primaire.	0,94 (0,77)	1,31 (0,45)	*** Z=5,09 (P=0,0001)
3. Les élèves de primaire sont souvent enthousiastes pour les cours de langue.	0,80 (0,74)	1,09 (0,52)	*** Z=3,37 (P=0,0007)
4. J'avais envie de mettre à profit mes compétences en langues (instituteur) ou ma connaissance des enfants du primaire (AESI ou autre).	0,82 (0,96)	0,82 (0,88)	Non significative Z=-0,38 (P=0,70)
5. Je n'ai pas vraiment été formé(e) pour des cours de langues à l'école primaire.	0,04 (1,13)	0,33 (1,06)	*** Z=2,15 (P=0,0313)
6. Je me sens parfois démuni(e) face aux cours de langue à donner aux élèves du primaire.	-0,54 (1,10)	-0,94 (0,79)	*** Z=-2,85 (P=0,004)
7. Je préfère(ra)is enseigner dans le secondaire.	-1,43 (0,32)	-1,05 (0,74)	*** Z=5,23 (P=0,0001)
8. C'est pour compléter mon horaire ou pour « dépanner » que j'accepte des heures de langue dans le primaire..	-0,97 (1,05)	-1,33 (0,49)	** Z=-2,61 (P=0,009)

**Tableau 16 :** Degré d'accord des maîtres de langue avec différentes propositions relatives à l'enseignement des langues au niveau primaire (M10 - les écarts types sont indiqués entre parenthèses) et différence dans le niveau d'accord en fonction de la formation initiale.

Les maîtres de langue ont ensuite été plus directement interrogés sur leur désir de continuer à enseigner les langues à l'école primaire.

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
Oui.	66 %	78 %	73 %
Oui, à certaines conditions	17 %	19 %	18 %
Non	14 %	1 %	6 %
Données manquantes	3 %	1 %	2 %

**Tableau 17 :** Désir des maîtres de langue de continuer à enseigner les langues au niveau primaire (M11).

Globalement, 3 maîtres de langue sur 4 souhaitent simplement continuer à enseigner les langues à l'école primaire ; chez 1 enseignant sur 5, le souhait est présent, mais soumis à certaines conditions ; enfin une petite minorité (6 %) ne souhaite plus être chargée de tels cours.

Dans l'ensemble, les instituteurs se montrent plus réticents que leurs collègues AESI : 14 % d'entre eux ne souhaitent plus donner ces cours<sup>18</sup>.

Des commentaires ajoutés par certains instituteurs sur leur questionnaire suggèrent une hypothèse explicative par rapport à ce résultat de prime abord

<sup>17</sup> La signification des différences est évaluée par le test de Wilcoxon (procédure SAS NPAR1WAY).

<sup>18</sup> La différence est très significative : Chi carré = 21,64, d.l. = 2, P = 0,001.

étonnant : il semble qu'en zone bilingue, certains instituteurs soient en quelque sorte forcés de donner des cours de langue, dès lors qu'ils sont porteurs des titres requis ou tout au moins qu'ils connaissent quelque peu la langue à enseigner. Par ailleurs, certaines réflexions d'AESI en réponse à la question ouverte relative à la façon dont ils perçoivent leur métier (M26, voir p. 105) témoignent d'un certain plaisir face aux élèves plus jeunes et à leur enthousiasme.

## 8. L'UTILISATION DES DOCUMENTS OFFICIELS

Les maîtres de langue utilisent-ils les documents officiels pour construire leurs cours ?

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
<i>Oui.</i>	71 %	91 %	83 %
<i>Non</i>	24 %	8 %	14 %
<i>Je ne dispose pas de ce document</i>	0 %	1 %	1 %
Données manquantes	5 %	0 %	2 %

**Tableau 18 :** Pourcentage des maîtres de langue se référant aux « Socles de compétences » pour construire leur cours (M23).

La quasi-totalité des maîtres de langue, mais davantage les instituteurs que les AESI, disposent des « Socles de compétences », ce qui tend à confirmer la bonne diffusion de ce document.

Par contre, si 9 AESI sur 10 utilisent ce document, les instituteurs ne sont que 7 sur 10 dans ce cas<sup>19</sup>. Les raisons pour lesquelles un quart des instituteurs ne se réfèrent pas à ce document essentiel mériteraient d'être investiguées.

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
<i>Oui.</i>	52 %	76 %	34 %
<i>Non</i>	19 %	6 %	63 %
<i>Je ne dispose pas de ce document</i>	24 %	17 %	1 %
Données manquantes	5 %	1 %	3 %

**Tableau 19 :** Pourcentage des maîtres de langue se référant au programme de langue pour construire leur cours (M24).

Le cas des programmes apparaît comme plus problématique, pour tous, mais plus particulièrement pour les instituteurs<sup>20</sup> : 24 % des instituteurs et 17 % des AESI ne disposent pas du programme de langue. Si on ajoute à ces pourcentages les maîtres de langue qui disposent du programme, mais ne l'utilisent pas, on doit

<sup>19</sup> Chi carré = 17,9, d.l. = 2, P = 0,001.

<sup>20</sup> La différence est très significative (Chi carré = 18,7, d.l. = 2, P = 0,001).

constater que pour 43 % des instituteurs et 23 % des AESI les programmes ne risquent guère d'avoir un impact sur leur pratique.

Ces chiffres précisent et confirment une impression souvent suscitée par les échanges avec les enseignants (du primaire, en particulier), que ce soit lors de visites dans leur classe ou au cours d'activités de formation : les préparations de cours se fondent davantage sur une sorte de « tradition », souvent concrétisée dans des documents (préparations d'un collègue, cahiers d'élèves, ...), ou sur le contenu d'un manuel, que sur le programme d'études officiel<sup>21</sup>.

Les données présentées dans le tableau 19 doivent cependant être resituées dans un contexte particulier : le questionnaire a été administré en fin d'année scolaire 2000-2001, c'est-à-dire quelques mois avant l'entrée en vigueur des nouveaux programmes. Peut-être ceux-ci seront-ils davantage utilisés ? Si les autorités éducatives espèrent favoriser, grâce à des programmes bien pensés, un enseignement de qualité conduisant aux compétences prescrites, il semble essentiel de prévoir un accompagnement de la diffusion de ces documents.

## **9. LES CONCEPTIONS PEDAGOGIQUES**

Il est très difficile d'aborder les variables de processus au travers d'un questionnaire écrit : non seulement la désirabilité sociale risque d'influencer les réponses, mais en outre il semble que, sauf entraînement particulier, chacun n'a qu'une conscience limitée des processus d'enseignement qu'il met réellement en œuvre. Ainsi, l'une d'entre nous a recueilli les réponses de 70 enseignants de 1<sup>ère</sup> année primaire invités à caractériser la méthode d'enseignement de la lecture qu'ils mettaient en œuvre et analysé les cahiers de leurs élèves. Des discordances importantes ont été mises en évidence, entre la façon dont un quart des enseignants décrivaient leur pratique et la catégorie dans laquelle l'observateur les classait (STRAETEN, 1999).

Les conceptions pédagogiques des maîtres de langues n'ont donc pas fait l'objet d'une investigation spécifique dans le cadre de l'enquête par questionnaires. Nous avons cependant tenté d'obtenir des informations fiables sur quelques

---

<sup>21</sup> Il est tentant de rapprocher ce constat de la grande variabilité inter-écoles qui caractérise les résultats des élèves de Communauté française dans les enquêtes internationales (en particulier les résultats des élèves de 15 ans au Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de l'OCDE (voir LAFONTAINE, 2002). En effet, le non-respect des programmes contribue certainement à la différenciation des curriculums mis en place dans les différentes écoles.



aspects de l'enseignement susceptibles de constituer des indicateurs de facteurs essentiels, en interrogeant sur des faits plutôt que sur des représentations.

Le questionnaire destiné aux enseignants aborde les règles en matière d'emploi des langues (M22), l'intégration des activités des cours de langue aux autres activités de la classe (M15) et le matériel utilisé, lié aux types d'activités (M21). La question des pratiques pédagogiques dans le domaine de la communication et des interactions a été abordée plus directement, au travers d'observations (voir STRAETEN & BLONDIN, en préparation).

### 9.1. Le français et la langue cible

La langue cible ne doit pas nécessairement être la seule utilisée dans la classe de langue, mais l'alternance entre celle-ci et la langue des enfants ne peut être laissée au hasard. Plus généralement, on sait que l'absence de règles claires peut constituer un frein par rapport à l'implication de certains enfants.

Interrogés sur l'existence de règles explicites en matière d'emploi des langues (réponse par « oui » ou « non »), les enseignants affirment majoritairement qu'ils s'adaptent aux circonstances (74 %) et ce, qu'ils enseignent en zone unilingue ou en zone bilingue.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Je m'adapte aux circonstances</i>	74 %	74 %	74 %
<i>Je me suis fixé(e) des règles</i>	22 %	24 %	23 %
<i>Omission</i>	4 %	2 %	3 %

**Tableau 20** : Réponses des maîtres de langue sur l'existence d'une règle systématique en matière d'emploi des langues (M22).

Les circonstances du recours au français varient d'un maître de langue à l'autre, comme en témoigne la dispersion des choix présentés dans le tableau 21.

	Jamais	Assez rarement	Assez souvent	Toujours	Omission
<i>Dans des situations d'organisation (ex : donner des consignes,...)</i>	6 %	<b>27 %</b>	21 %	6 %	40 %
<i>Pour demander ou donner des informations concernant la vie de la classe.</i>	3 %	18 %	<b>24 %</b>	13 %	42 %
<i>Pour expliquer aux élèves le sens d'un mot ou d'une expression en langue cible</i>	8 %	<b>24 %</b>	21 %	7 %	40 %
<i>Pour expliquer le fonctionnement de la langue cible</i>	3 %	7 %	22 %	<b>27 %</b>	42 %
<i>Quand les élèves ne comprennent pas</i>	1 %	12 %	<b>31 %</b>	17 %	40 %

**Tableau 21** : Réponses des maîtres de langue sur les circonstances dans lesquelles ils utilisent le français (M22).

C'est principalement quand les élèves ne comprennent pas ou pour expliquer le fonctionnement de la langue cible que les maîtres de langue recourent au français (ces deux propositions recueillent respectivement 48 % et 49 % de réponses « Assez souvent » ou « Toujours »). Les avis relatifs aux trois autres propositions se regroupent dans les catégories médianes « Assez rarement » et « Assez souvent ».

## 9.2. Le cours de langue et les autres activités de la classe

Le degré d'intégration entre les activités constitutives du cours de langue et les autres activités des élèves a été abordé au travers d'une question qui portait sur la fréquence des discussions à ce sujet avec le titulaire de la classe ou sur l'intégration entre les activités du cours de langue et les autres activités de la classe dans les cas où le maître de langue en est également le titulaire.

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
<i>Jamais ou presque jamais</i>	29 %	31 %	31 %
<i>Moins d'une fois par mois</i>	12 %	25 %	20 %
<i>Environ une fois par mois ou davantage</i>	22 %	20 %	21 %
<i>Au moins une fois par semaine</i>	<b>28 %</b>	<b>22 %</b>	<b>24 %</b>
<i>Omissions</i>	10 %	1 %	4 %

**Tableau 22** : Intégration entre les cours de langue et les autres activités de la classe (fréquence des discussions ou fréquence de l'intégration) (M15).

Près du tiers des maîtres de langue n'assurent jamais ou presque jamais cette intégration, tandis qu'un quart d'entre eux la réalisent au moins une fois par semaine. Les réponses des instituteurs et celles des AESI diffèrent légèrement à cet égard : 28 % des instituteurs affirment intégrer les activités « *Au moins une fois par semaine* », tandis que les AESI ne sont que 22 % à choisir cette réponse. La différence entre les réponses des instituteurs et des AESI n'est cependant pas

significative<sup>22</sup>. Par ailleurs 11 instituteurs ne répondent pas à la question. Tous ceux-ci travaillant en zone bilingue, on peut supposer qu'il s'agit de maîtres de langue qui en même temps titulaires de leur classe et qui considèrent la question comme peu pertinente.

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
<i>Discussions plutôt informelles</i>	41 %	67 %	58 %
<i>Discussions plutôt organisées</i>	21 %	11 %	15 %
<i>Omissions</i>	38 %	22 %	28 %

**Tableau 23** : Type de discussion entre le titulaire et le maître de langue (M15).

Lorsque de telles discussions existent, elles sont le plus souvent plutôt informelles qu'organisées (pour l'ensemble des maîtres de langue, 58 % plutôt informelles contre 15 % plutôt organisées, avec 28 % d'omissions ; pour les instituteurs, respectivement 41, 21 et 38 %, et pour les AESI, 67, 11 et 22 %). A ce niveau, les différences entre les réponses en fonction de la profession sont très significatives<sup>23</sup>. Une véritable collaboration ne devrait-elle pas se préparer dans un cadre de travail approprié ?

### 9.3. Le matériel utilisé

Dans la perspective d'un apprentissage fonctionnel de la langue seconde, il est souvent utile de présenter des documents authentiques, d'utiliser la production de documents comme incitant à l'apprentissage et comme base pour la réflexion et l'analyse, d'échanger des messages avec des correspondants, ... Certains outils sont, sinon indispensables, au moins très utiles. Le matériel peut également faciliter la gestion des différences entre élèves, en servant de support à une différenciation des activités.

Le matériel utilisé par les maîtres de langue, s'il dépend notamment des opportunités (voir pp. 67 et 74), donne également une indication quant à la méthodologie mise en œuvre.

<sup>22</sup> Les scores moyens à ces items sont de 2,54 pour les instituteurs et de 2,33 pour les AESI. La différence n'est pas significative ( $Z=1,34$ ,  $P=0,18$ , selon le test de Wilcoxon).

<sup>23</sup> Les scores moyens à ces items sont de 1,34 pour les instituteurs et de 1,14 pour les AESI. La différence est très significative ( $Z=3,60$ ,  $P=0,0003$ , selon le test de Wilcoxon).

	Jamais	Quelques fois par année	Chaque mois	Chaque semaine	A chaque cours	Omission
Un tableau noir	1 %	0 %	1 %	13 %	82 %	3 %
Un enregistreur	10 %	22 %	21 %	32 %	13 %	3 %
Un lecteur de disques compacts	36 %	29 %	13 %	13 %	6 %	5 %
Un magnétoscope et une télévision	22 %	29 %	4 %	2 %	0 %	43 %
Des ordinateurs	70 %	19 %	5 %	1 %	0 %	6 %
Une caméra	83 %	10 %	1 %	0 %	8 %	8 %
L'Internet	84 %	7 %	1 %	0 %	0 %	8 %
Un rétroprojecteur	86 %	4 %	1 %	1 %	1 %	8 %

Tableau 24 : Matériel utilisé lors des cours de langue (M21).

Les maîtres de langue recourent fréquemment à deux types d'outils : le tableau noir et l'enregistreur (66 % des maîtres de langue utilisent ce dernier au moins une fois par mois). L'usage du lecteur de disques compacts est assez fréquent, mais moins régulier (32 % des maîtres de langue recourent à cet outil une fois par mois au moins).

Les autres types de matériel cités ne sont utilisés qu'exceptionnellement : ordinateurs, caméra, Internet et rétroprojecteur ne sont respectivement jamais utilisés par 70, 83, 84 et 86 % des maîtres de langue.

Le magnétoscope et la télévision font l'objet d'un pourcentage d'omissions très important (43 %), difficile à expliquer sauf si on fait l'hypothèse que ce matériel est tellement peu présent dans les écoles fondamentales que certains maîtres de langue estiment que la question ne se pose pas. Les autres avis exprimés semblent en effet indiquer que ce type de matériel est assez peu utilisé.

## 10. L'ESSENTIEL, EN BREF

***Quelle que soit la zone considérée, la fonction de maître de langue est essentiellement exercée par des femmes. En zone unilingue, les enseignants chargés des cours de langue sont jeunes. L'âge moyen est de 34 ans et un quart d'entre eux a moins de 30 ans. Les enseignants chargés des cours de langue sont plus âgés en zone bilingue où l'âge moyen est de 41 ans.***

***Tant en zone bilingue qu'en zone unilingue, la plupart des maîtres de langue sont soit instituteurs soit agrégés de l'enseignement secondaire inférieur. Cependant, la proportion d'enseignants porteurs de l'un ou l'autre de ces titres diffère en fonction de la zone d'enseignement : les instituteurs sont proportionnellement plus nombreux en zone bilingue. En zone unilingue, près de 4 enseignants sur 5 sont porteurs du titre requis ; ils ne sont que 3 sur 5 en zone bilingue. Près d'un quart des maîtres de langue,***

***pour la plupart instituteurs, toutes zones confondues, ne seraient pas porteurs des titres requis.***

***La moitié des maîtres de langue sont nommés ; les enseignants nommés sont proportionnellement plus nombreux en zone bilingue. D'une part, les cours y sont plus anciens, d'autre part bon nombre de périodes sont prises en charge par des instituteurs nommés en tant que titulaires de classes.***

***Une partie non négligeable des maîtres de langue ne sont dans la fonction que depuis peu d'années (moins de 6 années). Cette situation est plus étonnante pour la zone bilingue que pour la zone unilingue.***

***La moitié des maîtres de langue ont appris une autre langue que le français en dehors du système d'enseignement. Si les trois langues germaniques sont les plus fréquemment citées, d'autres langues, principalement latines, ont également été apprises.***

***Dans la perspective d'un enseignement axé sur la communication, les enseignants devraient s'exprimer aisément en langue cible. Pour entretenir cette compétence discursive, des contacts réguliers avec la langue cible sont nécessaires. À ce propos, une même proportion d'instituteurs et de régents déclarent des contacts très réguliers avec la langue cible. Une petite partie des enseignants déclarent par contre ne jamais avoir de contacts particuliers avec la langue cible enseignée. Il est donc important d'encourager l'entretien des compétences en langue cible des enseignants.***

***Trois quarts des maîtres de langue ont, pendant les deux dernières années, suivi au moins une formation dans le domaine des langues. Pour la plupart, ces formations étaient assez courtes (1 à 5 jours). La plus grosse partie des enseignants ont suivi une formation relative à la façon d'enseigner la langue. La raison la plus souvent avancée pour expliquer la non-participation à la formation continuée est la difficulté de se libérer. Le manque d'informations joue également, ainsi que le manque de conviction quant à l'intérêt de telles formations.***

***Les enseignants semblent prêts à suivre des formations relatives à des sujets variés : tant des formations sur la langue même, sur l'apprentissage de la communication, sur les échanges linguistiques, que sur la gestion des différences intéressent plus de 7 enseignants sur 10.***

***Il est à noter que la plupart des maîtres de langue aiment travailler au niveau de l'école primaire. Globalement, 3 maîtres de langue sur 4***

***souhaitent continuer à enseigner les langues au primaire. Seuls 6 % des enseignants de langue préféreraient ne plus donner ces cours.***

***Pour la préparation de leurs cours, la plupart des maîtres de langue disposent des Socles de compétences. Par contre, plus de 2 instituteurs sur 10 et plus de 1 AESI sur 10 ne disposent pas du programme de langue. Il est donc important de prévoir un accompagnement de la diffusion des nouveaux programmes de langue.***

***Les enseignants ont été interrogés sur quelques-unes de leurs pratiques pédagogiques. En ce qui concerne l'emploi du français dans leurs cours de langue, les enseignants déclarent, majoritairement, qu'ils s'adaptent aux circonstances. Les moments où les enseignants disent recourir à la langue de l'école (explication quant au fonctionnement de la langue cible, incompréhension) correspondent à ce que les travaux sur l'alternance des langues ont pu mettre en évidence : la langue de l'école serait essentiellement utilisée pour exposer, reformuler ou expliciter (voir STRAETEN & BLONDIN, en préparation).***

***Quant au matériel, il semble que les maîtres de langue utilisent fréquemment le tableau et l'enregistreur et de temps en temps le lecteur de disques compacts.***

## **CHAPITRE 3 : LES ELEVES, LES CLASSES ET LES ECOLES**

---

Cette section abordera les conditions concrètes dans lesquelles se déroulent les processus d'enseignement, c'est-à-dire le contexte direct et immédiat, dans les classes et les écoles, lui-même reflet d'un contexte plus général qui sera l'objet du chapitre suivant.

Le chapitre débute par des informations relatives à la période qui a précédé l'adoption du décret sur l'enseignement fondamental, du 13 juillet 1998.

## 1. LES COURS DE LANGUE AVANT 1998

Qu'en était-il des cours de langue dans l'enseignement fondamental avant la mise en place de la réforme ? L'enquête à large échelle devait nous permettre d'évaluer dans quelle mesure l'enseignement des langues à l'école primaire est réellement une nouveauté. Plusieurs questions (D7, 8, 9) ont à ce propos été posées aux directeurs ; elles apportent des informations quant au nombre d'écoles qui organisaient déjà des cours de langue avant la mise en place de la réforme en septembre 1998, aux langues enseignées, aux personnes qui dispensaient ces cours ainsi qu'aux classes qui en bénéficiaient.

### 1.1. Les écoles qui organisaient déjà des cours de langue

Les chefs d'établissement ont tout d'abord été amenés à préciser si, en 1997-1998, il y avait déjà des cours de langue dans leur établissement. Afin de pouvoir comparer les réponses apportées par les chefs d'établissement, la seule année scolaire précédant l'entrée en vigueur du décret sur l'enseignement fondamental a été prise comme année de référence. Le tableau 25 présente la proportion des écoles qui ont répondu par l'affirmative à cette question.

<b>Zone unilingue</b> (omissions : 2 %)	<b>Zone bilingue</b> (omissions : 6 %)
75 %	94 %

**Tableau 25 :** Pourcentage d'écoles, par zone linguistique, qui organisaient déjà des cours de langue en 1997-1998 (D7).

Conformément à la loi, la quasi totalité des écoles primaires de la zone bilingue organisaient déjà des cours de langue avant 1998. Effectivement, ces écoles sont soumises à l'obligation d'enseigner une langue en fonction des lois linguistiques de 1963.

Dans la zone unilingue, au vu du pourcentage assez élevé d'écoles qui organisaient déjà des cours de langue en 1997-1998, la généralisation de l'enseignement obligatoire d'une langue moderne n'apparaît pas comme une réelle innovation. Ces données confirment le constat similaire basé sur les nombres d'élèves



inscrits à des cours de langue (BLONDIN & STRAETEN, 2001 a, p. 17 et suivantes). En effet, plus de 7 écoles de la zone unilingue sur 10 proposaient déjà des cours de langue à leurs élèves. Il est toutefois intéressant de se demander qui bénéficiait de cet enseignement.

## 1.2. Les langues enseignées et les années d'études concernées

Les réponses des directeurs (D7) apportent également des informations quant aux classes qui bénéficiaient de cet enseignement et aux langues proposées.

Le tableau 26 présente la proportion d'écoles, de la 3<sup>e</sup> maternelle à la 6<sup>e</sup> primaire, qui proposaient déjà l'apprentissage de l'allemand, de l'anglais ou du néerlandais.

	Zone unilingue (omissions : 25 %)			Zone bilingue (omissions : 6 %)		
	Allemand	Anglais	Néerlandais	Allemand	Anglais	Néerlandais
3 <sup>e</sup> maternelle	0 %	0 %	6 %	2 %	0 %	13 %
1 <sup>re</sup> primaire	0 %	1 %	8 %	2 %	0 %	22 %
2 <sup>e</sup> primaire	0 %	1 %	9 %	2 %	0 %	23 %
3 <sup>e</sup> primaire	0 %	1 %	14 %	6 %	1 %	87 %
4 <sup>e</sup> primaire	0 %	1 %	16 %	6 %	1 %	88 %
5 <sup>e</sup> primaire	2 %	7 %	67 %	6 %	1 %	89 %
6 <sup>e</sup> primaire	2 %	8 %	70 %	6 %	1 %	88 %

**Tableau 26 :** Pourcentage d'écoles, selon les années d'études, qui organisaient des cours d'allemand, d'anglais ou de néerlandais pendant l'année scolaire 1997-1998 (D7).

Comme le montre ce tableau, dès 1997-1998, des cours de langue étaient proposés, dans des proportions différentes, dans toutes les années d'études, et ce dès la 3<sup>e</sup> maternelle.

En zone unilingue, les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires de près de 3 écoles sur 4 bénéficiaient déjà de cours de langue. La langue enseignée était majoritairement le néerlandais. L'anglais était lui aussi déjà présent, mais dans des proportions nettement inférieures et l'allemand n'était enseigné que dans 2 % des écoles et uniquement en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires. Notons encore que près de 15 % des écoles proposaient l'enseignement du néerlandais dès la 3<sup>e</sup> primaire. Seule une petite proportion d'écoles offraient déjà à leurs élèves l'apprentissage d'une langue moderne dès la 3<sup>e</sup> maternelle. Quelques écoles de la zone unilingue proposaient également l'allemand avant la réforme, mais uniquement à partir de la 5<sup>e</sup> année primaire.

En zone bilingue, les écoles soumises à l'obligation d'enseigner une langue moderne en fonction des lois linguistiques de 1963, et ce dès la 3<sup>e</sup> primaire, sont ainsi près de 9 sur 10 à organiser des cours de néerlandais (notons que le fait que le total des écoles enseignant l'allemand ou le néerlandais soit inférieur à 100 s'explique par les 5 % d'omissions). Plus de 2 écoles de cette zone sur 10 proposent l'apprentissage

du néerlandais dès la 1<sup>e</sup> primaire. De même en zone bilingue quelques écoles (2 %) offrent des cours d'allemand dès la 3<sup>e</sup> année maternelle. L'anglais est présent dans une seule école<sup>1</sup> : il s'agit d'un établissement fréquenté notamment par des enfants de membres des corps diplomatiques, d'organisations internationales reconnues, qui sont dispensés de l'étude de la seconde langue<sup>2</sup> et à l'intention desquels un cours d'anglais est organisé.

### 1.3. Qui donnait ces cours de langues ?

Avant l'entrée en vigueur du décret sur l'enseignement fondamental du 13 juillet 1998, les cours de langue déjà organisés dans une partie importante des écoles étaient-ils plutôt pris en charge par les titulaires de classe eux-mêmes ou par d'autres enseignants ?

Le tableau 27 montre, pour chaque année d'études qui bénéficiait déjà de cours de langue, la proportion d'écoles, par zone linguistique, où des cours étaient confiés à des titulaires, à un autre enseignant ou à des titulaires et à d'autres enseignants.

	Zone unilingue (N = 1 148)				Zone bilingue (N = 199)			
	Titulaire(s)	Autre(s) enseignant(s)	Titulaire(s) et autre(s)	Pas de cours ou omission	Titulaire(s)	Autre(s) enseignant(s)	Titulaire(s) et autre(s)	Pas de cours ou omission
<b>3M</b>	0 %	6 %	0 %	94 %	2 %	15 %	1 %	83 %
<b>1P</b>	0 %	9 %	0 %	91 %	4 %	20 %	2 %	75 %
<b>2P</b>	1 %	9 %	0 %	90 %	3 %	22 %	2 %	73 %
<b>3P</b>	1 %	13 %	0 %	85 %	39 %	42 %	12 %	8 %
<b>4P</b>	2 %	15 %	0 %	82 %	38 %	43 %	12 %	8 %
<b>5P</b>	10 %	59 %	2 %	29 %	33 %	45 %	17 %	8 %
<b>6P</b>	12 %	61 %	2 %	25 %	35 %	42 %	16 %	7 %

**Tableau 27 :** Pourcentage d'écoles dont les cours de langue organisés en 1997-1998 sont pris en charge par les titulaires des classes, par d'autres enseignants ou par des titulaires et d'autres enseignants (D8).

Dans les écoles de la zone unilingue, quelle que soit l'année d'études considérée, les cours de langue sont majoritairement pris en charge par un autre enseignant que le

<sup>1</sup> 1 école sur 199 égale un peu plus d'1/2 pour cent, arrondi à 1.

<sup>2</sup> « A la requête du chef de famille, sont dispensés de l'étude de la seconde langue les enfants de nationalité étrangère, lorsque le chef de famille fait partie d'une organisation de droit des gens, d'une ambassade, d'une légation ou d'un consulat ou lorsque le chef de famille ne réside pas en Belgique. » (article 12 de la loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement, du 30 juillet 1963 (M.B. : 22 août 1963).

titulaire de classe. En 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires, un autre enseignant donne les cours de langue dans 6 écoles sur 10.

En zone bilingue par contre, les écoles font aussi bien appel aux titulaires de la classe concernée qu'à d'autres enseignants : les titulaires de classe dispensent eux-mêmes une partie au moins des cours de langue obligatoires, de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> primaire, dans plus du tiers des écoles ; dans plus de 4 écoles sur 10, les cours de néerlandais de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> primaire sont pris en charge d'autres enseignants que les titulaires. Enfin dans 1 (cycle 8/10) ou 2 écoles (cycle 10/12) sur 10, les titulaires et d'autres enseignants se partagent ces cours<sup>3</sup>.

Toujours dans cette zone bilingue, les titulaires des classes sont proportionnellement moins impliqués dans les cours de langues non obligatoires : dans la plupart des écoles qui organisaient déjà des cours de langue en 3<sup>e</sup> maternelle et en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années primaires, ces cours étaient pris en charge par un autre enseignant.

Le questionnaire directeur apporte également des informations quant aux titres dont ces enseignants étaient porteurs (D9). Les chefs d'établissement devaient en effet préciser, par type de qualification donné, le nombre total de périodes dispensées dans leur établissement par les enseignants qui en sont porteurs.

Après avoir additionné toutes les périodes de langues ainsi déclarées, un nombre total de périodes de langue dispensées<sup>4</sup> par semaine pour l'ensemble des écoles de chacune des zones linguistiques a ainsi été estimé. Le tableau 28 montre, pour chacune des qualifications dont peuvent être porteurs les maîtres de langue, la proportion des périodes, par zone linguistique, effectivement dispensées par des enseignants porteurs de cette qualification.

---

<sup>3</sup> Les réponses des directeurs étant données par année d'études, elles ne permettent pas de distinguer les écoles où le titulaire d'une classe donne l'entièreté des cours de langue à ses élèves et un maître de langue prend en charge une autre classe, de celles où dans chacune des deux classes une partie des cours de langue sont dispensés par le titulaire et l'autre partie par un maître spécial (voire le directeur).

<sup>4</sup> Le nombre de périodes de langue ainsi obtenu ne tient pas compte des écoles ayant précisé quel type d'enseignant donnait les cours sans indiquer le nombre de périodes prises en charge. Ces écoles sont au nombre de 124 pour la zone unilingue et de 24 pour la zone bilingue.

	<b>Zone unilingue</b> (omissions : 21 %)	<b>Zone bilingue</b> (omissions : 9 %)
Instituteurs ne possédant pas de certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée et dont le diplôme ne porte aucune mention de cette langue	8 %	11 %
Instituteurs ne possédant pas de certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée, mais dont le diplôme porte la mention de cette langue	17 %	13 %
Instituteurs qui possèdent le certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée	8 %	<b>38 %</b>
Agrégés de l'enseignement secondaire inférieur	<b>62 %</b>	<b>30 %</b>
Personnes ayant d'autres qualifications	5 %	8 %

**Tableau 28 :** Proportion de périodes de cours de langue prises en charge en fonction de la qualification des enseignants.

En zone unilingue, les AESI sont déjà très présents en 1997-1998. Plus de 6 périodes de langue sur 10 sont ainsi dispensées par des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur. Les périodes de langue restantes sont prises en charge par des instituteurs, qui pour la plupart ont la mention de la langue enseignée sur leur diplôme. Dans cette zone, moins de 1 période par semaine sur 10 est donnée par un instituteur détenteur du certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée.

En zone bilingue par contre, les instituteurs porteurs de ce certificat prennent en charge près de 4 périodes de langues sur 10. Au total, plus de 6 cours sur 10 sont dispensés par des instituteurs. Les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur dispensent quant à eux 3 périodes de cours sur 10. Ces chiffres tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle une part importante des cours de langue organisés en zone bilingue avant la généralisation de l'enseignement obligatoire d'une langue moderne étaient pris en charge par les titulaires des classes eux-mêmes.

## **2. LE CONTEXTE IMMEDIAT DES COURS DE LANGUE : LES CLASSES**

Cette section présente divers aspects des classes de langue, sur la base des questionnaires complétés par les maîtres de langue : le nombre d'élèves par classe, le temps d'exposition aux cours de langue, l'hétérogénéité des publics et les conditions matérielles dans lesquelles les cours se donnent.

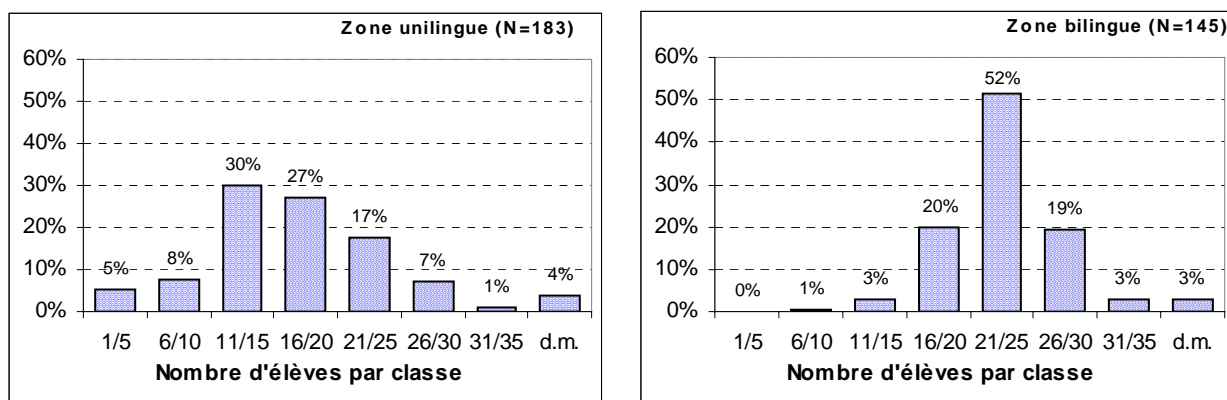
### **2.1. Le nombre d'élèves par classe**

Si le lien entre la taille des classes et la qualité des performances des élèves n'est pas toujours établi, GLASS et al. (1982, cités par CRAHAY, 1996) mettent en évidence, sur la base d'une méta-analyse portant sur 77 recherches, une relation entre taux d'encadrement et rendement scolaire. DELHAXHE (1991) a étudié dans 24 classes

maternelles la relation entre la taille de la classe et les activités organisées : dans les classes de plus de 25 enfants, la chercheuse observe moins d'activités verbales, de psychomotricité et d'activités en petits groupes, mais plus de travaux individuels et d'activités manuelles ; dans les classes de moins de 15 enfants, en revanche, les activités en petits groupes et en ateliers sont plus fréquentes. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue dans un but de communication orale, avec de jeunes enfants, des effectifs excessifs constituent incontestablement une contrainte importante pour l'enseignant.

Les chefs d'établissement ont été interrogés sur les effectifs des groupes dont chaque enseignant a la charge. Il semble que certains d'entre eux aient interprété autrement la question et aient plutôt mentionné soit l'effectif de la classe « de base », à certains moments scindée en deux pour les cours de langue, soit le nombre d'élèves d'une année d'études donnée. Il a dès lors semblé plus sûr de se fonder, pour cette question, sur les réponses des maîtres de langue de l'échantillon à propos de la classe sur laquelle portait le questionnaire. Les cas étranges ou extrêmes pouvaient y faire l'objet de vérifications, grâce aux réponses fournies aux autres questions, ou aux commentaires spécifiques.

Le nombre moyen d'élèves par classe est de 19,4 pour l'ensemble des classes, mais de 16,8 ( $\sigma = 6,40$ ) pour les classes situées en zone unilingue et de 22,7 ( $\sigma = 3,92$ ) en zone bilingue (différence très significative<sup>5</sup>).



**Figure 9 :** Pourcentage dans l'échantillon des classes des différents effectifs (d.m. = données manquantes).

Au-delà des différences de moyenne, la variabilité des effectifs est impressionnante : dans chacune des zones, on trouve des classes de moins de 6 élèves

<sup>5</sup> T = -10,2, d.l. = 296, P = 0,0001.

et d'autres de plus de 31. Les effectifs extrêmes ont été vérifiés. Si certains questionnaires ne comportent pas d'information complémentaire utile sur ce point, les commentaires de deux enseignants dont les classes comptent respectivement 1 et 3 élèves ont confirmé la validité du nombre mentionné : les maîtres de langue concernés ont attiré notre attention sur la non-pertinence de certaines questions, comme celle qui porte sur l'organisation de travaux de groupe, étant donné qu'ils n'avaient que 1 ou 3 élèves. A l'autre extrême, des valeurs initiales de 71 et 77 ont été remplacées par le code « données manquantes » ou corrigées : dans ses commentaires, l'un des deux maîtres de langue se plaignait des effectifs des classes ... en expliquant que la plupart de ses groupes comptaient entre 25 et 30 élèves (77 a donc été remplacé par 27) ; nous avons fait l'hypothèse que l'autre effectif démesuré et sans commune mesure avec les autres nombres renseignés par les enseignants reposait sur une erreur similaire et l'avons remplacé par le code « donnée manquante ».

## 2.2. Le temps d'apprentissage

Depuis les travaux de CARROLL (1963), l'influence du facteur « temps » sur la qualité des apprentissages est largement reconnue. Des études plus récentes confirment l'importance du temps alloué aux apprentissages dans le domaine des langues (voir en particulier GENELOT, 1997, ainsi que BURMEISTER, 1994 et WODE, 1996).

Le temps consacré à la tâche par les élèves est très difficile à mesurer avec précision, mais en revanche le temps pour apprendre, qui assigne des limites à la durée de l'investissement, peut être appréhendé assez simplement : combien de temps les cours de langue durent-ils ?

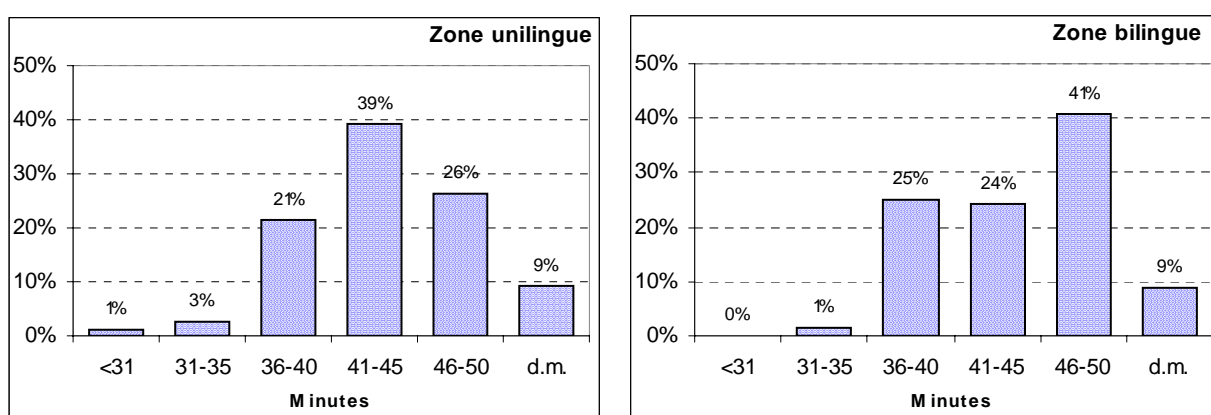
Au travers du questionnaire, le temps est abordé sous l'angle de la durée des cours proprement dits et des cours non dispensés pour des raisons diverses.

### *La durée des cours de langue*

Les maîtres de langue ont été invités à calculer le nombre total de minutes de cours de langue dont la classe à propos de laquelle ils étaient interrogés avait bénéficié lors de la dernière semaine « complète » (c'est-à-dire sans congé, excursion scolaire, ...). La durée moyenne d'une période de cours a été calculée en divisant la durée indiquée (en minutes) par 2 ou par 5 selon la zone linguistique.

Si une large majorité de maîtres de langue semble avoir respecté la consigne, diverses incompréhensions ont été relevées : certains, qui n'avaient pas la charge de toutes les périodes dispensées à la classe en question, ont répondu à propos des seules périodes dont ils étaient responsables ; d'autres ont manifestement indiqué un nombre de minutes correspondant à une seule période, et un dernier distrait a mentionné 1

500 minutes. Vu l'importance de la question, nous avons cependant tenté d'analyser les informations obtenues : tout d'abord, nous avons considéré la durée impossible comme une donnée manquante ; nous avons ensuite analysé les durées indiquées pour chaque classe en fonction, d'une part, du nombre de périodes qui lui sont dispensées par l'enseignant interrogé et, d'autre part, du nombre de périodes dont elle est censée bénéficier en fonction de la zone linguistique. La plupart des valeurs très faibles en fonction du nombre total de périodes devenaient très plausibles lorsqu'on les rapportait au nombre de périodes effectivement données par l'enseignant interrogé. Les valeurs qui apparaissaient comme erronées ont été corrigées. Malgré le soin apporté à la vérification, les résultats doivent être considérés avec beaucoup de prudence.



**Figure 10 :** Durée moyenne des cours de langue calculée sur la base d'une semaine de référence (d.m. = données manquantes) (M19).

Si, en zone bilingue, un maximum de classes bénéficient d'une durée moyenne de cours proche de ce qui est prévu (dans 41 % des classes, la durée moyenne des cours est de 46 à 50 minutes), la situation semble moins favorable à cet égard en zone unilingue : c'est une durée de 41 à 45 minutes qui est la plus fréquente (39 % des classes) et surtout on trouve en zone unilingue 4 % de classes dont les cours de la semaine de référence ont duré en moyenne moins de 36 minutes. Sans doute peut-on y voir un effet des nombreux déplacements des maîtres de langue entre différentes écoles.

En moyenne, cependant, les durées des cours ne diffèrent que d'une minute (44 minutes en zone unilingue et 45 en zone bilingue) et cette différence n'est pas significative<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> T=-1,96, d.l. = 296, P = 0,0506 (probabilité très légèrement supérieure au seuil de 0,05 choisi pour la présente étude).

### **Le nombre de périodes de cours de langue qui n'ont pu être dispensées**

Les maîtres de langue ont été interrogés sur le nombre de périodes qui n'ont pu être dispensées sur les 30 (zone unilingue) ou 75 (zone bilingue) périodes de cours de langue prévues entre le 1<sup>er</sup> septembre et le 22 décembre 2000 (M19).

Des réponses à cette question, il se dégage que 28 % des classes de l'échantillon situées en zone unilingue et 30 % de celles qui sont situées en zone bilingue n'ont perdu aucune période de cours sur le trimestre concerné. En zone unilingue tout comme en zone bilingue, 53 % des classes ont connu un déficit équivalant au maximum à 2 semaines de cours (de 1 à 4 périodes ou de 1 à 10 périodes, selon la zone linguistique considérée).

Comme la confrontation des informations données par les chefs d'établissement (voir p. 73) et des données fournies par des maîtres de langue met en évidence que certains de ceux-ci ont mentionné le nombre de périodes dispensées plutôt que le nombre de périodes manquantes, et qu'il n'est pas possible de contrôler cette erreur de façon exhaustive, les réponses obtenues n'ont pas fait l'objet d'analyses supplémentaires.

### **2.3. L'hétérogénéité des classes**

*« Dans mon métier, le plus difficile, c'est de donner 2 leçons différentes (1 leçon en 5e et 1 leçon en 6e) en 50 minutes ! Deux leçons différentes en 50 minutes c'est dur, dur ! Car les élèves doivent communiquer le plus possible oralement mais ils ne voient pas tous la même matière. Ils devraient aussi écouter un maximum la langue cible. C'est pas facile. Un exemple : les 5e font un dialogue et les 6e doivent écouter la cassette → problème ! Conclusion : il faut beaucoup d'organisation mais malgré cela, on n'y arrive pas toujours. Beaucoup de facteurs entrent "en jeu" → "vitesse" de travail des élèves, ... » (une régente, 28 ans).*

*« La classe sélectionnée 5e et 6e primaire, 8 élèves est un groupe issu d'une école à classe unique : j'adore travailler avec ce genre de groupe car dans les écoles à classe unique (1, 2, 3, 4, 5, 6), les élèves acquièrent beaucoup d'indépendance et prennent d'eux-mêmes beaucoup d'initiatives » (une régente, 41 ans).*

Outre les différences entre élèves observées dans n'importe quelle classe, et peut-être accrues, dans le cas présent, par la diversité potentielle des parcours (apprentissage précoce, famille bilingue, ...), certains maîtres de langue sont confrontés à l'hétérogénéité des groupes verticaux : ils enseignent à des classes composées d'élèves appartenant à des années d'études différentes.



Les classes verticales ne constituent pas forcément un handicap : diverses recherches portant sur l'impact du regroupement d'élèves de deux ou plusieurs années d'études sur leurs performances concluent à un effet nul, ou proche de zéro, et soulignent la nécessité d'examiner les conditions dans lesquelles les regroupements sont effectués (voir en particulier VEENMAN, 1996). Le regroupement peut même présenter des avantages en incitant, davantage qu'un groupe réputé « homogène », à la différenciation ou en permettant aux élèves, en fonction de leurs besoins, de s'intéresser aux activités qui s'adressent à leurs compagnons plus ou moins avancés.

Les cours de langue pourraient cependant poser un problème spécifique. Ils doivent être centrés sur l'oral, alors que très souvent, les maîtres de langue ne disposent pas du matériel et des outils qui faciliteraient la différenciation (des activités adaptées présentées sur des fiches, des magnétophones et des casques utilisés dans un local suffisamment grand permettant, par exemple, un travail autonome d'élèves ou de groupes d'élèves), et en zone unilingue, le temps d'enseignement est limité à deux périodes hebdomadaires, parfois encore raccourcies. Dans ces conditions, un travail efficace suppose chez l'enseignant d'excellentes capacités de différenciation. On peut donc craindre que, dans le cas des cours de langue, la constitution de classes verticales représente plus souvent un handicap qu'un avantage.

Le pourcentage de maîtres de langue ayant en charge au moins une classe verticale, quelle que soit l'année d'études, a été calculé sur trois bases : l'ensemble des maîtres de langue, ceux d'entre eux qui donnent notamment cours en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année primaire (parmi lesquels, rappelons-le, ont été tirés au sort les enseignants interrogés) et les maîtres de langue de l'échantillon.

	<b>Zone unilingue</b>	<b>Zone bilingue</b>	<b>Ensemble</b>
<i>Tous les maîtres de langue (N = 1 528)</i>	45 %	22 %	34 %
<i>Parmi tous les maîtres de langue, ceux qui ont au moins une classe de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année (N = 1 096)</i>	52 %	33 %	44 %
<i>Les maîtres de langue de l'échantillon (N = 328)</i>	77 %	21 %	52 %

**Tableau 29** : Pourcentage de maîtres de langue ayant la charge d'au moins une classe verticale.

Les pourcentages calculés à propos des deux derniers groupes devraient être similaires. Les différences sont probablement dues aux données manquantes à propos des années d'études dans les réponses des chefs d'établissement.

Au-delà de cette imprécision relative, les données mettent en évidence le nombre important de maîtres de langue confrontés à des classes verticales : un sur deux dans

l'ensemble, la situation se présentant plus fréquemment en zone unilingue qu'en zone bilingue (la différence est très significative<sup>7</sup>).

## 2.4. Les conditions matérielles

*« L'obligation d'un local n'est plus à démontrer. J'ai bénéficié de cette situation pendant de nombreuses années, ce qui m'avait permis d'utiliser tous les supports conseillés : téléviseur, magnéscope, lecteur de cassettes, bibliothèque (dictionnaires, livres de lecture, référentiels), référentiels muraux (vocabulaire, grammaire), matériel didactique concret pour les saynètes, panoplie de jeux. Plus facilités de gestion de la différenciation : ateliers de travail → Ilôt de langue cible favorisant la spontanéité de l'enfant » (une régente, 45 ans).*

Dans certains cas, les conditions matérielles peuvent exercer un impact significatif sur le déroulement des cours de langue. Les maîtres de langue ont été interrogés sur les locaux et le matériel à leur disposition.

### Les locaux

*« Je n'ai pas de local et je me retrouve donc dans le réfectoire à des tables rondes. Ce qui serait parfait pour les jeux mais ils sont très difficiles, ils n'ont aucune discipline dans le jeu et c'est une bataille perpétuelle. » (une régente, 27 ans).*

*« Je ne donne pas toujours mon cours dans un local approprié; parfois, il s'agit d'un réfectoire ou même d'un couloir !!! » (une régente, 23 ans).*

*« Souvent, on est dans un réfectoire où il y a 2 rangées de bancs et vous avez 14 élèves. Si vous voulez faire de l'expression corporelle (par exemple), vous pouvez oublier ! » (une régente, 28 ans).*

Les maîtres de langue ont été invités à préciser l'endroit où ont habituellement lieu les cours de langue destinés à la classe concernée par l'enquête.

<sup>7</sup> Chi carré = 100,5, d.l. = 1 et P = 0,001.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Dans la classe des enfants</i>	55 %	74 %	64 %
<i>Dans un local réservé à ces cours</i>	21 %	15 %	18 %
<i>Dans une bibliothèque</i>	1 %	0 %	1 %
<i>Dans un réfectoire</i>	4 %	0 %	2 %
<i>Autre</i>	7 %	0 %	4 %
<i>Deux ou plusieurs locaux</i>	12 %	10 %	11 %

**Tableau 30** : Local où sont habituellement dispensés les cours de langue (M16).

Dans l'ensemble, un cours de langue sur cinq se donne dans un local réservé à ces cours. Dans tous les autres cas, le local a une autre destination (ou n'est pas toujours le même) et, en zone unilingue tout au moins, le maître de langue doit composer avec des collègues (rappelons qu'en zone bilingue, une partie des cours de langue sont dispensés par les titulaires). Les maîtres de langue qui mentionnent deux ou plusieurs locaux doivent probablement changer de local en fonction de l'horaire ou en fonction de l'occupation des lieux par d'autres personnes<sup>8</sup>.

Lorsqu'on compare les situations en fonction de la zone linguistique, on observe que les cours de langue se donnent plus souvent dans la classe des enfants en zone bilingue, et plus souvent dans le réfectoire et dans un autre local en zone unilingue<sup>9</sup>.

Afin de préciser le degré de contrainte lié au type de local occupé, les maîtres de langue ont été interrogés sur les opportunités dont ils y bénéficiaient. Pour chaque item, le tableau 31 mentionne le pourcentage de maîtres de langue qui ont répondu négativement.

Comme les réponses relatives aux locaux occupés le laissent présager, les contraintes rencontrées par les maîtres de langue sont loin d'être négligeables.

<sup>8</sup> Certains d'entre eux peuvent cependant avoir négligé le fait que nous leur demandions de répondre à propos d'un groupe particulier et mentionné les différents locaux dans lesquels ils sont amenés à enseigner.

<sup>9</sup> Ces 3 différences sont significatives : les Chi carrés, à 1 d.l. sont respectivement de 15,9 (P = 0,001), 4,0 (P = 0,045) et 6,5 (P = 0,011). Une des autres différences n'est pas significative (utilisation d'un local spécifique) et la dernière n'a pu faire l'objet du test, pour une raison technique.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
Ranger dans une armoire du matériel pédagogique	59 %	30 %	46 %
Organiser du travail en sous-groupes	30 %	26 %	28 %
Afficher au mur des panneaux informatifs (vocabulaire, p. ex.)	38 %	21 %	31 %
Afficher au mur des décorations en rapport avec votre cours	40 %	26 %	34 %

**Tableau 31** : Possibilités qui ne sont pas offertes par le local où se déroulent les cours de langue (M17).

Dans l'ensemble, 46 % des maîtres de langue n'ont pas la possibilité de ranger du matériel dans une armoire (et donc ceux qui souhaitent, par exemple, mettre des documents à la disposition des élèves, n'ont d'autre ressource que de les transporter d'une école à l'autre). Dans 28 et 31 % des cas, respectivement, le travail en sous-groupes et l'affichage de panneaux informatifs sont impossibles. Lorsqu'il s'agit de décoration en rapport avec le cours, dont l'utilité est sans doute moins évidente, le pourcentage de maîtres de langue empêchés d'y recourir s'élève à 34.

En ce qui concerne ces opportunités matérielles liées aux locaux, la situation est significativement plus défavorable en zone unilingue qu'en zone bilingue en ce qui concerne le rangement, l'affichage et la décoration, mais pas le travail en sous-groupes<sup>10</sup>.

### ***Le matériel***

Les maîtres de langue ont été interrogés sur l'origine du matériel audiovisuel qu'ils étaient susceptibles d'utiliser (voir tableau 32).

L'enregistreur et le lecteur de disques compacts appartiennent le plus souvent à l'école, mais les maîtres de langue qui recourent à leur propre matériel, que ce soit par facilité (voir ci-dessus) ou parce que l'école n'en dispose pas, restent nombreux : respectivement 36 et 20 %.

<sup>10</sup> Les Chi carrés à 1 d.l. calculés sans les omissions, dans l'ordre correspondant au tableau 39, sont respectivement de 15,82 (P = 0,001), 3,01 (P = 0,08), 7,89 (P = 0,005) et 8,39 (P = 0,004).

	Le vôtre, car l'école n'en dispose pas	Le vôtre, par facilité	Celui de l'école	Omission
Un enregistreur	6 %	30 %	50 %	15 %
Un lecteur de disques compacts	5 %	15 %	39 %	41 %
Une caméra	6 %	4 %	6 %	85 %

**Tableau 32 :** Origine du matériel audiovisuel utilisé par les maîtres de langue (M21 – N=328).

Pour la caméra, qui n'est sans doute utilisée que très occasionnellement (voir p. 48), c'est le plus souvent à leur matériel privé que les maîtres de langue ont recours (10 % contre 6 % pour le matériel appartenant à l'école).

### 3. LE CONTEXTE PROCHE : LES ECOLES

Les réponses apportées par les directeurs jettent un éclairage sur l'origine du choix de la ou des langues actuellement enseignées dans leur école, les périodes reçues de la Communauté française et les éventuelles ressources supplémentaires utilisées pour mettre concrètement en place les cours de langue. Les questions relatives aux retards dans le recrutement des maîtres de langues, au matériel mis à la disposition des enseignants ainsi qu'à la position des directeurs quant à la participation des maîtres de langue à la formation continuée seront également abordées.

#### 3.1. L'origine du choix des langues enseignées

*« Dans la Région wallonne, à l'exception des communes visées à l'article 3 de la Loi du 30 juillet 1963, la langue moderne peut être le néerlandais, l'anglais ou l'allemand. Le directeur, dans l'enseignement de la Communauté française, le Pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné, peut, par école, après avoir pris l'avis du conseil de participation, proposer l'apprentissage d'une seule langue ou le choix entre deux langues »* (art. 7 du Décret sur l'enseignement fondamental du 13 juillet 1998).

Afin d'approcher l'implication des différents partenaires et notamment de la communauté éducative, une question portait sur l'origine du choix de la ou des langues enseignées dans les écoles de la zone unilingue.

Le tableau 33 reprend sept origines possibles du choix de la langue enseignée. Il présente les pourcentages d'écoles dont la décision d'enseigner la langue proposée a pris en compte chacun des critères (plusieurs critères pouvaient être sélectionnés par un même directeur).

	Directeurs ayant pris en compte chaque critère (omissions : 16 %)
<i>Des résultats d'une consultation de l'ensemble des parents</i>	41 %
<i>Des préférences du pouvoir organisateur ou du chef d'établissement</i>	38 %
<i>De l'avis des représentants des parents</i>	31 %
<i>Des pratiques antérieures de l'école</i>	31 %
<i>De l'offre de l'école du voisinage</i>	14 %
<i>Des possibilités de recrutement des maîtres de langue</i>	8 %
<i>Autre</i>	19 %

**Tableau 33 :** Critères pris en compte pour le choix de la langue ou des langues enseignées en zone unilingue (D10).

Quatre directeurs sur 10 affirment avoir entendu l'ensemble des parents pour choisir la langue moderne enseignée. La même proportion a tenu compte des préférences du pouvoir organisateur ou du chef d'établissement.

Dans 3 écoles sur 10, la langue moderne actuellement enseignée l'était déjà avant la réforme. Selon 3 directeurs sur 10 également, les représentants des parents ont été sollicités.

L'offre d'écoles voisines, par contre, ne semble avoir été prise en compte que dans une petite proportion d'établissements. Par ailleurs, moins de 1 école sur 10 a tenu compte des possibilités de recrutement des maîtres de langues.

### **3.2. Les périodes reçues et les périodes nécessaires pour organiser les cours de langues**

La Communauté française accorde aux écoles des périodes pour organiser les cours de langues obligatoires en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires. Le nombre de périodes accordées est fonction du nombre d'enfants inscrits en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année primaire au 15 janvier de l'année scolaire précédente.

Au cours des entretiens menés lors des deux premières années de la recherche, certains directeurs ont mis en question ce mode de calcul de l'encadrement, le nombre d'enfants inscrits en 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> années primaires étant susceptible de varier d'une année scolaire à l'autre.

Nous avons voulu voir quelle proportion représentent les écoles qui disposent d'un nombre de périodes de cours de langue différent de ce que prévoit le décret en fonction des élèves actuellement inscrits en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année primaire. Pour ce faire, le nombre de périodes qu'engendreraient les enfants inscrits cette année en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires a été calculé (D3). Le nombre ainsi obtenu a été soustrait du nombre de périodes effectivement accordées.

Le tableau 34 présente les pourcentages d'écoles à qui ont été attribuées des périodes en nombre inférieur, égal ou supérieur au nombre qui serait obtenu si l'année scolaire en cours constituait la référence.

	Zone unilingue (N=1 148)	Zone bilingue (N=199)
Nombre inférieur de périodes	12 %	15 %
Nombre égal de périodes	59 %	59 %
Nombre supérieur de périodes	20 %	15 %
Données manquantes <sup>11</sup>	9 %	10 %

**Tableau 34 :** Pourcentage d'écoles, par zone linguistique, qui reçoivent de la Communauté française un nombre de périodes inférieur, égal ou supérieur au nombre qui serait accordé si ce nombre était calculé sur la base des effectifs de l'année scolaire en cours.

En zone unilingue, près de 60 % des écoles ont reçu, pour l'année scolaire en cours, le nombre de périodes correspondant au nombre d'enfants inscrits en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Un peu plus d'une école sur 10, par contre, a reçu un nombre de périodes inférieur. Enfin, 20 % des écoles de cette zone reçoivent un excédent de périodes par rapport aux nombres d'élèves en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.

Pour plusieurs des écoles renseignant un nombre de périodes supérieur, le chef d'établissement a spontanément mentionné plus d'une adresse, ce qui permet de supposer que la différence est due à l'existence d'implantations à comptage séparé : dans ce cas, le nombre de périodes accordées peut être supérieur à ce qu'il serait si le nombre d'élèves correspondait à une seule école. Comme une seule adresse par établissement était demandée, il est impossible d'établir avec certitude, sur la base des données disponibles, si la différence entre les pourcentages d'établissements bénéficiant d'un nombre de périodes inférieur ou supérieur au résultat du calcul sur la base de l'année scolaire en cours s'explique uniquement par ce phénomène.

Les écoles de la zone bilingue connaissent une situation similaire. Si près de 6 écoles sur 10 ont reçu un nombre de périodes qui correspond à l'encadrement prévu pour les enfants actuellement inscrits en 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> années primaires, 3 écoles sur 10 ont connu des fluctuations au niveau des inscriptions de nature à entraîner des différences au niveau du nombre de périodes. En zone bilingue, on observe une symétrie parfaite dans les différences, qui atteste du caractère aléatoire des fluctuations : dans 15 % des écoles, le nombre de périodes reçues est moins élevé qu'il ne devrait l'être s'il était fondé sur la situation actuelle et dans 15 % des écoles, on observe la situation inverse.

<sup>11</sup> Les « données manquantes » comprennent les omissions ainsi que quelques réponses manifestement erronées (chef d'établissement renseignant un nombre impair de périodes, alors que les périodes accordées par la Communauté française sont toujours en nombre pair).

Les tableaux 35 et 36 rendent compte, pour la zone unilingue et pour la zone bilingue, respectivement, de l'ampleur des différences pour les écoles dont le directeur a donné les informations nécessaires.

Différence	-6	-4	-2	0	+2	+4	+6	+8	+10	+12
Nombre d'écoles	6	20	109	670	189	32	7	3	1	2
Pourcentage (N = 1 039)	1 %	2 %	10 %	64 %	18 %	3 %	1 %	0 %	0 %	0 %

**Tableau 35 :** Différence entre le nombre de périodes accordées par la Communauté française sur la base du nombre d'élèves inscrits au 15 janvier de l'année scolaire précédente et le nombre de périodes calculé en fonction du nombre d'élèves inscrits pour l'année scolaire en cours dans les écoles de la zone unilingue.

Différence	-8	-6	-4	-2	0	+2	+4	+6	+8	+10	+12
Nombre d'écoles	2	1	2	27	117	24	2	3	1	0	1
Pourcentage (N = 180)	1 %	1 %	1 %	15 %	65 %	13 %	1 %	2 %	1 %	0 %	1 %

**Tableau 36 :** Différence entre le nombre de périodes accordées par la Communauté française sur la base du nombre d'élèves inscrits au 15 janvier de l'année scolaire précédente et le nombre de périodes calculé en fonction du nombre d'élèves inscrits pour l'année scolaire en cours dans les écoles de la zone bilingue.

Si un surplus de périodes facilite vraisemblablement l'organisation des cours de langue, il est par définition généralement provisoire. Par ailleurs, les écoles à qui est accordé un nombre de périodes inférieur à ce que devrait entraîner leur situation actuelle connaissent certainement une situation difficile. A moins de bénéficier d'un complément de périodes (reliquats, apport du pouvoir organisateur, ...), les chefs de ces établissements (soit en expansion, soit connaissant des fluctuations importantes d'une cohorte à la suivante) se voient contraints d'organiser les cours de langue sur la base de ressources inférieures à ce que le législateur a prévu dans les situations stables.

Deux circonstances sont susceptibles d'aggraver l'impact du mode de calcul dans le cas spécifique des cours de langue par rapport au calcul du capital périodes global : d'une part l'instabilité accrue du fait de la base réduite de calcul (2 des 6, voire des 9 années d'études que compte l'école) et d'autre part la nécessité d'absorber les fluctuations sur un nombre réduit de classes.

Toutes écoles confondues, plus de 3 écoles sur 10 ont ainsi connu une fluctuation du nombre d'élèves d'une année scolaire à l'autre suffisante pour entraîner un ajustement du nombre de périodes accordées par la Communauté française.

La quantité de périodes spécifiques reçues de la Communauté française ne couvrant pas l'ensemble des heures de cours de langue en zone bilingue, et les écoles organisant par ailleurs des cours de langue non obligatoires ou offrant le choix entre deux langues, nous voulions savoir si les écoles bénéficiaient d'autres ressources et le



cas échéant, l'origine des périodes complémentaires. Le tableau 37 présente la proportion de directeurs, par zone linguistique, qui déclarent utiliser d'autres ressources (D5).

<b>Zone unilingue</b> (omissions : 2 %)	<b>Zone bilingue</b> (omissions : 3 %)
31 %	63 %

**Tableau 37** : Pourcentage d'écoles, en fonction de la zone linguistique, qui utilisent d'autres ressources que les périodes accordées par la Communauté française pour organiser les cours de langue dans le cadre de l'horaire hebdomadaire obligatoire des élèves (D5).

Un tiers des écoles en zone unilingue utilisent d'autres ressources que celles de la Communauté française pour l'organisation des cours de langue. En zone bilingue, elles sont près de 2/3 à utiliser d'autres périodes. Dans cette zone évidemment, les cours de langue obligatoires en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> primaires sont à organiser avec le seul capital-périodes, et les périodes accordées pour le cycle supérieur ne couvrent qu'une partie des besoins (2 périodes sur 5). Sans doute les chefs d'établissement qui n'ont pas répondu positivement à la question ont-ils négligé le fait que la question portait sur les périodes spécifiques aux cours de langue, et non sur l'ensemble des périodes accordées par la Communauté française.

Les directeurs ont également donné des indications quant à l'origine des périodes supplémentaires qu'ils utilisent pour organiser l'ensemble des cours de langue qu'ils proposent. Ces informations sont présentées dans le tableau 38.

	<b>Zone unilingue</b> (omissions : 2 %)	<b>Zone bilingue</b> (omissions : 3 %)
Reliquats	11 %	12 %
Capital-périodes	5 %	38 %
Pouvoir organisateur	11 %	16 %
Agent contractuel subventionné	4 %	14 %
Autre origine	3 %	3 %

**Tableau 38** : Origine des périodes utilisées par les écoles en complément aux périodes accordées par la Communauté française (D5).

En zone unilingue, deux origines semblent privilégiées : l'utilisation des reliquats et l'intervention du pouvoir organisateur. En zone bilingue par contre, la plupart des écoles prennent les périodes nécessaires dans leur capital-périodes (la totalité des cours de langue en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années doit normalement être organisée à partir du capital-périodes, ainsi que 3 des 5 périodes prévues en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années). Trois écoles sur 10

organisent ces cours de langue grâce à l'intervention du pouvoir organisateur ou à l'octroi d'un agent contractuel subventionné<sup>12</sup>.

### 3.3. Les difficultés de recrutement

Une question spécifique (D6) devait permettre d'approcher la pénurie d'enseignants. Pour une période de 7 mois (du 1<sup>er</sup> septembre 2000 au 30 mars 2001), les directeurs devaient calculer le nombre de semaines complètes pendant lesquelles une ou plusieurs classes avaient été privées de maître de langue suite à une difficulté ou à un retard de recrutement (par exemple, la mention de 2 semaines correspond soit à une seule classe privée de maître de langue pendant 2 semaines, soit à 2 classes dans la même situation pendant une semaine chacune).

Les tableaux 39 et 40 donnent, par zone linguistique, le nombre d'écoles qui ont connu un retard dans le recrutement d'un maître de langue en fonction du nombre de semaines concernées.

<b>Nombre de semaines sans cours de langue</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>21</b>
<i>Nombre d'écoles concernées (N= 1 112)</i>	879	48	50	25	31	24	19	5	2	5	9	2	4	7	1	1
<i>Pourcentage d'écoles concernées</i>	79%	4%	4%	2%	3%	2%	2%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	1%	0%	0%

**Tableau 39** : Nombre de semaines où une classe a été privée de cours de langue dans les écoles de la zone unilingue (D6).

En zone unilingue, près de 8 écoles sur 10 n'ont pas connu de problème de recrutement par rapport aux cours de langue (ou alors l'absence était inférieure à une semaine). Lorsqu'un problème est signalé, il est le plus souvent inférieur à un mois (154 écoles ont connu de 1 à 4 semaines sans maître de langue), mais peut aussi représenter l'équivalent de plusieurs mois (29 écoles ont connu plus de 8 semaines sans maître de langue). Au total, pour l'ensemble des écoles de la zone unilingue, 970 semaines complètes n'ont pas compris d'heures de langue. À raison de deux périodes par semaine, 1940 périodes de langues n'ont pas été données, ce qui correspond à 81 semaines d'un maître de langue à temps plein.

<sup>12</sup> Sur la base d'une convention entre la Communauté française, d'une part, et la Région wallonne ou la Région de Bruxelles-Capitale, d'autre part, des agents contractuels subventionnés peuvent être mis à la disposition d'établissements d'enseignement fondamental pour différentes catégories de demandes parmi lesquelles l'une concerne l'apprentissage des langues (voir la circulaire N°92, du 22 mars 2002).

Nombre de semaines sans cours de langue	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	18	20	21	30
Nombre d'écoles concernées (N=182)	146	3	10	1	5	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2
Pourcentage d'écoles concernées	80%	2%	5%	1%	3%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%

**Tableau 40** : Nombre de semaines où une classe a été privée de cours de langue dans les écoles de la zone bilingue (D6).

En zone bilingue, 8 écoles sur 10 ont pu donner dès le mois de septembre et sans interruption la totalité des cours de langue qu'elles devaient organiser. Pour l'ensemble des écoles de la zone, des cours de langue n'ont pas été dispensés pendant 274 semaines. À raison de 4 périodes en moyenne par semaine (5 en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> et 3 en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>), ce sont ici 1 096 périodes de langue qui n'ont pas pu être organisées, ce qui correspond à 46 semaines d'un maître de langue à temps plein.

Le nombre de semaines sans maître de langue n'est cependant qu'un indice de la pénurie<sup>13</sup> d'enseignants : à défaut d'enseignants porteurs des titres requis, d'autres personnes, sans doute plus ou moins compétentes, sont recrutées (voir p. 30 et BLONDIN, 2001).

### 3.4. Le matériel à la disposition des maîtres de langue

La question des ressources mises à la disposition des enseignants de langue a elle aussi été posée. Les directeurs ont ainsi été amenés à préciser quel matériel l'école était à même de fournir aux personnes chargées des cours de langue et si il existait des règles particulières quant à l'utilisation de ce matériel (voir tableau 41).

La question devait permettre de distinguer d'emblée le nombre d'écoles disposant de chaque matériel : une première colonne permettait de répondre que l'école ne le possédait pas et les autres distinguaient les modalités d'utilisation du matériel, supposé disponible. Pour des raisons pratiques, l'intitulé commun aux quatre colonnes relatives à l'utilisation, « l'école possède ce matériel », n'a pas été indiqué. Il se pourrait que certains directeurs aient coché la réponse « les maîtres de langue ne demandent pas ce matériel » même si leur école n'en dispose pas. Le pourcentage d'écoles ne possédant pas les différents types de matériel pourrait donc être légèrement sous-estimé.

<sup>13</sup> Le site du Ministre de l'enseignement fondamental, J.-M. Nollet, renseigne pour la rentrée 2001-2002 une augmentation de 22% du nombre d'inscriptions dans les départements pédagogiques des Hautes Écoles.

	L'école ne possède pas ce matériel	Les maîtres de langue ne demandent pas ce matériel	Les maîtres de langue peuvent utiliser ce matériel si un titulaire n'en a pas besoin	Les maîtres de langue peuvent utiliser ce matériel en priorité	Le matériel est accordé en fonction de l'ordre des demandes	Omissions
Magnétophone	4 %	9 %	8 %	<b>40 %</b>	<b>32 %</b>	7 %
Lecteur CD	6 %	11 %	8 %	<b>36 %</b>	<b>33 %</b>	6 %
Magnétoscope (TV)	3 %	13 %	9 %	<b>31 %</b>	<b>41 %</b>	4 %
Ordinateur	2 %	<b>26 %</b>	8 %	21 %	<b>29 %</b>	14 %
Plusieurs ordinateurs	6 %	<b>26 %</b>	7 %	19 %	<b>33 %</b>	10 %
Internet	<b>19 %</b>	<b>22 %</b>	6 %	15 %	<b>28 %</b>	10 %
Caméra	<b>39 %</b>	<b>17 %</b>	2 %	7 %	18 %	16 %
Rétroprojecteur	<b>25 %</b>	<b>20 %</b>	5 %	15 %	<b>23 %</b>	12 %

**Tableau 41** : Matériel mis à la disposition des enseignants et règles d'utilisation de ce matériel (D13).

Selon les chefs d'établissement, la quasi totalité des écoles primaires (plus de 9 sur 10) semblent à même d'offrir à leurs enseignants le matériel élémentaire que l'on peut attendre pour des cours de langue, tels que le magnétophone, la télévision / vidéo et le lecteur de disques compacts.

Le matériel plus particulier ou d'un intérêt plus récent n'est par contre pas toujours disponible. Quatre écoles sur 10 affirment ne pas disposer d'une caméra ... ce qui semble surprenant étant donné que les centres multimédias des écoles primaires en comportent une. Une école sur 4 ne dispose pas d'un rétroprojecteur et 1 sur 5 n'est pas raccordée à l'Internet.

Dans 1/4 à 1/5<sup>e</sup> des écoles, les maîtres de langues, d'après les chefs d'établissement, ne demandent pas à utiliser de caméra, de rétroprojecteur, un ou plusieurs ordinateurs ni la connexion à l'*Internet*. Les ordinateurs sont les outils les moins demandés (dans 26 % des écoles, les maîtres de langue ne les demandent pas).

Comme les maîtres de langue sont, tout au moins en zone unilingue, moins souvent présents dans l'école que les titulaires des classes, les règles éventuelles d'attribution du matériel ont été investiguées.

Chacun des types de matériel mentionnés (à l'exception des caméras, à la fois peu disponibles et peu demandées) n'est accessible au maître de langue que si aucun titulaire n'en a besoin dans 5 à 9 % des établissements. La priorité absolue accordée aux titulaires, dans ces écoles, par rapport à des outils particulièrement appropriés aux cours de langue, peut sans doute être interprétée comme le reflet d'un manque de considération pour le travail effectué dans le cadre des cours de langue.

Dans la majorité des établissements, cependant, soit le matériel est accordé en fonction de l'ordre des demandes, soit les maîtres de langue sont prioritaires.

Les maîtres de langue sont plus souvent prioritaires pour le magnétophone et le lecteur de disques compacts, tandis que les autres types de matériel sont le plus souvent accordés en fonction de l'ordre des demandes.

### 3.5. La position des directeurs quant à la formation continuée

L'attitude des directeurs face à la participation de leurs enseignants de langue à la formation continuée nous intéressait particulièrement. Y sont-ils favorables, s'y opposent-ils catégoriquement ou sont-ils simplement réticents étant donné notamment les perturbations organisationnelles que peuvent engendrer les absences d'enseignants ?

Le tableau 42 présente les positions des chefs d'établissement quant à la participation des maîtres de langue à des journées de formation continue autres que celles organisées par l'inspection (et qui sont obligatoires).

La première position représente une attitude négative catégorique face à la formation continue. La deuxième proposition semble refléter une attitude plus favorable, mais représente davantage un refus déguisé dans la mesure où l'absence de problème d'organisation est très peu probable. Enfin, la troisième proposition témoigne d'une position tout à fait favorable.

	Zone unilingue	Zone bilingue
	% écoles	% écoles
<b>En dehors des journées pédagogiques organisées par l'inspection, les personnes chargées des cours de langue dans mon établissement qui désirent participer à des activités de formation continuée,</b>		
Doivent y participer en dehors des heures de cours dont ils ont la charge dans mon établissement.	6 %	5 %
Peuvent y participer pendant les heures de cours dont ils ont la charge dans mon établissement pour autant que leur absence ne pose pas de problème d'organisation.	23 %	31 %
Peuvent y participer pendant les heures de cours dont ils ont la charge dans mon établissement.	68 %	60 %

**Tableau 42 :** Position des directeurs, par zone linguistique, quant à la participation des enseignants de langue à des journées de formation (D12).

Quelle que soit la zone linguistique considérée, la majorité des directeurs autorisent la participation de leurs enseignants de langue à des journées de formation continuée sans y mettre de condition.

Il faut cependant noter que pour 23 % d'entre eux en zone unilingue et 31 % en zone bilingue, l'acceptation de la participation de leurs enseignants à la formation continuée est soumise à condition : leur absence ne doit engendrer aucune difficulté

d'organisation. L'absence d'un enseignant engendrant inévitablement des modifications dans l'organisation des écoles, il est à craindre que la participation des maîtres de langue à la formation continuée se heurte très souvent, dans ces écoles, à un refus.

Ainsi, dans 3 écoles sur 10 en zone unilingue et dans près de 4 écoles sur 10 en zone bilingue, les chefs d'établissement n'acceptent pas ou acceptent difficilement que leurs enseignants s'absentent afin de participer à des journées de formation continuée.

Cinq à 6 % des chefs d'établissement, selon la zone, refusent toute participation à une formation pendant les heures de cours dans leur établissement. Étant donné les affectations multiples des maîtres de langue, on peut supposer que cette position a des répercussions sur plus de 5 à 6 % des maîtres de langue : dès qu'un enseignant rencontre cette attitude dans l'une au moins des écoles dans lesquelles il travaille, il lui est bien difficile de s'engager dans une formation.

### 3.6. L'intégration des maîtres de langue dans l'équipe éducative

*« Le cours de seconde langue n'est pas assez valorisé. J'ai parfois l'impression de n'être considérée que comme "heure de fourche" par certains de mes collègues. De même, lorsqu'il s'agit de commander du matériel, on a très souvent tendance à oublier le cours de 2e langue. »* (une régente, 29 ans).

*« C'est précisément pendant les cours spéciaux (L2, éducation physique, philosophique) que les différents titulaires se réunissent en concertation !!! »* (un régent, 26 ans).

*« Nous sommes d'ailleurs très peu intégrés dans l'équipe éducative (pour les réunions de parents, par exemple, les titulaires nous demandent parfois de nous mettre dans un local à part car nous n'avons pas à entendre ce qu'ils disent aux parents !!!) »* (une régente, 26 ans).

*« Les concertations sont organisées quand les maîtres spéciaux sont dans les classes. Comment voulez-vous que nous puissions y assister ! »* (un régent, 29 ans).

Cette section examinera tout d'abord le nombre d'enseignants chargés des cours de langue dans un même établissement.

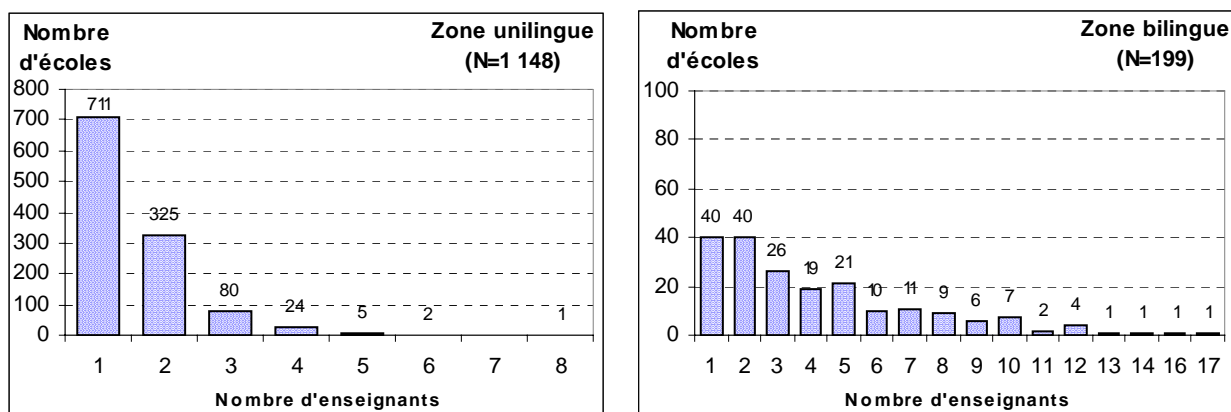


Figure 11 : Le nombre d'enseignants d'un même établissement impliqués dans les cours de langue.

La figure 11 montre qu'en zone unilingue, la majorité des établissements ne comptent qu'un seul maître de langue (711, soit 62 %). Les écoles qui comptent plus de 4 enseignants impliqués dans les cours de langue sont très rares (8 sur 1 148, soit moins de 1 %). La situation est très différente en zone bilingue, où 74 écoles sur 199, soit 37 %, comptent plus de 4 enseignants impliqués dans les cours de langue, et où dans quelques écoles les cours de langue sont pris en charge par un nombre important d'enseignants (jusqu'à 17) : la différence s'explique en partie par le nombre beaucoup plus important d'heures de cours à dispenser dans les écoles de cette zone (3 périodes par semaine au cycle 8/10 et 5 au cycle 10/12, au lieu de 2 seulement en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) ; en outre, en zone bilingue, certaines heures de cours de langue (soit la totalité des heures dont bénéficie la classe, soit une partie d'entre elles seulement, les autres périodes étant prises en charge par un « maître spécial », voire par une autre personne : directeur, autre titulaire, ...) sont prises en charge par les titulaires.

Si, dans l'ensemble, un nombre important de maîtres de langue peut faire craindre des difficultés de coordination entre eux, le rôle joué par les titulaires des classes, en zone bilingue, incite à penser qu'une partie au moins des maîtres de langue peuvent s'intégrer plus facilement dans l'équipe éducative.

Trois questions adressées aux maîtres de langue de l'échantillon abordent leur participation aux réunions de concertation dans l'école où ils ont reçu le questionnaire, ainsi que leur sentiment de faire partie d'une équipe.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Oui</i>	80 %	84 %	82 %
<i>Non</i>	20 %	14 %	17 %
<i>Omissions</i>	1 %	2 %	1 %

**Tableau 43 :** Réponses des maîtres de langue quant à leur sentiment de faire partie d'une équipe (M12).

Dans l'ensemble de la Communauté française, mais aussi dans chacune des zones linguistiques, 8 maîtres de langue sur 10 au moins disent avoir le sentiment de faire partie d'une équipe (à cet égard, on n'observe pas de différence significative en fonction de la zone linguistique).

La participation aux réunions de concertation constitue sans doute un des moyens d'établir les bases d'une collaboration pédagogique avec les autres membres de l'équipe éducative. En vertu du décret sur l'enseignement fondamental, les maîtres de langue sont tenus de participer à ces réunions (en proportion du temps presté dans l'école).

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Jamais ou presque jamais</i>	28 %	9 %	20 %
<i>Moins d'une fois sur deux</i>	37 %	13 %	27 %
<i>Systématiquement</i>	34 %	77 %	53 %
<i>Omissions</i>	0 %	1 %	0 %

**Tableau 44 :** Réponses des maîtres de langue quant à l'invitation qui leur est adressée de participer aux réunions de concertation (M13).

Dans l'ensemble, un peu plus de la moitié des maîtres de langue sont systématiquement invités aux réunions de concertation, mais la situation diffère d'une zone linguistique à l'autre : en zone unilingue, un tiers des maîtres de langue seulement sont dans ce cas, alors qu'en zone bilingue, il s'agit de plus de trois maîtres de langue sur quatre. En zone unilingue, plus du quart des maîtres de langue ne sont jamais ou presque jamais invités aux réunions de concertation.



	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
<i>Jamais</i>	51 %	8 %	32 %
<i>Parfois</i>	17 %	8 %	13 %
<i>Une fois sur deux ou davantage</i>	8 %	10 %	9 %
<i>Toujours ou presque toujours</i>	22 %	72 %	44 %
<i>Omissions</i>	2 %	1 %	2 %

**Tableau 45 :** Réponses des maîtres de langue quant à leur participation aux réunions de concertation (M14).

En ce qui concerne la participation effective, la situation diffère également en fonction de la zone linguistique<sup>14</sup> : en zone unilingue, la moitié des maîtres de langue (51 %) n'assistent jamais aux réunions de concertation, tandis qu'en zone bilingue, trois quarts des maîtres de langue (72 %) y participent systématiquement.

La différence entre les zones linguistiques, à cet égard, n'est pas surprenante : en zone bilingue, les maîtres de langue sont dans l'ensemble présents plus longtemps dans chaque école et certains d'entre eux sont en même temps titulaires de classe. En zone unilingue, cependant, le fait qu'une proportion importante des maîtres de langue ne participent pas aux réunions de concertation et d'ailleurs n'y soient pas systématiquement invités mérite de retenir l'attention : comment s'intégrer à une équipe et comment coordonner l'action éducative sans participer à ces réunions ?

#### 4. L'ESSENTIEL, EN BREF

***Avant l'entrée en vigueur du décret sur l'enseignement fondamental, trois quarts des écoles de la zone unilingue offraient déjà des cours de langue à leurs élèves. La plupart des cours s'adressaient aux élèves de 5e et de 6e primaires. Toutefois, plus d'une école sur 10 en zone unilingue avait déjà des cours de langue dès la 3e primaire. La langue proposée était majoritairement le néerlandais.***

***En zone unilingue, ces cours de langue étaient dans la plupart des écoles confiés à d'autres enseignants que les titulaires des classes, ce qui n'était pas spécialement le cas dans la zone bilingue : les écoles y faisaient appel tant à des titulaires qu'à d'autres enseignants. En zone unilingue, la plupart des cours de langue étaient dispensés par des AESI alors qu'en zone bilingue, la majorité des périodes de langue étaient dispensées par des instituteurs.***

<sup>14</sup> La différence est très significative : Chi carré=96,3, d.l.=4, P=0,001.

***Pour ce qui est des caractéristiques des classes de langue, différentes informations peuvent être retenues. Les classes de langue comptent en moyenne un peu moins de 20 enfants. Le nombre moyen d'élèves par classe est un peu plus élevé en zone bilingue qu'en zone unilingue.***

***Les cours de langue dans la zone bilingue semblent bénéficier d'une durée moyenne proche de ce qui est prévu : entre 45 et 50 minutes. En zone unilingue, 4 classes sur 10 ne bénéficieraient que de 41 à 45 minutes de cours en moyenne.***

***Les classes hétérogènes sont fréquentes. Plus de 4 enseignants sur 10 en zone unilingue et de 2 sur 10 en zone bilingue ont au moins une classe verticale. L'hétérogénéité des groupes appelant la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, cette situation demande une attention toute particulière.***

***Un cours de langue sur 5 se donne dans un local spécifique. Dans toutes les autres situations, la classe de langue a une autre fonction première. Les caractéristiques d'une part importante des classes sont telles que les enseignants n'ont pas la possibilité d'y ranger du matériel, d'y organiser des travaux en sous-groupes ou encore d'y afficher des documents. La situation est plus défavorable à cet égard en zone unilingue qu'en zone bilingue.***

***Au niveau des écoles, le choix de la langue enseignée est généralement fonction de plusieurs critères. Si les parents (l'ensemble ou des représentants) semblent avoir souvent été entendus, une partie des écoles a gardé la langue déjà proposée avant la réforme. Les préférences du pouvoir organisateur ou des chefs d'établissement semblent également avoir été fréquemment suivies.***

***Si l'on compare le nombre de périodes attribuées par la Communauté française pour organiser les cours de langue cette année scolaire au nombre de périodes que les écoles recevraient si le calcul de l'encadrement se faisait sur la base du nombre d'enfants inscrits en 5e et 6e années et non sur le nombre d'inscrits dans ces années d'études l'année scolaire précédente, il apparaît que la majorité des écoles (60%) reçoivent un nombre équivalent de périodes. L'autre partie bénéficie d'un surplus de périodes ou au contraire doit se contenter d'un nombre de périodes inférieur. Selon les années, des écoles peuvent ainsi avoir plus ou moins de facilités pour organiser les cours de langue.***

***En zone unilingue, pour disposer des périodes nécessaires à l'organisation des cours de langue non obligatoires ou au choix entre deux langues (voir BLONDIN & STRAETEN, 2001 a), les écoles utilisent***

***principalement les reliquats ou bénéficient de l'intervention du pouvoir organisateur. En zone bilingue, si les pouvoirs organisateurs interviennent également, les écoles utilisent leur capital périodes ou bénéficient d'un agent contractuel subventionné.***

***La pénurie des maîtres de langue apparaît réelle, mais d'ampleur limitée. La majorité des écoles, quelle que soit la zone, n'a pas connu de semaine de retard dans le recrutement de ses maîtres de langue. Les retards les plus fréquents sont de l'ordre de 1 à 2 semaines en zone bilingue et de 1 à 6 semaines en zone unilingue. Il est vrai toutefois que quelques écoles ont dû renoncer à organiser une partie importante des cours de langue et que les difficultés de recrutement ont parfois pu être surmontées à temps par les responsables.***

***La majorité des écoles mettent à la disposition de leurs maîtres de langue le matériel élémentaire pour un cours de langue (magnétophone, vidéo ou lecteur de disques compacts). Pour l'utilisation de ce matériel, les maîtres de langue sont souvent prioritaires. Par contre, quand il s'agit d'utiliser un matériel moins spécifique, les maîtres de langue doivent le plus souvent respecter l'ordre des demandes.***

***En ce qui concerne la formation continuée, la grande majorité des directeurs, quelle que soit la zone linguistique, se disent favorables à ce que les maîtres de langue y participent. Cependant, dans plus de 3 écoles sur 10, les chefs d'établissement n'acceptent pas que les maîtres de langue participent à la formation continuée pendant leurs heures de cours dans leur établissement, ou imposent des conditions restrictives à cette participation.***

***Enfin, les enseignants interrogés disent pour la plupart avoir le sentiment de faire partie d'une équipe. Un peu plus de la moitié des enseignants sont toujours invités aux réunions de concertation. Pour ce qui est de la participation à ces réunions par contre, si en zone bilingue, les trois quarts sont présents, la moitié des maîtres de langue de la zone unilingue n'y participent jamais ou presque jamais.***

## **CHAPITRE 4 : LE SYSTEME EDUCATIF ET LA COMMUNAUTE**

---

## 1. DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE

*« Il serait grand temps de rappeler à l'ordre les collègues du secondaire. En effet, ceux-ci ne tiennent pas compte du travail réalisé en primaire, ne connaissent pas pour la plupart les "socles de compétence" et estiment qu'on ne fait rien en primaire ! Alors beaucoup de maîtres de seconde langue "préparent" leurs enfants au secondaire, en faisant trop d'écrit, de la traduction, de la grammaire systématique, afin qu'il ne soient pas "perdus" en secondaire » (un régent, 34 ans).*

*« Aucune coordination ne se fait entre le primaire et le secondaire, j'ai le sentiment que l'on ne tient pas compte du niveau que mes élèves ont atteint en fin de 6e primaire avant de démarrer le cours de langue » (une régente, 34 ans).*

L'importance d'une continuité entre niveaux d'enseignement est soulignée par divers auteurs (voir en particulier BLONDIN, CANDELIER, EDELENBOS, JOHNSTONE, KUBANEK-GERMAN & TAESCHNER, 1998).

Afin d'estimer, du point de vue de l'enseignement primaire, les possibilités de continuité avec l'enseignement secondaire, les maîtres de langue ont été interrogés sur leurs contacts avec ce niveau d'enseignement (M6).

Vingt-trois pour cent des maîtres de langue (d.m. : 6%) déclarent donner (ou avoir donné dans les cinq dernières années) des cours de langue dans le secondaire. Un seul instituteur est dans le cas, contre 70 AESI et 4 personnes avec d'autres qualifications.

Une large majorité des maîtres de langue (72%, d.m. : 4%) savent quels cours de langue sont organisés au 1<sup>er</sup> cycle des écoles secondaires où la plupart de leurs élèves s'inscrivent, et un peu plus de la moitié des personnes interrogées (54%, d.m. : 4%) ont discuté avec certains professeurs de l'enseignement secondaire de leurs méthodes d'enseignement et de leurs attentes par rapport aux élèves qui terminent l'enseignement primaire.

La proportion de personnes déclarant ces contacts avec l'enseignement secondaire est plus importante chez les AESI que chez les instituteurs (respectivement 82 et 64% pour les AESI, contre 61 et 42% pour les instituteurs).

Ces trois différences étant très significatives<sup>1</sup>, il semble que la qualification d'AESI puisse constituer un atout par rapport à la nécessité d'une continuité entre les niveaux scolaires.

## **2. L'ECLATEMENT DU TEMPS DES MAÎTRES DE LANGUE**

Étant donné le nombre limité de périodes de cours de langue à dispenser dans chaque école, comment le temps des maîtres de langue est-il organisé ?

Deux bases de données apportent des informations à cet égard. D'une part, en regroupant les informations données par les chefs d'établissement à propos des enseignants travaillant dans leurs écoles, il est possible de reconstituer en grande partie les activités professionnelles des maîtres de langue. Il y manque cependant leurs activités en dehors des écoles fondamentales ; en outre, la reconstitution se fonde sur les réponses relatives à 76 % des écoles fondamentales : non seulement il est très probable que des enseignants non répertoriés dans la base de données actuelle travaillent dans ces écoles dont aucune réponse ne nous est parvenue, mais en outre, certains des 1 528 maîtres de langue déjà recensés prestent certainement une partie de leur horaire dans certains de ces établissements. La description fondée sur les réponses des chefs d'établissement sous-estime donc, dans une mesure qu'il n'a pas été possible de déterminer, le nombre d'écoles dans lesquelles travaillent les maîtres de langue.

D'autre part, chaque maître de langue de l'échantillon a été invité à décrire ses activités professionnelles dans une grille prévue à cet effet. Celle-ci étend dès lors le recueil d'informations aux autres niveaux scolaires où l'enseignant est susceptible de travailler et le recensement des écoles et implantations est exhaustif.

### **2.1. Les écoles et les implantations**

Les premières étapes de la recherche ont mis en évidence le fait que certains maîtres de langue sont affectés à plusieurs écoles. Cette situation est-elle exceptionnelle ? De combien d'écoles s'agit-il ?

---

<sup>1</sup> Les Chi carrés, avec 1 degré de liberté, s'élèvent respectivement à 45,01, 15,96 et 13,71, les 3 valeurs étant significatives au seuil de  $P=0,001$ .

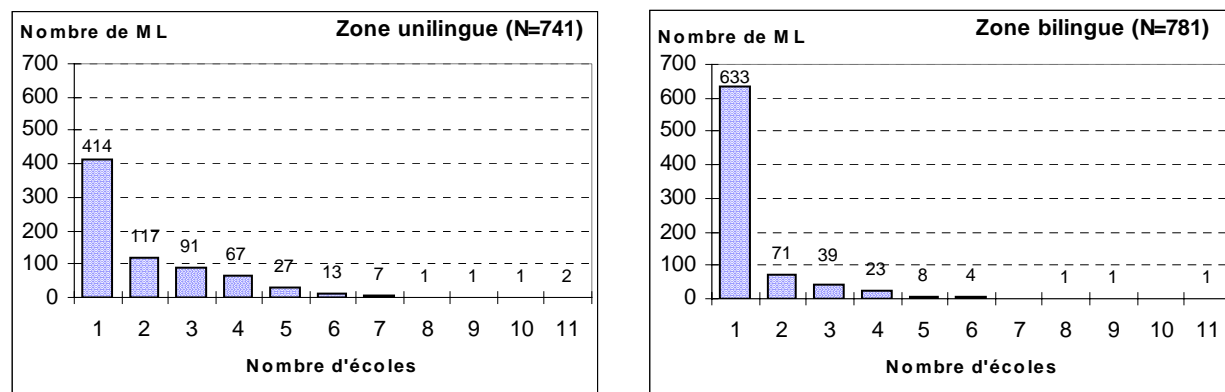
### Un nombre d'écoles parfois élevé

« On se retrouve face à trop de sollicitations lors des réunions de parents, des fêtes,... tout est multiplié par le nombre d'écoles alors que parfois on est 3 professeurs de langue dans la même école mais l'horaire est partagé afin que toutes les classes puissent avoir leur 2e langue en même temps et que les institutrices puissent avoir 1 h pour se concerter » (une régente, 30 ans).

« Le fait d'enseigner dans plusieurs écoles est difficile : tout d'abord, on voyage sans arrêt d'une école à l'autre. Ensuite, certains directeurs ou collègues ont beaucoup de mal à comprendre qu'il est impossible dans cette situation de participer à toutes les concertations, les réunions de personnel (1 par mois par école), les fêtes d'écoles (5 par école). Faites le compte. » (une régente, 39 ans).

« Ce n'est pas tellement la "navette même" qui me dérange, mais c'est le "stress" continu et journalier pour respecter les horaires ! (trafic, parking etc.). Vu l'aspect matériel, il est "lourd" de faire face financièrement aux coûts de la voiture (essence, entretien, usure,...). Je trouve qu'on devrait nous dédommager pour ces dépenses extraordinaires vu la "pauvreté" de nos salaires ! » (une régente, 57 ans).

Tant en zone unilingue qu'en zone bilingue, la grande majorité des maîtres de langue ne sont renseignés que par un seul chef d'établissement (voir la figure 12). Malgré l'impact probable des données manquantes, il apparaît cependant que dans chacune des zones il peut arriver – rarement – que des maîtres de langue travaillent dans de nombreux établissements (jusqu'à 11).



**Figure 12 :** Nombre de maîtres de langues travaillant dans chacun des nombres d'écoles, selon les réponses des chefs d'établissement.

En moyenne, selon cette source, les maîtres de langue travaillent dans 2,02 établissements en zone unilingue ( $\sigma = 1,52$ ), dans 1,38 en zone bilingue ( $\sigma = 0,99$ ) (la différence est très significative)<sup>2</sup>.

Les grilles horaires complétées par les maîtres de langue de l'échantillon renseignent pour la zone unilingue un nombre d'écoles par enseignant plus important que celui qui est calculé sur la base des réponses des chefs d'établissement : les maîtres de langue exerçant leur profession dans un seul établissement ne représentent plus que 25 %. Trente et un pour cent travaillent dans plus de 3 écoles<sup>3</sup>.

### **Un nombre d'implantations parfois très élevé**

*« Très difficile en milieu rural de prêter à temps plein car nombreux déplacements (350 km/semaine) qui engendrent beaucoup de perte de temps. Les déplacements entraînent de nombreux frais particulièrement depuis l'augmentation du prix des carburants ; 350 km/semaine x 4 : 1.400 km/mois ! Dans de nombreux secteurs, les frais de déplacement sont remboursés à concurrence de 6 F le km (8.400 FB/mois) ! Les concertations au sein des écoles ne nous apportent rien en tant que prof de langues. Par contre, ce qui est très intéressant sont les concertations que nous avons mises sur pied entre 5 maîtres spéciaux de néerlandais enseignant dans la région de Tournai. »* (une régente, 36 ans).

*« Tout ceci est fort fatigant car on est toujours sur la route et on finit par se sentir un peu comme un représentant de commerce ! »* (une régente, 32 ans).

*« Je trouve cela très dommage de devoir renoncer à un temps plein tant les inconvénients liés à avoir plusieurs écoles sont importants (navettes, fêtes, projets de correspondance, de visites à gérer dans toutes les écoles pour ne pas faire de "jaloux" ...!). »* (une régente, 28 ans).

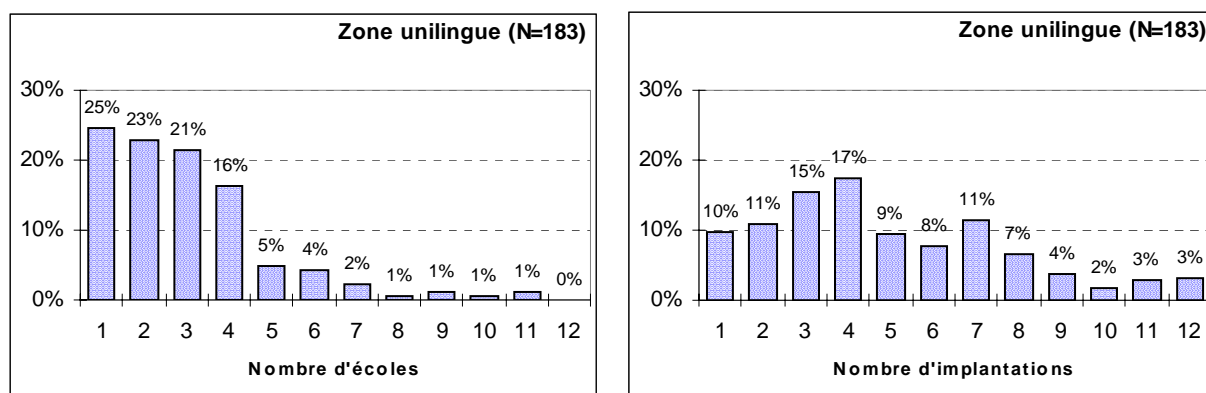
Bien que la question ait porté sur les écoles, les adresses indiquées par les maîtres de langue ont permis dans la plupart des cas de distinguer différentes implantations. Dans d'autres cas, cependant, les maîtres de langue ont respecté strictement la consigne et se sont contentés de mentionner les écoles. Le nombre d'implantations est donc sous-estimé. Si, sur le plan administratif, il n'est pas nécessaire de prendre en compte l'existence de différentes implantations d'une même école, la situation est très différente si l'on s'intéresse aux déplacements des enseignants, ou à leurs contacts avec les élèves et les autres membres de la communauté éducative : quelle que soit la

<sup>2</sup> T = 9,8, d.l. = 1 261, P = 0,0001.

<sup>3</sup> Il ne s'agit pas exclusivement d'établissements d'enseignement fondamental puisque la question porte sur l'horaire complet de chaque enseignant (voir p. 93).



distance entre deux implantations, il faut se déplacer de l'une à l'autre et les contacts informels avec les collègues, les parents et les élèves sont limités au temps passé dans l'implantation.



**Figure 13 :** Pourcentages de maîtres de langues de la zone unilingue travaillant dans chacun des nombres d'écoles ou d'implantations, selon les grilles complétées par les enseignants eux-mêmes.

La situation en matière de nombre d'implantations apparaît comme potentiellement critique dans un bon nombre de cas : 10 % des maîtres de langue seulement exercent leur profession dans une seule implantation ; 64 % répartissent leur horaire entre plus de 3 implantations ; une proportion non négligeable d'entre eux ont des attributions dans 7 (11 %), 8 (7 %), 9 (4 %), 10 (2 %), 11 (3 %), voire 12 implantations (3 %).

En zone bilingue, par contre, les maîtres de langue interrogés travaillent le plus souvent dans une seule école (110 d'entre eux, soit 76 %). Peu d'entre eux exercent leur métier dans un nombre relativement élevé d'établissements : 3 écoles (4 maîtres de langue), 4 écoles (1 maître de langue). La situation est similaire en ce qui concerne les nombres d'implantations : 1 seul travaille dans 4 implantations.

La différence entre la zone unilingue et la zone bilingue, tant en ce qui concerne les écoles que les implantations, est très significative<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> T = 12,0, d.l. = 210, P = 0,0001 pour les écoles et T = 16,1, d.l. = 217, P = 0,0001 pour les implantations.

### Des transitions difficiles

« Vu les grandes distances, on ne peut pas caser plus d'heures de cours (d'où salaire plus élevé) car les heures libres servent à voyager d'une école à l'autre » (une régente, 24 ans).

« Je donne toujours cours pendant deux périodes consécutives ce qui me permet de profiter de la récréation pour un changement éventuel. Ces 2 périodes consécutives me permettent non seulement de ne pas prendre trop de temps en changement de classe mais aussi de varier énormément les activités en classe (recettes, travail en atelier sont des activités difficiles à mener à bien en une seule période) » (une régente, 40 ans).

« Ce qui est très éprouvant c'est la "reprise en main" de la classe et cela à chaque période ! » (un instituteur, 55 ans).

« En hiver, très difficile d'arriver à l'heure car ce sont des petits chemins non dégagés. Faire 10 km en même pas cinq minutes : qui tente l'exploit ??? Heureusement, les radars ne sont pas souvent présents. Je termine à 14 h 20 à B. et commence à 14 h 20 à L., distant de 5 kilomètres. Quid ??? » (une régente, 24 ans).

Dans le tableau destiné à décrire leur emploi du temps, les maîtres de langue étaient invités à indiquer les « transitions » qui leur posaient problème, c'est-à-dire les moments où les déplacements à effectuer ne leur permettaient pas de respecter l'horaire (M9).

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
Nombre de maîtres de langue confrontés à une transition problématique au moins	29	11	40
Pourcentage de maîtres de langue confrontés à une transition problématique au moins	16 %	8 %	12 %
Nombre de transitions problématiques	61	36	97
Nombre moyen de transitions problématiques par enseignant	0,34	0,25	0,30
Omissions	2	1	3

**Tableau 46 :** Transitions difficiles d'une école ou d'une implantation à l'autre.

Seize pour cent des maîtres de langue (zone unilingue) ou 8 % (zone bilingue) sont confrontés à des transitions problématiques. Dans l'ensemble, près de 100 transitions posent un problème.

Si ce nombre n'est pas très élevé, il est à interpréter avec prudence. En effet, d'une part des commentaires ajoutés par des maîtres de langue nous apprennent que

certain d'entre eux se sentent contraints de renoncer à un horaire complet à cause de la difficulté des déplacements ; d'autre part, dans les meilleurs des cas, les horaires sont agencés de telle sorte que les déplacements puissent être effectués pendant les récréations et les temps de midi, ce qui entraîne d'autres conséquences (en termes de contacts avec les collègues, en termes de qualité de vie et de fatigue, ...) dont l'impact ne doit pas être sous-estimé.

## 2.2. Les réseaux

L'étude exploratoire réalisée lors des premières phases de la recherche avait fait apparaître la possibilité d'une appartenance d'un même enseignant à deux réseaux.

	Zone unilingue	Zone bilingue	Ensemble
<i>Communauté française</i>	48	42	91
<i>Officiel subventionné</i>	317	388	709
<i>Libre subventionné</i>	309	326	636
<i>Communauté française et officiel subventionné</i>	8	6	14
<i>Communauté française et libre subventionné</i>	6	3	9
<i>Officiel subventionné et libre subventionné</i>	51	14	65
<i>Communauté française, officiel subventionné et libre subventionné</i>	2	2	4
<i>Total</i>	741	781	1 528

**Tableau 47 :** Nombre de maîtres de langue employés par chacun des réseaux ou chacune des combinaisons de réseaux.

Sur l'ensemble des 1 528 maîtres de langue renseignés par les chefs d'établissement, 92 sont employés par 2, voire 3 réseaux. Parmi les maîtres de langue appartenant à deux réseaux, la situation la plus fréquente est l'appartenance simultanée aux réseaux officiel et libre subventionnés (65 enseignants).

Nonobstant d'éventuels conflits idéologiques en fonction des projets éducatifs et pédagogiques des différents réseaux, cette situation pose divers problèmes d'ordre administratif et organisationnel dont il serait dangereux de sous-estimer l'importance.

Si les difficultés organisationnelles (coordination des horaires et participation aux activités de formation continuée en particulier) ne peuvent passer inaperçues, le partage du temps de travail entre différents réseaux est en effet également susceptible d'avoir un impact à plus long terme sur les possibilités de nomination et sur la carrière de l'enseignant concerné.

## 3. LES LANGUES

L'importance d'un entretien des compétences dans la langue enseignée a été rappelée (voir p. 33).

	Zone unilingue	Zone bilingue	Ensemble
<i>Allemand</i>	2%	1%	1%
<i>Anglais</i>	11%	5%	8%
<i>Néerlandais</i>	60%	81%	71%
<i>Allemand et anglais</i>	1%	0%	1%
<i>Allemand et néerlandais</i>	0%	0%	0%
<i>Anglais et néerlandais</i>	20%	9%	14%
<i>Allemand, anglais et néerlandais</i>	1%	0%	0%
<i>Données manquantes</i>	5 %	3 %	4 %

**Tableau 48 :** Pourcentage de maîtres de langue enseignant les différentes langues ou combinaisons de langues en fonction de la zone linguistique (N = 1 528).

Si 73 % des maîtres de langue de la zone unilingue et 87 % de leurs collègues de la zone bilingue enseignent une seule langue, les autres assument des cours à propos de 2 (21 % en zone unilingue et 9 % en zone bilingue), voire même 3 langues (1 % en zone unilingue). On peut craindre que l'enseignement de deux langues cibles, même si la formation initiale des AESI les y prépare, ne fasse qu'amplifier les difficultés soulignées précédemment en matière d'actualisation des compétences dans la langue enseignée.

La situation pourrait se présenter différemment selon que les maîtres de langue sont des instituteurs ou des AESI, ces derniers étant préparés à l'enseignement de deux langues germaniques.

	Instituteurs	AESI	Ensemble des répondants
<i>Allemand</i>	1 %	2 %	1 %
<i>Anglais</i>	0 %	16 %	8 %
<i>Néerlandais</i>	91 %	50 %	71 %
<i>Allemand et anglais</i>	0 %	1 %	1 %
<i>Allemand et néerlandais</i>	0 %	0 %	0 %
<i>Anglais et néerlandais</i>	1 %	29 %	14 %
<i>Allemand, anglais et néerlandais</i>	0 %	1 %	0 %
<i>Données manquantes</i>	6 %	1 %	4 %

**Tableau 49 :** Pourcentage de maîtres de langue enseignant les différentes langues ou combinaisons de langues en fonction de la formation initiale (N = 1 528).

Effectivement, la quasi-totalité des instituteurs n'enseignent que le néerlandais (91 %, mais avec 6 % d'omissions), et l'enseignement de deux langues est, dans l'ensemble, l'apanage des AESI (30 % d'entre eux enseignent deux langues et 1 % trois langues).

## 4. LES ELEVES

« Nous sommes "noyés" par le nombre d'élèves et de classes ! Il est très difficile de "gérer" et notre emploi du temps et le suivi de chaque élève ! (Cela ne leur fait pas plaisir quand on a oublié leur prénom...) » (une régente, 57 ans).

Certains maîtres de langue enseignent à un nombre d'élèves très élevé.

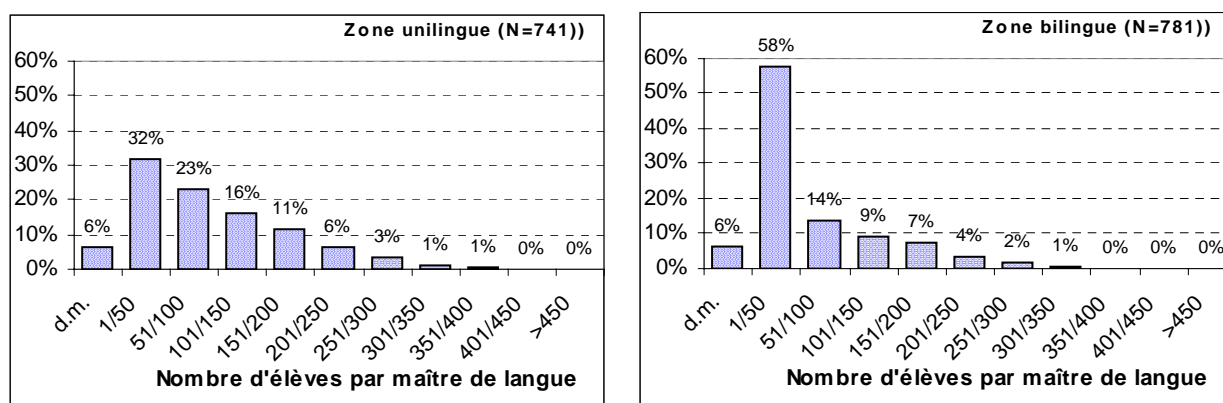


Figure 14 : Nombre d'élèves total dont un maître de langue a la charge (N = 1 528).

En zone bilingue, 6 maîtres de langue sur 10 ont la charge de 50 élèves au plus. Par contre, en zone unilingue, la plupart des maîtres de langue sont confrontés chaque semaine à des nombres d'élèves beaucoup plus élevés (on observe des nombres croissant régulièrement jusqu'à 385, puis un saut jusqu'à 468). Incontestablement, il peut devenir difficile d'établir un contact personnalisé et de mettre des enfants encore jeunes en confiance lorsqu'on en a en charge de tels nombres d'élèves. Comme le signale un maître de langue, les enfants sont déçus lorsque l'enseignant ne se souvient pas de leur prénom ...

## 5. LES NIVEAUX SCOLAIRES

Enseigner une langue moderne suppose une méthodologie adaptée à l'âge des élèves auxquels on s'adresse.

	Zone unilingue (N=183)	Zone bilingue (N=145)	Ensemble (N=328)
Maternel et primaire	3 %	3 %	3 %
Maternel, primaire et secondaire	1 %	0 %	0 %
Primaire seul	83 %	94 %	88 %
Primaire et secondaire	13 %	3 %	8 %
Primaire et promotion sociale	1 %	0 %	0 %
Omissions	1 %	2 %	1 %

**Tableau 50** : Niveaux scolaires auxquels enseignent les maîtres de langue de l'échantillon.

Si 9 maîtres de langue sur 10 enseignent exclusivement à l'école primaire, les autres doivent s'adapter à 2 (maternel et primaire : 3 % ; primaire et secondaire : 13 % ; primaire et promotion sociale : 1 %), voire 3 niveaux scolaires (maternel, primaire et secondaire : 1 %). De nouveau, certains maîtres de langue doivent accomplir un petit tour de force en s'adaptant à des âges (maturité, compétence, intérêts, ...) aussi différents que le maternel et le secondaire, le primaire et la promotion sociale.

## 6. L'ESSENTIEL, EN BREF

***Un peu plus d'un maître de langue sur 5 travaille également dans le secondaire. La plupart des enseignants sont informés de ce qui est organisé au secondaire. Les AESI sont cependant plus nombreux que les instituteurs à vivre ces contacts.***

***Quelle que soit la zone, la majorité des enseignants renseignés par les chefs d'établissement ne travaillent que dans une seule école. Il arrive cependant quelques fois que des maîtres de langue travaillent dans de nombreuses écoles différentes.***

***En ce qui concerne la zone unilingue, les enseignants de l'échantillon ne sont plus qu'un quart à ne travailler que dans une seule école : ils répondent en termes d'implantations et non plus seulement en termes d'écoles et évoquent également les écoles qui ne sont pas des établissements d'enseignement fondamental. En zone bilingue, la situation est un peu différente, les trois quarts travaillant dans une seule école.***

***Les trajets d'une école à l'autre semblent moins souvent problématiques, dans l'ensemble, que pouvait le laisser craindre l'enquête exploratoire. Il faut cependant être prudent car, si les nombres de transitions problématiques sont faibles, ils ne tiennent pas compte des déplacements qui ont lieu pendant les « temps creux » ni des enseignants qui ont renoncé à un horaire complet pour***

***les éviter. Quelques enseignants connaissent des situations très difficiles à cet égard.***

***En plus de travailler dans des écoles différentes, certains enseignants sont employés par des réseaux différents : il s'agit le plus souvent des deux réseaux subventionnés. Cette situation peut engendrer des difficultés au niveau organisationnel, mais également au niveau de la carrière de l'enseignant (nomination, ..).***

***La difficulté de l'entretien des compétences en langue est une fois encore mise en évidence quand l'on voit que 2 enseignants sur 10 enseignent deux langues différentes.***

***La plupart des enseignants de la zone unilingue sont confrontés chaque semaine à un nombre total d'élèves assez élevé. Ce nombre assez important peut gêner la qualité des contacts créés avec les élèves.***

## **CHAPITRE 5 : LES DIFFICULTES ET LES ATTRAIIS DU METIER**

---



Contrairement aux sections qui précèdent, le chapitre 5 ne se centrera pas sur un élément particulier du modèle de DUNKIN et BIDDLE. Il cherchera plutôt à dégager les points de vue des principaux acteurs et abordera de ce fait les différentes facettes de la situation.

## **1. LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES CHEFS D'ETABLISSEMENT**

Les chefs d'établissement ont été invités à préciser l'importance qu'ils accordaient à diverses facettes de leur métier, ainsi que le degré de difficulté que chacune présente à leurs yeux. Le tableau 51 récapitule leurs réponses : les pourcentages de choix portant sur chacune des catégories (en %), ainsi qu'un indice moyen de difficulté (moyenne des codes attribués à chaque réponse, par item, en attribuant la valeur « 1 » aux réponses « très facile », et respectivement « 2 », « 3 » et « 4 » aux réponses « assez facile », « assez difficile » et « très difficile ».

Sur la base d'une analyse factorielle exploratoire, les items ont été classés en 3 catégories : les items 1 à 5, regroupés sous l'étiquette « gestion », les items 6 à 11, sous l'étiquette « intégration et relations » et enfin les items 12 à 14, relatifs au « recrutement ».

Toutes les facettes proposées ont été jugées très importantes par la plupart des chefs d'établissement : de 80 à 96 %, selon l'item, si l'on excepte l'item 4 « Affecter des locaux adéquats aux cours de langue », qui est jugé « pas très important » par 29 % des directeurs. Peut-être des catégories de réponses moins tranchées se seraient-elles avérées plus révélatrices ?

Par contre, les avis des directeurs quant à la difficulté des facettes proposées varient dans une large mesure : aucune catégorie, à aucun item, ne recueille plus de 46 % des avis et le plus souvent les réponses sont assez également réparties entre 3 catégories.

Parmi les activités relatives à la « gestion », l'encadrement cohérent des groupes d'élèves et la constitution des horaires en fonction des disponibilités des horaires sont plutôt jugés difficiles par une majorité de directeurs (respectivement par 58 et 56 %), tandis que permettre la formation continuée des maîtres de langue est plutôt jugé facile (60 %).

	Importance			Difficulté					
	D.m.	Pas très important	Très important	D.m.	Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile	M difficile
Pour l'ensemble de l'horaire des enfants, assurer un encadrement cohérent à chaque groupe d'élèves, quelle que soit l'année d'étude	5	2	93	6	7	29	<b>37</b>	21	<b>2,76 (0,88)</b>
Tenir compte des disponibilités des maîtres de langue et des temps de déplacement d'un établissement à l'autre dans la constitution des horaires	6	7	87	6	10	28	<b>32</b>	24	<b>2,75 (0,96)</b>
Assurer des effectifs raisonnables à chacune des classes de langue	7	5	88	7	12	28	<b>29</b>	24	<b>2,71 (0,99)</b>
Affecter des locaux adéquats aux cours de langue	4	29	67	5	21	26	22	27	<b>2,56 (1,12)</b>
Permettre la formation continuée des maîtres de langue	4	3	93	3	<b>23</b>	<b>37</b>	26	11	<b>2,27 (0,95)</b>
Obtenir que les maîtres de langue participent aux réunions de concertation	4	16	80	4	14	23	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>2,79 (1,05)</b>
Obtenir que les titulaires et les maîtres de langue aient des échanges d'ordre pédagogique	5	7	88	4	11	31	<b>35</b>	<b>20</b>	<b>2,65 (0,93)</b>
Associer les maîtres de langue à la mise en œuvre du projet d'établissement	4	9	87	4	15	34	33	15	<b>2,48 (0,93)</b>
Gérer les relations entre les maîtres de langue et les parents	5	15	80	4	<b>14</b>	<b>39</b>	29	14	<b>2,45 (0,91)</b>
Intégrer les maîtres de langue dans l'équipe éducative	4	3	94	3	<b>28</b>	<b>34</b>	25	10	<b>2,16 (0,96)</b>
Établir de bonnes relations entre les maîtres de langue et les autres enseignants de l'école	4	1	95	3	<b>40</b>	<b>44</b>	10	2	<b>1,73 (0,73)</b>
Trouver des personnes compétentes pour donner les cours de langue en primaire	4	1	95	6	10	25	<b>32</b>	<b>28</b>	<b>2,82 (0,97)</b>
Obtenir la désignation d'un maître de langue possédant les titres requis ou le recruter	5	2	94	5	18	28	24	25	<b>2,58 (1,07)</b>
Assurer la qualité pédagogique des cours de langue	4	0	96	5	<b>11</b>	<b>46</b>	30	9	<b>2,39 (0,80)</b>

**Tableau 51** : Importance et degré de difficulté (en %) et difficulté moyenne (écart type entre parenthèses) de divers aspects de la vie des chefs d'établissements (D14).

En ce qui concerne les activités regroupées sous l'intitulé « intégration et relations », ce sont la participation des maîtres de langue aux réunions de concertation et les échanges pédagogiques entre eux et les titulaires qui sont plus souvent jugés difficiles (respectivement 60 et 55 % des avis), tandis que les relations avec les parents, l'intégration des maîtres de langue dans l'équipe éducative et les bonnes relations au sein de celle-ci sont majoritairement jugées plutôt faciles (respectivement 53, 62 et 84 % des avis). Les réponses des chefs d'établissement reflètent certainement ici la différence entre de bonnes relations, bien sûr importantes sur un plan humain, susceptibles d'avoir des répercussions sur la qualité du travail, et une véritable

collaboration pédagogique, essentielle dans la perspective d'une éducation globale et beaucoup plus difficile à obtenir.

En matière de « recrutement », enfin, c'est la difficulté de trouver un candidat compétent qui est soulignée (60 % des avis), tandis que la qualité pédagogique des cours de langue est plutôt jugée assez facile à assurer (57 % des avis se classent du côté « facile » de l'échelle).

Afin de mettre en évidence d'éventuelles différences dans les difficultés rencontrées par les chefs d'établissement en fonction de la zone linguistique, nous avons calculé un indice moyen correspondant à chacune des catégories d'activités décrites dans les paragraphes précédents (moyenne des réponses d'un même directeur aux différents items du groupe).

Si on n'observe aucune différence significative entre les deux zones linguistiques en ce qui concerne le score de « gestion » (la moyenne est de 2,56 et l'écart type de 0,69 en zone unilingue et respectivement de 2,57 et 0,81 en zone bilingue), les chefs d'établissements situés en zone unilingue considèrent les activités de la catégorie « intégration et relations », dans leur ensemble, comme plus difficiles ( $M = 2,40$ ,  $\sigma = 0,72$ ) et celles de la catégorie « recrutement » comme plus faciles ( $M = 2,45$ ,  $\sigma = 0,84$ ) que leurs collègues de la zone bilingue (respectivement 1,89,  $\sigma = 0,80$  et 2,99,  $\sigma = 0,93$ )<sup>1</sup>.

## **2. LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES MAITRES DE LANGUE**

### **2.1. L'importance des différentes facettes de leur métier**

Afin d'accroître la différenciation des réponses quant à l'importance des aspects de la fonction investigués par rapport au questionnaire destiné aux chefs d'établissement, le questionnaire destiné aux maîtres de langue distingue 3 niveaux (voir le tableau 52).

Les aspects du métier considérés comme très importants par le plus grand nombre de maîtres de langue concernent tous les enfants, et plus précisément, pour tous sauf un, les résultats atteints grâce aux cours de langue.

---

<sup>1</sup> Les deux dernières différences sont très significatives : les T de Student valent respectivement -0,10 (d.l. = 1345, P = 0,9198), 9,02 (d.l. = 1345, P < 0,0001), -7,61 (d.l. = 257,6, P = 0,0001).

Neuf maîtres de langue sur 10 considèrent comme très important d'intéresser les enfants et de leur donner le goût des langues étrangères. Trois facettes du métier considérées comme très importantes par 8 maîtres de langue sur 10 concernent la confiance en eux des enfants, leur aptitude à communiquer et à s'exprimer dans la langue cible.

Trois autres aspects relatifs aux moyens à mettre en œuvre sont encore considérés comme très importants par une majorité d'enseignants (environ 6 sur 10) : leur propre formation continuée, les relations avec les titulaires et les échanges dans la langue cible.

	D.m.	Pas très important	Important	Très important
Intéresser les enfants.	1 %	0 %	8 %	<b>91 %</b>
Donner aux enfants le goût des langues étrangères.	1 %	0 %	9 %	<b>90 %</b>
Donner aux enfants suffisamment de confiance en eux pour qu'ils puissent utiliser la langue cible lorsqu'ils en ont l'occasion.	2 %	0 %	16 %	<b>82 %</b>
Apprendre aux enfants à communiquer dans la langue cible.	1 %	1 %	18 %	<b>80 %</b>
Apprendre aux enfants à s'exprimer dans la langue cible.	1 %	0 %	20 %	<b>79 %</b>
Entretenir et développer mes propres connaissances.	1 %	3 %	31 %	<b>65 %</b>
Établir de bonnes relations avec les titulaires des classes.	9 %	3 %	28 %	<b>60 %</b>
Permettre à chaque enfant d'avoir des échanges dans la langue cible.	2 %	3 %	40 %	<b>56 %</b>
Adapter mon cours en fonction des différences de niveau entre les enfants.	2 %	3 %	<b>52 %</b>	43 %
Atteindre en fin d'école primaire les objectifs définis dans les « Socles de compétences ».	4 %	6 %	<b>48 %</b>	42 %
Organiser des contacts avec des locuteurs natifs de la langue cible.	3 %	11 %	<b>54 %</b>	32 %
Concilier mes obligations à l'égard des différentes écoles.	34 %	5 %	<b>36 %</b>	25 %

**Tableau 52** : Importance (en %) de divers aspects de la vie des maîtres de langue (M25).

Les autres aspects sont considérés par une majorité de maîtres de langue comme seulement « importants », voire « pas très importants » : l'adaptation du cours aux différences de niveau entre les enfants, l'organisation de contacts avec des locuteurs de la langue cible et l'atteinte des socles de compétence. Comme les enseignants tendent à considérer comme très importants les différents types de compétences prescrits par les socles de compétences, il est permis de supposer que ce dernier avis, qui semble en opposition avec une obligation légale, reflète davantage l'obligation formelle plutôt que son objet.

La conciliation des obligations à l'égard des différentes écoles fait l'objet d'omissions chez plus du tiers des répondants (sur les 34 % d'omissions, 32 sont le fait d'enseignants affectés à un seul établissement, pour qui la question est sans objet), et en outre n'est pas considérée, par la plupart des enseignants qui répondent à la question, comme très importante.

Quatre des aspects mentionnés sont jugés plus importants par les AESI que par les instituteurs : *intéresser les enfants, apprendre aux enfants à communiquer dans la langue cible, donner aux enfants le goût des langues étrangères et entretenir et développer mes propres connaissances*<sup>2</sup>.

## 2.2. La difficulté des différentes facettes de leur métier

Le tableau 53 présente les réponses des maîtres de langue à propos de la difficulté des facettes de leur métier dont ils ont par ailleurs évalué l'importance. Les 5 premières colonnes à partir de la gauche indiquent les pourcentages d'enseignants qui ont choisi chacune des réponses proposées, tandis que les 2 colonnes suivantes présentent les scores moyens par zone calculés en attribuant une valeur spécifique aux différentes réponses (1 pour « très facile », 2 pour « assez facile », 3 pour « assez difficile » et 4 pour « très difficile »). Cette procédure permet de synthétiser les réponses à une question en un seul nombre, la valeur de 2,5 correspondant à l'équilibre entre les avis « facile » et les avis « difficile ».

---

<sup>2</sup> Le test de Wilcoxon a été appliqué aux rangs donnés par les enseignants (procédure NPAR1WAY du SAS). Les valeurs de Z sont respectivement de - 4,48 (P=0,0001), - 2,93 (P=0,003), - 2,12 (P=0,03) et - 2,47 (P=0,01).

	D.m.	Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile	Zone unilingue	Zone bilingue	Différence entre les zones
Organiser des contacts avec des locuteurs natifs de la langue cible.	4 %	2 %	7 %	34 %	<b>54 %</b>	3,41 (0,73)	3,52 (0,67)	Z=1,44 N.S.
Permettre à chaque enfant d'avoir des échanges dans la langue cible. ***	3 %	1 %	15 %	<b>43 %</b>	38 %	3,10 (0,74)	<b>3,37</b> <b>(0,69)</b>	Z=3,20 P=0,001
Adapter mon cours en fonction des différences de niveau entre les enfants.	3 %	2 %	21 %	<b>55 %</b>	20 %	2,93 (0,70)	3,00 (0,69)	Z=1,12 N.S.
Apprendre aux enfants à communiquer dans la langue cible. ***	2 %	1 %	22 %	<b>48 %</b>	27 %	2,88 (0,66)	<b>3,23</b> <b>(0,75)</b>	Z=4,34 P=0,0001
Apprendre aux enfants à s'exprimer dans la langue cible. ***	2 %	2 %	28 %	<b>48 %</b>	20 %	2,74 (0,70)	<b>3,09</b> <b>(0,74)</b>	Z=4,23 P=0,0001
Donner aux enfants suffisamment de confiance en eux pour qu'ils puissent utiliser la langue cible lorsqu'ils en ont l'occasion. ***	2 %	3 %	32 %	<b>51 %</b>	12 %	2,59 (0,67)	<b>2,91</b> <b>(0,73)</b>	Z=3,94 P=0,0001
Entretenir et développer mes propres connaissances.	2 %	14 %	<b>43 %</b>	35 %	6 %	2,31 (0,79)	2,35 (0,80)	Z=0,41 N.S.
Atteindre en fin d'école primaire les objectifs définis dans les « Socles de compétences ». ***	7 %	9 %	<b>46 %</b>	28 %	9 %	2,24 (0,70)	<b>2,61</b> <b>(0,87)</b>	Z=3,81 P=0,0001
Concilier mes obligations à l'égard des différentes écoles. ***	<b>35 %</b>	7 %	26 %	23 %	10 %	<b>2,70</b> <b>(0,80)</b>	2,08 (0,95)	Z=-4,39 P=0,0001
Donner aux enfants le goût des langues étrangères. ***	2 %	10 %	<b>56 %</b>	30 %	3 %	2,10 (0,62)	<b>2,47</b> <b>(0,68)</b>	Z=4,57 P=0,0001
Intéresser les enfants. **	2 %	9 %	<b>60 %</b>	27 %	3 %	2,15 (0,61)	<b>2,37</b> <b>(0,67)</b>	Z=2,99 P=0,0028
Établir de bonnes relations avec les titulaires des classes.	9 %	38 %	<b>41 %</b>	8 %	4 %	1,81 (0,80)	1,68 (0,76)	Z=-1,43 N.S.

**Tableau 53 :** Degré de difficulté (en %) et valeur moyenne en fonction de la zone (et écart type entre parenthèses) de divers aspects de la vie des maîtres de langue (N = 328 - M25)<sup>3</sup>.

Certaines réponses traduisent les préoccupations des maîtres de langue à propos des moyens didactiques à mettre en œuvre. La question des contacts avec des locuteurs natifs et celle des échanges dans la langue cible sont considérées comme difficiles ou très difficiles par 9 et 8 enseignants sur 10, respectivement. La prise en compte de l'hétérogénéité des groupes et l'apprentissage de la communication sont également considérées comme difficiles par trois quarts des répondants.

L'entretien par l'enseignant de ses propres connaissances est plutôt considéré comme facile par une majorité d'enseignants ... ce qui semble quelque peu contradictoire avec les difficultés mentionnées par ailleurs, à moins que les connaissances auxquelles les maîtres de langue songent, face à cette question, soient d'un autre ordre. L'atteinte des socles de compétences, qui n'était pas considérée comme de première importance par la moitié des répondants, n'est pas non plus considérée comme particulièrement difficile.

<sup>3</sup> Les colonnes par zone donnent la moyenne des scores, et la dernière colonne mentionne le résultat de l'analyse de rangs, de Wilcoxon, avec correction de continuité : on considère qu'une valeur de P < 0,05 correspond à une différence significative ; plus la valeur de P est faible, plus la différence significative est probable (N.S. indique les différences non significatives).

Enfin il semble qu'une large majorité des maîtres de langue ne considèrent pas qu'il soit difficile de motiver et d'intéresser leurs élèves, ni d'établir de bonnes relations avec les titulaires des classes.

Pour 8 des 12 facettes proposées, les réponses diffèrent de façon très significative selon la zone concernée. La nécessité de concilier les obligations à l'égard des différentes écoles est jugée plus difficile en zone unilingue (ce qui correspond à une proportion plus importante de maîtres de langue affectés à plusieurs établissements). A cette exception près, lorsque les réponses diffèrent en fonction de la zone, les maîtres de langue de la zone bilingue attribuent aux aspects évoqués une difficulté supérieure à celle qui est estimée par leurs collègues de la zone unilingue. Comme les instituteurs sont majoritaires en zone bilingue et les AESI en zone unilingue, il est difficile de déterminer, sans procéder à des analyses supplémentaires, si les différences observées sont liées à la zone et à ses caractéristiques institutionnelles ou à la formation initiale des enseignants. Quelle que soit la cause, cependant, l'analyse met en évidence un vécu généralement plus difficile en zone bilingue.

### **3. LA FAÇON DONT LES MAITRES DE LANGUE VOIENT LEUR METIER**

Une dernière question ouverte visait à permettre aux enseignants de s'exprimer en échappant au carcan des « réponses proposées » : les maîtres de langue étaient invités à définir brièvement ce qui, dans leur métier, leur semble le plus difficile, leur apporte le plus de satisfactions, les décourage, et leur plaît le plus :

- *Dans mon métier, le plus difficile, c'est ...*
- *Dans mon métier, j'éprouve le plus de satisfactions quand ...*
- *Dans mon métier, ce qui me décourage, c'est ...*
- *Dans mon métier, ce qui me plaît le plus, c'est ...*

Les mêmes critères correspondant au modèle de DUNKIN et BIDDLE s'appliquent aux quatre questions, de façon à permettre des analyses et des comparaisons transversales : nous avons tenté, au travers des réponses à chacun des items, de retrouver les grandes catégories qui ont donné un cadre théorique à la recherche (critères de présage, variables contextuelles, variables de processus, variables de produits – voir p. 11), tout en adaptant si nécessaire le codage précis à la question.

Les critères prévoient aussi l'omission, les réponses incodables, ainsi que la présence de deux ou plusieurs idées dans la même réponse. En particulier, certains enseignants intègrent une variable de processus et une variable de contexte dans leur réponse, en établissant entre elles un lien de cause à effet (par exemple « arriver à donner la parole à chacun dans des classes aussi nombreuses »). Dans ce cas, le codage

reprend le code du processus en 2 positions (qualité du travail), suivi du 2e chiffre du code décrivant la variable de contexte (effectifs des classes). Lorsque deux réponses totalement différentes sont données à la même sous-question, seule la première est retenue. S'il s'agit de réponses « en gradation », la plus élaborée est prise en compte (par exemple pour la réponse « les enfants sont heureux de venir et comprennent les exercices demandés, réussissent les contrôles et atteignent les compétences », le code attribué correspond au résultat atteint en termes de compétences).

Vu la difficulté d'explicitier certains critères, la grille de codage présente un maximum d'exemples réels (citations), au titre d'illustrations (voir l'annexe 5). Sans aucune prétention de représentativité, les exemples cités montrent la richesse des réflexions mentionnées par les enseignants en réponse à ces questions ouvertes.

### 3.1. Les principales catégories de réponses

Le tableau 54 présente les taux de réponses à chacun des items en fonction des quatre catégories principales du modèle de DUNKIN et BIDDLE (voir p. 11).

Alors qu'il s'agit de questions ouvertes, présentées en fin de questionnaire, le taux d'omissions est faible (de 2 à 5 %, sauf pour l'item qui concerne le découragement où il s'élève à 12 %, mais pour des raisons particulières expliquées ci-après).

	Présage	Contexte	Processus	Produit	Autre	Omissions	Total
<i>Difficulté</i>	8%	<b>45%</b>	<b>38%</b>	6%	0%	3%	100%
<i>Satisfaction</i>	0%	3%	<b>38%</b>	<b>56%</b>	1%	2%	100%
<i>Découragement</i>	1%	<b>71%</b>	12%	3%	1%	12%	100%
<i>Plaisir</i>	2%	14%	<b>61%</b>	18%	1%	3%	100%
Total	3%	<b>33%</b>	<b>37%</b>	21%	1%	5%	100%

**Tableau 54** : Répartition des réponses des maîtres de langue aux quatre questions ouvertes entre les catégories du modèle de DUNKIN ET BIDDLE (M26 - N = 328).

Toutes sous-questions confondues, ce sont les variables de processus (37 %) et de contexte (33 %) qui, dans l'ensemble, sont le plus souvent citées. Les critères de présage, par contre, ne sont que rarement mentionnés (3 % au total). Sans doute en effet les enseignants sont-ils peu enclins à mentionner leur formation et leurs propres attitudes comme des composantes de leur métier.

Par contre, les réponses tendent à se regrouper sur une ou deux catégories différentes d'une sous-question à l'autre.

Comme les réponses et les analyses objectives présentées dans les chapitres précédents permettaient de le prévoir, c'est au niveau du contexte que se situe la source de *découragement* pour près de trois enseignants sur quatre (71 %).



C'est également au niveau du contexte (45 %), mais aussi des processus (38 %), que les maîtres de langue situent les principales *difficultés* de leur métier : les diverses facettes de leurs conditions de travail déjà mentionnées dans les chapitres sont évoquées spontanément ; un nombre un peu inférieur de répondants situent davantage leurs difficultés au moment des cours proprement dits, lors des interactions avec les élèves.

Ces interactions avec les élèves représentent également une source de *satisfactions* pour 38 % des maîtres de langue, mais c'est principalement dans les produits de leur enseignement, c'est-à-dire dans les résultats obtenus chez les élèves que les enseignants trouvent une gratification (56 % d'entre eux expriment un avis de ce type).

Enfin, au niveau de ce qui *plaît le plus*, on retrouve aussi une tendance très dominante : ce qui plaît le plus, dans leur métier, à 61 % des maîtres de langue, c'est ce qui se passe pendant les cours.

Les paragraphes suivants examineront les réponses des enseignants au sein de chacune des catégories.

### 3.2. Le plus difficile ...

Les réponses sont multiples et les codes nombreux. Afin d'alléger la présentation, sans déformer les réponses reçues, le tableau 55 ne présente dans le détail que les sous-catégories utilisées par au moins 10 enseignants et regroupe les autres dans l'une des quatre catégories plus générales.

Le plus difficile ...	Catégorie de variable	Tous	Zone unilingue	Zone bilingue
La qualité du travail	Processus	15%	12%	<b>18%</b>
Les intérêts des élèves	Processus	13%	10%	<b>18%</b>
Le nombre de classes, d'écoles	Contexte	12%	<b>19%</b>	3%
La discipline	Processus	8%	10%	5%
Les effectifs des classes	Contexte	6%	5%	6%
Les attitudes des enfants	Contexte	5%	2%	8%
Les attitudes des adultes (parents, collègues)	Contexte	5%	5%	6%
L'hétérogénéité des classes	Contexte	5%	3%	6%
Les compétences des maîtres de langue	Présage	3%	3%	3%
La motivation des maîtres de langue	Présage	3%	5%	1%
Autres critères de présage	Présage	2%	2%	1%
Autres variables de contexte	Contexte	12%	9%	<b>14%</b>
Autres variables de processus	Processus	2%	4%	0%
Variables de produit	Produit	7%	5%	9%
Omissions		3%	4%	3%
Total		100%	100%	100%

**Tableau 55 :** Réponses des maîtres de langue à la question ouverte « Dans mon métier, le plus difficile, c'est ... » (M26).

Ce qui frappe de prime abord, c'est la variété des difficultés rencontrées par les maîtres de langue : malgré les regroupements, il en subsiste 14 catégories.

Les enseignants interrogés rencontrent des difficultés dans le cadre de l'enseignement proprement dit : plus du tiers d'entre eux se heurtent à des difficultés lorsqu'il s'agit de susciter l'intérêt des élèves, d'enseigner comme ils souhaiteraient le faire ou d'assurer la discipline ; ces catégories de processus sont mentionnées au total par 32 % des maîtres de langue de la zone unilingue, et davantage encore par leurs collègues de la zone bilingue (41 %).

D'autres catégories regroupent des variables de contexte et concernent donc les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur activité professionnelle. En zone unilingue, un maître de langue sur cinq mentionne comme difficulté principale le nombre de classes ou d'écoles auxquelles il est confronté. Les réponses de leurs collègues de la zone bilingue concernent aussi assez fréquemment le contexte, mais adoptent des points de vue plus variés.

Un sixième des réponses relatives aux difficultés rencontrées concerne différentes variables de contexte, dont aucune n'atteint le seuil des 10 réponses.

### 3.3. Ce qui apporte le plus de satisfactions ...

La variété des réponses est ici plus réduite qu'en ce qui concerne les difficultés.

Ce qui apporte le plus de satisfactions ...	Catégorie de variable	Zone unilingue	Zone bilingue	Ensemble
Les compétences des élèves	Produit	23%	<b>29%</b>	26%
La mise en œuvre	Produit <sup>4</sup>	<b>26%</b>	18%	23%
Les intérêts des enfants	Processus	17%	17%	17%
La qualité du travail	Processus	5%	6%	5%
L'intérêt après	Produit	7%	2%	5%
Les compétences des maîtres de langue	Présage	0%	1%	0%
Variables de contexte	Contexte	1%	5%	3%
Autres variables de processus	Processus	14%	19%	16%
Autres variables de produit	Produit	3%	1%	2%
Incodable		1%	0%	1%
Omissions		3%	2%	2%
Total		100%	100%	100%

**Tableau 56 :** Réponses des maîtres de langue à la question ouverte « Dans mon métier, j'éprouve le plus de satisfactions quand ... » (M26).

<sup>4</sup> Il s'agit ici de la satisfaction éprouvée par les enseignants lorsqu'ils constatent que leurs élèves mettent en œuvre les compétences **acquises**, par exemple lorsqu'ils osent s'adresser en langue cible à des locuteurs natifs de cette langue.

Ce sont les résultats de leur travail au niveau des élèves qui apportent le plus satisfaction au plus grand nombre de maîtres de langue : ceux-ci trouvent leur principale gratification dans la réalisation des objectifs qu'ils sont chargés d'atteindre et qui doivent effectivement, à notre sens, constituer le critère essentiel.

Les catégories établies sur la base des réponses reçues distinguent trois types de résultats : les compétences linguistiques proprement dites, c'est-à-dire ce que les élèves sont capables de faire, des compétences davantage liées à des attitudes, appelées « mise en œuvre » et la naissance d'un intérêt pour l'apprentissage ultérieur des langues modernes (comme les projets professionnels liés à la maîtrise des langues modernes). Ces distinctions semblent importantes dans un domaine où l'obstacle principal par rapport aux progrès lors de la scolarité et dans l'apprentissage tout au long de la vie réside souvent dans une appréhension vis-à-vis de la mise en œuvre des compétences. Certains enseignants se montrent particulièrement sensibles à ces aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Viennent ensuite deux catégories de réponses renvoyant à la façon dont l'enseignement proprement dit se déroule, aux processus. La première mentionne l'intérêt des enfants ; si celui-ci est nécessaire à l'apprentissage, il peut aussi correspondre dans certains cas à une gratification trouvée par l'enseignant auprès de ses élèves, qui n'est pas forcément toujours à la mesure de la qualité pédagogique de l'activité. La seconde cible plus précisément une activité jugée d'une bonne qualité pédagogique.

Un cinquième des réponses sont réparties entre différentes catégories de variables de contexte (chacun des effectifs étant inférieur à 10).

### **3.4. Ce qui décourage ...**

Les conditions d'exercice de la profession (contexte) sont au premier plan lorsqu'il s'agit des causes du découragement des maîtres de langue.

Ce qui décourage ...	Catégorie de variable	Zone unilingue	Zone bilingue	Ensemble
Attitudes des adultes (parents, collègues)	Contexte	23%	29%	26%
Attitudes des enfants	Contexte	18%	17%	17%
Discipline	Processus	10%	5%	7%
Locaux et matériel à disposition, moyens financiers	Contexte	5%	3%	4%
Effectifs des classes	Contexte	3%	3%	3%
Critères de présage	Présage	1%	2%	1%
Autres variables de contexte	Contexte	22%	20%	22%
Autres variables de processus	Processus	4%	5%	4%
Variables de produit	Produit	3%	3%	3%
Incodable		1%	1%	1%
Omissions		12%	12%	12%
Total		100%	100%	100%

**Tableau 57** : Réponses des maîtres de langue à la question ouverte « Dans mon métier, ce qui me décourage, c'est ... » (M26).

Plus de 4 enseignants sur 10 mentionnent à ce propos les attitudes de certains à leur égard et par rapport à leur fonction, qu'il s'agisse des élèves ou des autres membres de la communauté éducative. Ces attitudes sont paradoxales dans un monde où chacun souligne l'importance des compétences en langues et où nombreuses sont les voix qui s'élèvent pour réclamer un abaissement de l'âge des premiers cours de langue. Qu'il s'agisse d'une vision déformée de la réalité ou d'une perception correcte, cette source de découragement mérite de retenir l'attention.

La discipline pendant les cours décourage deux fois plus de maîtres de langue en zone unilingue (10 %) qu'en zone bilingue (5 %). Sans doute peut-on rapprocher ce constat du manque de reconnaissance qui constitue la première source de découragement : si les enfants ne perçoivent pas, ou pas suffisamment, chez leurs titulaires, de considération pour le cours de langue et pour le collègue qui en a la charge, il sera plus difficile pour le maître de langue d'obtenir la collaboration des élèves ; le fait qu'il soit « de passage » dans l'école, et connaisse moins bien les élèves ne peut qu'aggraver le problème.

Des éléments matériels du contexte (locaux, matériel, moyens financiers) et les effectifs des classes sont également signalés respectivement par 4 et 3 % des maîtres de langue.

Des réponses variées, apparaissant chacune moins de 10 fois, ont dû être regroupées par catégorie de variable. Plus d'une réponse sur 5 au total fait partie des réponses variées appartenant à la catégorie « contexte », et renvoie donc encore aux conditions d'exercice de la profession.

Cependant, certains des maîtres de langue ne se sentent pas découragés : le taux d'omissions plus élevé dont fait l'objet cet item signifie dans certains cas un refus de

se dire découragé, comme certains l'indiquent clairement en fournissant une « absence de réponse » plus explicite (« Rien »).

### 3.5. Ce qui plaît le plus ...

C'est incontestablement le vécu de la situation d'enseignement qui plaît le plus aux enseignants interrogés : 28 % des maîtres de langue expriment leur plaisir de travailler avec des enfants (l'expression « les contacts avec les enfants » revient très régulièrement dans leurs réponses).

Ce qui plaît le plus ...	Catégorie de variable	Zone unilingue	Zone bilingue	Ensemble
Vécu dans la situation d'enseignement	Processus	27%	30%	28%
Qualité du travail	Processus	12%	11%	11%
Compétences	Produit	8%	8%	8%
Intérêt après	Produit	7%	5%	6%
Attitudes des enfants	Contexte	7%	2%	5%
Caractéristiques des enfants	Contexte	5%	6%	5%
Intérêts des élèves	Processus	7%	3%	5%
Critères de présage	Présage	2%	3%	2%
Autres variables de contexte	Contexte	4%	5%	4%
Autres variables de processus	Processus	15%	19%	17%
Autres variables de produit	Produit	4%	6%	4%
Incodable		1%	1%	1%
Omissions		3%	3%	3%
Total		100%	100%	100%

**Tableau 58** : Réponses des maîtres de langue à la question ouverte « Dans mon métier, ce qui me plaît le plus, c'est ... » (M26).

Onze autres pour cent évoquent un plaisir lié aux activités réalisées, et trouvent donc le plus de plaisir dans la situation d'enseignement elle-même. C'est à cette catégorie également que se rattachent la majorité des réponses moins souvent évoquées (les réponses variées appartenant à la catégorie « processus » représentent 17 % de l'ensemble des réponses à la question).

## 4. L'ESSENTIEL, EN BREF

***La plupart des directeurs ont jugé importants tous les aspects du cours de langue potentiellement problématiques. Ces aspects ont été regroupés en trois domaines : gestion, intégration, relation et recrutement. Pour le degré de difficulté qu'ils accordent à ces aspects, les avis sont plus partagés.***

***Dans l'ensemble, il apparaît que les chefs d'établissement de la zone unilingue considèrent les aspects de la catégorie « intégration et relations » comme plus difficiles et ceux de la catégories « recrutement » comme plus faciles que les directeurs de la zone bilingue.***

***La majorité des maîtres de langue semblent considérer comme difficiles des questions d'ordre méthodologique, en particulier l'organisation de contacts et d'échanges, et par contre réussissent à motiver et intéresser leurs élèves.***

***Les maîtres de langues semblent rencontrer une variété importante de difficultés. Les difficultés principales se situent au niveau de l'enseignement proprement dit (susciter l'intérêt des élèves,..). Au niveau du contexte, la difficulté principale en zone unilingue est le nombre d'écoles ou de classes auxquelles l'enseignant est confronté.***

***Ce sont les résultats de leur travail avec les élèves qui satisfont le plus les enseignants (atteintes des objectifs). Les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur profession par contre les découragent souvent ; ils dénoncent les attitudes de certains à leur égard (dénigrement de leur fonction). Enfin, c'est incontestablement le vécu de la situation d'enseignement qui plaît le plus aux enseignants interrogés (plaisir de travailler avec les enfants, plaisir lié aux activités,...).***

## **CHAPITRE 6 : DES RECOMMANDATIONS**

---

Si la recherche relative à la généralisation des cours de langue dès la 5<sup>e</sup> année primaire s'est attachée à étudier les conditions dans lesquelles ceux-ci se déroulent<sup>1</sup>, c'est avant tout dans un but de pilotage (voir BLONDIN & STRAETEN, 2001 b), en vue de fonder d'éventuelles mesures de nature à assurer à tous les élèves la maîtrise des socles de compétence.

Un premier constat s'impose, au vu des résultats de l'enquête : la variété des conditions dans lesquelles se déroulent les cours de langue. Au-delà de quelques problèmes relativement généraux, tels que les difficultés de recrutement des maîtres de langue ou le faible taux d'enseignants nommés, l'existence de situations extrêmes doit retenir l'attention, même si celles-ci ne sont pas majoritaires : des maîtres de langue répartissant leur temps entre 12 implantations, ou donnant cours à plus de trois cents élèves chaque semaine, ou contraints d'enseigner dans un réfectoire, ... méritent de voir leurs difficultés prises en compte, même si la plupart de leurs collègues connaissent des situations moins problématiques.

Conformément à l'objectif de la recherche, la présente section s'attachera à suggérer des mesures de nature à améliorer les aspects problématiques des cours de langue. Celles-ci, mises en évidence par un cadre, se baseront sur les données disponibles (enquêtes auprès des chefs d'établissement et des maîtres de langue, principalement, mais aussi étude exploratoire, témoignages de personnes ressources, littérature scientifique, législation en vigueur). Bien entendu, rares sont les mesures qui découlent directement et exclusivement des données objectives. De façon à aller jusqu'au bout de la démarche, en outrepassant le moins possible les limites de notre rôle de chercheur, nous suggérerons les mesures qui nous semblent nécessaires, en expliquant et en justifiant au mieux nos choix.

Les suggestions sont classées en fonction du niveau du système éducatif plus directement concerné : système éducatif, pour les mesures d'ordre général, pouvoirs organisateurs<sup>2</sup> ou école. Cette ventilation ne préjuge ni de la personne ou de l'organisme particulier susceptible d'adopter la mesure préconisée, ni des modalités que revêtiront les prises de décision : ainsi, dans un domaine qui est du ressort des chefs d'établissement, tel directeur prendra seul position par rapport à une des suggestions, tandis qu'un autre consultera l'équipe éducative, ou le conseil de participation. Le but ici est de rechercher et de proposer des interventions réalistes sur les conditions (critères de présage et variables de contexte) dans lesquelles se

---

<sup>1</sup> Rappelons qu'un travail similaire a été réalisé à propos des cours en immersion. Les résultats de ce volet de la recherche sont synthétisés dans BLONDIN & STRAETEN (2002).

<sup>2</sup> Dans la suite du texte, l'expression « pouvoirs organisateurs » désigne à la fois ceux-ci et leurs organes de représentation et de coordination.



déroulent les cours de langue (variables de processus) de façon à conduire les élèves à la maîtrise des compétences attendues (variables de produit).

Les conditions les meilleures resteront évidemment lettre morte si les différents partenaires ne s'en saisissent pas : ainsi, la formation continuée la plus accessible et la plus appropriée n'aura aucune répercussion si le public cible ne s'y investit pas ; un local inadapté peut constituer un frein, voire un obstacle à la mise en œuvre d'une pédagogie active axée sur la communication, mais une amélioration des conditions matérielles ne peut avoir, par elle-même, aucun impact. En revanche, il est apparu à diverses reprises que des enseignants inventifs et motivés parvenaient à surmonter des obstacles bien réels.

Un autre document, en préparation, concerne plus directement les processus d'enseignement et s'adressera prioritairement aux maîtres de langue et à leurs formateurs (voir STRAETEN & BLONDIN, à paraître).

L'une ou l'autre proposition pourra paraître triviale. Si le choix a été fait de mentionner des mesures que la description de la réalité et le simple bon sens peuvent suggérer, c'est parce que l'enquête a mis en évidence qu'ici et là, pour diverses raisons tenant probablement à la multiplicité des préoccupations de chacun, il pouvait arriver que des solutions simples ne soient pas mises en œuvre.

Au-delà des caractéristiques du contexte susceptibles d'influencer directement les processus d'enseignement, l'enquête a établi qu'un nombre non négligeable de maîtres de langue connaissent des conditions de travail difficiles à d'autres égards. Ces problèmes doivent également retenir l'attention : non seulement les maîtres de langue ont droit à des conditions de travail correctes, mais leur qualité de vie détermine également dans une certaine mesure l'efficacité de leur enseignement, même si les influences s'exercent d'une façon plus diffuse.

## **1. LES VARIABLES DE PRODUIT ET DE PROCESSUS**

### **1.1. Où en sont les élèves ?**

Comme prévu par le « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », promulgué le 24 juillet 1997 et publié au Moniteur belge le 23 septembre 1997, dit « décret-missions », des commissions se sont attelées à la définition des savoirs et des compétences attendus des élèves aux différentes étapes du curriculum. Dans le domaine des langues modernes, les Socles définissent les compétences disciplinaires et transversales attendues à l'issue de chacune des étapes du curriculum. Les compétences (réparties en quatre catégories selon qu'il s'agit

d'écouter, de parler, de lire ou d'écrire) sont orientées vers la communication, en particulier la communication orale. Chacun des réseaux a mis au point de nouveaux programmes en rapport avec les socles de compétences. Ceux-ci sont d'application à partir du 1<sup>er</sup> septembre 2002.

Le décret sur l'enseignement fondamental (article 7) prévoyait une évaluation des résultats de l'enseignement des langues à l'école primaire. Une évaluation des résultats des élèves aurait sans doute, jusqu'à présent, été prématurée. Il importe maintenant de veiller à ce que des épreuves conformes aux socles de compétence soient mises au point dans les trois langues autorisées afin de permettre d'évaluer les résultats des élèves<sup>3</sup>, de les mettre en relation avec les conditions d'apprentissage, afin de fonder un pilotage de l'innovation.

**Systeme éducatif**

***Faire préparer et administrer, conformément au décret du 13 juillet 1998, des épreuves portant sur les socles de compétence et analyser les résultats des élèves par rapport aux conditions dans lesquelles les cours de langue ont été dispensés.***

## 1.2. Les variables de processus

Un cours de langue efficace suppose la mise en œuvre d'une méthodologie adaptée (gestion de l'alternance des langues, *feedbacks* aux élèves, place donnée au groupe classe et aux sous-groupes,...), qui ne sera pas directement abordée ici.

Un autre document, en préparation, met en relation des données scientifiques sur différentes questions liées à l'apprentissage de la communication en classe de langue, le contenu des socles de compétence et des programmes des différents réseaux, avec des observations effectuées dans une douzaine de classes (STRAETEN & BLONDIN, à paraître). Cette facette de la recherche conduit à quelques recommandations supplémentaires, tout en confirmant l'importance de différentes suggestions directement issues de l'enquête à large échelle.

Un article de synthèse présente l'ensemble des propositions fondées sur les différentes facettes de la recherche (BLONDIN & STRAETEN, sous presse).

---

<sup>3</sup> Les très rares initiatives en matière d'évaluation des acquis des élèves dans le domaine des langues modernes ne permettent pas à ce jour, selon nous, de fonder la réflexion sur des critères qualitatifs.

## **2. LES CRITERES DE PRESAGE**

Deux types de critères de présage sont distingués : les compétences des maîtres de langue et leur statut.

### **2.1. Les compétences des maîtres de langue**

La pénurie de maîtres de langue et l'élargissement des titres requis pour l'enseignement d'une langue moderne à l'école (voir p. 147) ne peuvent dispenser d'une réflexion sur les compétences nécessaires aux maîtres de langue, et placent au premier plan la nécessité d'une formation continuée adéquate.

#### *Des compétences importantes*

A côté d'autres sujets également susceptibles d'intéresser les maîtres de langue, deux objectifs devraient absolument figurer parmi les propositions de formation : le renforcement ou l'entretien des compétences en langue cible et les modalités de gestion de l'hétérogénéité des élèves.

En ce qui concerne les compétences en langue cible, l'enquête montre en effet qu'une fraction non négligeable des maîtres de langue n'a que peu, voire pas de contacts avec des locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent ou avec des écrits dans cette langue. La réputation de difficulté exagérée souvent faite aux examens linguistiques pourrait refléter plutôt le niveau de compétence insuffisant de certains candidats (voir BLONDIN, 2001, p. 74).

La proposition de formations dans ce domaine suscite l'intérêt des maîtres de langue et l'un ou l'autre enseignant souligne dans ses commentaires le déclin de ses compétences lié au manque de mise en pratique de la langue en dehors des classes. Par ailleurs, enseigner une langue dans la perspective communicative requiert à l'évidence maîtrise de la langue et aisance dans son usage. La question est sans doute d'autant plus cruciale lorsque le maître de langue est amené à enseigner deux, voire (très rarement) trois langues différentes.

Ce type d'objectif peut être poursuivi lors de séminaires intensifs, tels ceux qui ont été offerts aux enseignants du réseau de la Communauté française, ou au moyen de stages à l'étranger, tels ceux qui sont organisés par la cellule Socrates, ou sans doute par d'autres échanges, voire le recours à d'autres incitants.

**Système éducatif et pouvoirs organisateurs**

***Diffuser l'information sur les formations organisées dans des régions où est utilisée la langue enseignée et encourager concrètement la participation des maîtres de langue à ces formations.***

***Organiser des formations orientées vers l'amélioration et l'entretien des compétences en langue cible.***

Un autre aspect des conditions dans lesquelles enseignent les maîtres de langue requiert à notre sens un complément de formation : la moitié d'entre eux sont confrontés à des classes verticales (classes regroupant des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années), alors qu'il s'agit d'enseigner la communication orale à des débutants ! Le défi est de taille. A l'hétérogénéité évidente des classes verticales s'ajoutent d'ailleurs les différences engendrées par les origines familiales et les parcours scolaires des élèves : certains appartiennent à un milieu familial bilingue, une partie de la classe peut avoir bénéficié d'un apprentissage précoce, plus ou moins intensif et plus ou moins long ... Il est essentiel de mettre au point et d'échanger des moyens concrets, utilisables dans les classes telles qu'elles sont aujourd'hui, pour tirer parti de cette diversité plutôt que de la nier.

**Pouvoirs organisateurs** ***Organiser des formations orientées vers les modes de gestion de l'hétérogénéité des élèves.***

***La formation initiale des maîtres de langue***

Il n'existe pas, en Communauté française, de formation initiale spécifiquement orientée vers l'enseignement d'une langue moderne à l'école primaire (voir EURYDICE, 2001, p. 116 et suivantes, pour une présentation et une discussion des questions liées au profil professionnel et à la formation des enseignants chargés des cours de langue à l'école primaire en Europe).

Dans le cadre du « décret relatif à la formation initiale des instituteurs et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur » adopté le 12 décembre 2000 (MB : 19 janvier 2001), deux mesures concernant l'apprentissage des langues à l'école primaire ont été adoptées :

1. la possibilité d'organiser, à titre d'option, un « *module de formation à la didactique de la deuxième langue dans la section normale primaire* » (article 13), ainsi que

2. « des heures de formation destinées à former les futurs régents à enseigner aux élèves de l'enseignement primaire » au sein de la grille de référence de la sous-section « langues germaniques » (article 24).

La première opportunité devrait améliorer la préparation des instituteurs à l'enseignement d'une langue moderne, pour autant qu'ils aient par ailleurs acquis la compétence linguistique indispensable.

La deuxième opportunité devrait apporter aux AESI un complément qui devrait les aider à s'adapter à des élèves plus jeunes et à une structure d'enseignement à certains égards très différente de celle du secondaire. Il faut cependant rappeler que les socles de compétences sont communs et que, par exemple, la perspective communicative qui peut paraître spécifique au niveau fondamental est tout aussi nécessaire dans le secondaire.

Ces mesures devraient s'accompagner d'autres dispositions permettant aux futurs instituteurs d'entretenir et de développer leur maîtrise d'une seconde langue.

**Systeme éducatif**

***Préparer les futurs instituteurs susceptibles d'exercer la fonction de maître de langue à la réussite des épreuves du certificat de connaissance approfondie d'au moins une langue moderne.***

***Les conditions d'accès à la formation continuée***

Ce n'est que peu à peu, avec l'arrivée dans les écoles de maîtres de langue ayant bénéficié de la réforme, que celle-ci sera susceptible d'avoir des répercussions concrètes sur la qualité de l'enseignement des langues. La formation continuée est donc appelée à jouer un rôle essentiel dans l'adaptation des compétences des enseignants dont la plupart ont probablement une longue carrière devant eux.

Les obstacles relevés par rapport à la participation des maîtres de langue à la formation continuée sont de trois ordres : les difficultés organisationnelles, le manque d'informations quant aux opportunités, ainsi que le manque de conviction de certains d'entre eux quant à l'intérêt de cette formation.

Le « décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire », adopté par le Parlement le 3 juillet 2002, modifie fondamentalement le système de formation continuée actuellement en vigueur. Il prévoit en particulier de rendre obligatoire un nombre déterminé de jours de formation pour chaque membre du personnel enseignant et devrait entrer en application dès le 1<sup>er</sup> juillet 2002 (à titre transitoire, les formations seront organisées en 2001-2002 et 2002-2003 conformément aux dispositions antérieures). Ce décret devrait faciliter la formation continuée des maîtres de langue,

puisque leur participation à celle-ci ne reposera plus sur une décision personnelle, que certains peuvent leur reprocher, mais sur une contrainte légale.

Le site préparé dans le cadre de la présente recherche et installé par l'AGERS, Service général du Pilotage interréseaux, à l'intention des enseignants chargés des cours de langue dans l'enseignement fondamental, devrait constituer une réponse partielle aux problèmes d'accès aux informations (<http://www.agers.cfwb.be/pers/disciplines/langues/index.asp>). Parmi diverses informations utiles aux professeurs de langue, ce site présente la circulaire réglementant la formation continuée, ainsi que les formations offertes par les divers organismes compétents.

Sans doute est-ce par des sujets bien choisis, des présentations attrayantes et ... en comptant sur le « bouche à oreille » qu'il devrait être possible de persuader petit à petit les enseignants plus réticents de l'intérêt des formations.

Le dernier obstacle, d'ordre institutionnel, doit être pris en considération. En effet, différents facteurs convergent pour entraver la participation des maîtres de langue aux formations organisées à leur intention : les difficultés objectives d'organisation posées par leur absence, s'ils ne sont pas remplacés, sont amplifiées par les réticences de certains directeurs, la crainte des réactions négatives des titulaires de classe, le partage du temps de travail entre différentes écoles, l'appartenance à deux réseaux, qui soulève des problèmes administratifs, ...

Le remplacement des maîtres de langue en formation, rendu possible dans la mesure des moyens disponibles (voir la circulaire 66 du 27 août 2001), paraît aussi important que celui des titulaires de classe, mais il serait irréaliste d'envoyer un remplaçant pour une heure dans telle école, deux heures dans une autre, ... Ne pourrait-on, par exemple, mettre au point et autoriser officiellement une formule de « crédits de remplacement », le titulaire assumant l'encadrement des élèves pendant les absences du maître de langue en formation, mais récupérant par journées ou demi-journées, grâce à l'apport d'une personne supplémentaire capable de prendre en charge des activités éducatives autres que le cours de langue, l'ensemble du temps presté en supplément à l'occasion des diverses journées de formation ?

**Systeme éducatif**

***Autoriser le regroupement des prestations de remplacement des maîtres de langue en formation.***

#### ***L'ampleur des mesures à prendre***

La formation continuée des maîtres de langue concerne un public nombreux : le nombre d'enseignants chargés de dispenser au moins un cours de langue dans

l'enseignement fondamental de la Communauté française a été estimé à 2 002 (à 1 436 si le comptage se limite aux maîtres de langue qui présentent au moins une partie de leur horaire en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> années primaires). C'est bien davantage que ce que permettent les formules de formation actuelles, s'il est question de dépasser le rythme d'une conférence pédagogique annuelle comme ce qui est actuellement prévu pour l'enseignement subventionné (bien qu'insuffisante à nos yeux, cette initiative constitue un pas important dans la bonne direction : outre son impact direct, elle témoigne concrètement de l'importance de la formation continuée des maîtres de langue).

Étant donné la proportion relativement élevée d'enseignants jeunes ou du moins de maîtres de langue dont l'ancienneté dans la fonction est réduite, il semble essentiel de consentir au plus tôt les investissements requis par une formation continue bien adaptée dans son ampleur et dans ses moyens à la situation de l'enseignement des langues : une actualisation massive des compétences pourra, par la suite, céder la place à des mises à jour plus légères.

### **Système éducatif et pouvoirs organisateurs**

*Accorder un degré de priorité élevé à la formation continuée des maîtres de langue<sup>4</sup>.*

## **2.2. Le statut administratif des maîtres de langue**

Une certaine sécurité d'emploi accroît probablement les chances d'un investissement à long terme dans la profession, y compris les efforts de formation, et procure le minimum de sérénité nécessaire pour gérer efficacement un quotidien parfois difficile.

### ***Les titres requis***

En zone bilingue, plus d'un maître de langue sur 4 n'est pas porteur des titres requis. Outre les personnes engagées du fait de la pénurie de maîtres de langue et dont le profil s'écarte parfois largement de ce que prévoit la législation, le problème concerne principalement les instituteurs : les francophones doivent acquérir le certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée, tandis que les

---

<sup>4</sup> Le décret sur l'enseignement fondamental prévoit que le Gouvernement peut réserver jusqu'à 5 pour cent des budgets réservés à la formation continuée dans le fondamental à la préparation aux certificats relatifs à la fonction de maître de langue, ainsi qu'au certificat de capacité aux fonctions de maître d'éducation physique dans les écoles primaires.

personnes d'une autre origine linguistique doivent, pour leur part, faire la preuve d'une connaissance suffisante du français.

<b>Systeme éducatif</b>	<b><i>Évaluer l'adéquation des examens linguistiques et, si nécessaire, procéder aux adaptations requises.</i></b>
-------------------------	--

Sans doute faudrait-il prendre des mesures de nature à aider les enseignants en charge des cours de langue à acquérir les titres requis, qu'il s'agisse des certificats existants ou de ceux dont l'organisation est prévue par le décret sur l'enseignement fondamental (certificat de connaissance approfondie de l'anglais et certificat d'aptitude à donner les cours de langue dans l'enseignement primaire, pour les AESI).

<b>Systeme éducatif</b>	<p><b><i>Dans le cadre de la formation continuée, préparer les enseignants aux examens conduisant à l'obtention des certificats de connaissance approfondie de la langue enseignée et de connaissance suffisante du français (voir p. 147), ainsi qu'au certificat d'aptitude à donner les cours de langue dans l'enseignement primaire.</i></b></p> <p><b><i>Diffuser des informations tant sur le contenu que sur les modalités pratiques des examens linguistiques.</i></b></p> <p><b><i>Encourager les maîtres de langue à obtenir les titres requis, par des dispositions organisationnelles ou pécuniaires (titres complémentaires requis).</i></b></p>
-------------------------	---

### **Les nominations**

Selon les chefs d'établissement, la moitié seulement des maîtres de langue sont nommés, et la question posée ne permet pas de distinguer la fonction pour laquelle ces enseignants ont bénéficié d'une nomination.

Un décret promulgué le 27 mars 2002 a quelque peu étendu, au bénéfice des maîtres de langue de l'enseignement subventionné, la définition des titres suffisants (voir l'annexe 1).

En zone unilingue, principalement, le nombre réduit de périodes de cours de langue par établissement entraîne fréquemment la nécessité de répartir l'horaire entre deux voire plusieurs écoles (voir p. 86). Six pour cent des maîtres de langue recensés par les chefs d'établissement sont employés par deux, voire trois réseaux différents



(voir p. 91). Les différents établissements d'un même réseau entre lesquels se partagent certains maîtres de langue peuvent en outre dépendre de pouvoirs organisateurs différents (malheureusement les données recueillies ne permettent pas d'estimer la proportion de maîtres de langue dans cette dernière situation). Dans ces conditions, il devient très difficile de remplir les conditions de nomination. Il est nécessaire d'examiner la possibilité d'une adaptation des conditions de nomination à la situation spécifique des maîtres de langue et de prendre des mesures en ce sens.

**Systeme éducatif**

***Adapter les conditions de nomination aux spécificités de la fonction de maître de langue.***

### **3. LES VARIABLES DE CONTEXTE**

#### **3.1. Le temps pour apprendre**

Alors que l'influence déterminante du temps d'apprentissage sur les résultats est aujourd'hui bien établie (voir p. 61), les cours de langue souffrent d'un double déficit à cet égard : d'une part, la durée des cours de langue est en moyenne de 44 ou 45 minutes selon la zone considérée au lieu des 50 minutes prévues, et cette réduction moyenne de 10 % recouvre évidemment des déficits bien plus importants dans certains cas ; d'autre part, la difficulté de recruter des maîtres de langue se traduit par des semaines où le cours de langue ne peut être dispensé (voir p. 73).

Comment augmenter la durée effective des cours de langue (les questions liées au recrutement seront abordées plus loin) ?

Là où le cours est dispensé par le titulaire de la classe, une meilleure conscience de l'importance de ce cours, équivalente à celle des autres matières, devrait permettre d'y consacrer le temps légalement requis.

Dans tous les cas où l'école recourt à des maîtres spéciaux répartissant leur temps entre plusieurs écoles, différentes mesures devraient permettre sinon de régler le problème tout au moins d'améliorer la situation.

Une partie du temps perdu est liée aux déplacements en cours de journée entre différentes écoles : les maîtres de langue arrivent inévitablement en retard dans certaines écoles.

**Pouvoirs organisateurs**

***Coordonner les horaires des maîtres de langue afin de faciliter leurs déplacements d'une école à l'autre.***

En outre, il semble que l'organisation pratique de l'école occasionne aussi certains délais : il faut aller emprunter une clef, ou chercher les élèves, déplacer des tables, des bancs ou des chaises avant d'installer les élèves, effacer le tableau, ...

**Écoles**

***Prendre toutes les mesures pratiques de nature à réduire les pertes de temps à l'arrivée des maîtres de langue dans l'école.***

Malgré le fait qu'un apprentissage « distribué » (c'est-à-dire organisé sous la forme de périodes courtes et nombreuses) soit recommandé<sup>5</sup>, toutes choses étant égales par ailleurs, certains regroupements des périodes de cours de langue doivent à notre sens être envisagés dans les cas où l'impact de la répartition de l'horaire de l'enseignant entre différentes écoles pèse trop lourdement : si l'enseignant est prêt à recourir à une diversité de méthodes, le regroupement des deux périodes hebdomadaires peut à la fois réduire les pertes de temps et permettre des activités intégrées (alternance de moments collectifs et de travaux en sous-groupes, vision et exploitation d'un film, ...).

**Écoles**

***Examiner, avec le maître de langue concerné, la possibilité de grouper les deux périodes de cours de langue dans les cas où les déplacements entraînent d'importantes pertes de temps.***

Les contacts avec des locuteurs natifs, et les opportunités de communication en langue cible représentent un élément important des cours de langue, dont les enseignants ont souligné la difficulté. Il est évidemment très difficile d'intégrer ces contacts dans un horaire éclaté, qu'il s'agisse d'inviter en classe un locuteur natif ou de mettre en place des échanges avec une classe appartenant à une autre communauté linguistique, tels ceux que soutient le Fonds Prince Philippe pour l'allemand et le néerlandais. L'autorisation officielle de modifier la répartition habituelle des cours de langue devrait contribuer à rendre la situation plus claire en termes de partage du temps des enfants entre le cours de langue et les autres matières du programme.

---

<sup>5</sup> Ainsi, par exemple, GENELOT (1997) a montré que, quelle que soit la durée totale de l'initiation à l'anglais (47, 90 ou 133 heures), les résultats étaient inversement proportionnels à la durée des séances (40, 50 et 60 minutes).

**Système éducatif**

***Donner un cadre légal au regroupement occasionnel des périodes de cours de langue au bénéfice de contacts avec des locuteurs de la langue cible.***

Un autre aspect de la répartition du temps scolaire concerne la zone bilingue, où les titulaires des classes peuvent trouver difficile de couvrir l'ensemble des différentes matières figurant au programme, tout en réservant le temps requis par les lois linguistiques à l'enseignement d'une seconde langue : 3 périodes par semaine au cycle 8/10 et 5 au cycle 10/12<sup>6</sup>. Le temps d'apprentissage réservé aux autres matières est réduit de 3 périodes par semaine de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> années primaires par rapport au reste des écoles de la Communauté française. Même si, en vertu de l'article 8 du « décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement » du 13 juillet 1998, le cours de langue moderne dispensé en zone bilingue peut avoir pour objet, en sus de l'apprentissage linguistique, un autre objectif assigné par le décret-missions, il est illusoire de considérer que les conditions seront partout réunies pour aborder avec la même efficacité d'autres matières dans le cadre du cours de langue. Cette situation est particulièrement préjudiciable dans les écoles qui accueillent une population peu favorisée ou dont la langue maternelle n'est pas le français.

Afin d'éviter les conséquences négatives de cette situation – tant du côté des cours de langue dont il peut être tentant de réduire la durée, que des autres cours – tout en respectant globalement le cadre donné par les lois linguistiques, un ensemble de mesures semble souhaitable.

Il s'agirait tout d'abord d'harmoniser le parcours des élèves en fixant à 4 périodes hebdomadaires la durée des cours de langue de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année primaire, au lieu des 3, puis 5 périodes actuellement prévues<sup>7</sup>. Cette mesure réduirait quelque peu le poids des cours de langue en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires, traditionnellement très chargées. Elle

---

<sup>6</sup> Rappelons que, dans l'enseignement secondaire du 1<sup>er</sup> degré commun, le cours de seconde langue occupe 4 périodes par semaine, tandis qu'aucun cours de langue moderne ne figure au programme des quelque 11 % d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> B ou en 2<sup>e</sup> P (à l'exception d'un cours à option dans l'enseignement subventionné).

<sup>7</sup> Les compétences de la Communauté française en matière d'enseignement des langues étrangères et d'emploi des langues dans l'enseignement sont limitées par celles du Gouvernement fédéral dans les zones définies par les lois linguistiques. S'il est probable que les Flamands n'acceptent pas de renoncer à des mesures qui renforcent le poids du néerlandais, le rééquilibrage proposé, qui n'affecte en rien l'importance globale du cours de seconde langue, serait sans doute négociable.

permettrait surtout de dépasser dès la 3<sup>e</sup> année primaire le seuil des 3 périodes de cours de langue par semaine, nécessaire à une extension de l'horaire des élèves<sup>8</sup>.

La Communauté française accepterait de prendre en charge 2 des périodes de cours de langue dès la 3<sup>e</sup> année primaire et/ou 2 périodes supplémentaires en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires, dans les écoles qui ajouteraient deux heures à l'horaire des élèves concernés (au-delà des 28 périodes obligatoires). La mesure concernerait dans un premier temps les écoles en discrimination positive et celles qui accueillent une proportion importante d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle.

Cette extension combattrait à la fois le morcellement et la réduction des temps d'apprentissage des élèves des zones concernées, et donnerait par la même occasion une marge de manœuvre supplémentaire pour la confection des horaires. Une limitation aux volontaires (au moins dans un premier temps) et/ou aux écoles en discrimination positive permettrait à la fois d'étaler dans le temps les répercussions de la mesure en termes de recrutement d'instituteurs et de dépense pour la Communauté française, de tenir compte des spécificités des situations particulières des écoles et d'évaluer l'impact de la mesure.

**Système éducatif**

***En accord avec le Gouvernement fédéral, remplacer les 3 périodes hebdomadaires au cycle 8/10 et 5 au cycle 10/12 par un horaire stable de 4 périodes par semaine dans la zone où l'enseignement d'une langue seconde est obligatoire en vertu des lois linguistiques (zone bilingue).***

***Prévoir la possibilité d'étendre l'horaire à 30 périodes par semaine de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> années primaires dans certaines écoles de la zone bilingue.***

**Système éducatif**

***Dans la zone bilingue, prendre en charge deux périodes de cours de langue par semaine pour les élèves dont l'horaire obligatoire serait augmenté de 2 périodes.***

<sup>8</sup> Le décret sur l'enseignement fondamental autorise à certaines conditions l'extension de l'horaire des élèves à 29, 30 ou 31 périodes dans les cas où l'horaire des élèves prévoit l'étude d'une langue moderne à raison de plus de trois périodes hebdomadaires (décret du 13 juillet 1998, article 4).

### **3.2. Le développement global de l'enfant**

La volonté d'offrir une éducation globale aux élèves entraîne la nécessité d'une certaine cohérence entre l'action éducative des titulaires et celle des maîtres spéciaux. La concertation joue un rôle d'autant plus crucial, dans le cas des maîtres de langue, que la moitié d'entre eux ont été formés pour le niveau secondaire et non pour le primaire (agrégés de l'enseignement secondaire inférieur en langues germaniques), et que les contacts d'ordre pédagogique avec leurs collègues instituteurs constituent une des meilleures opportunités de prendre connaissance des spécificités de ce niveau d'enseignement et de s'y adapter.

La question de la continuité pédagogique doit également être posée. BLONDIN, CANDELIER, EDELENBOS, JOHNSTONE, KUBANEK-GERMAN & TAESCHNER (1998), qui passent en revue les résultats de plusieurs études menées notamment aux Pays-Bas en 1991 et 1993 et en France en 1996, montrent que la discontinuité au sein de l'école primaire et du primaire au secondaire est l'un des facteurs susceptibles d'influencer négativement les résultats de l'apprentissage d'une langue étrangère (pp. 53-54). L'apprentissage par les enfants d'une langue étrangère doit être en rapport avec le reste du programme scolaire. Il s'agit également d'assurer une certaine cohérence entre les approches pratiquées aux différents niveaux scolaires, non seulement en ce qui concerne la langue étudiée, mais aussi la méthodologie mise en œuvre, les apprentissages réalisés, ...

L'enquête a montré (voir p. 77), principalement en ce qui concerne la zone unilingue, l'insuffisance assez générale des collaborations entre les maîtres de langue et le reste de l'équipe éducative. Si les relations sont souvent décrites comme bonnes, la collaboration pédagogique est relativement rare et le plus souvent, là où elle existe, informelle. Certains maîtres de langue ne participent jamais aux réunions de concertation, pour des raisons d'horaire. Or, non seulement la participation des maîtres de langue aux réunions de concertation est obligatoire (proportionnellement au nombre de périodes prestées dans l'établissement), mais elle est indispensable à la mise en œuvre d'un projet commun et d'une éducation globale.

S'il est utopique d'ajouter encore des réunions de concertation régulières avec les titulaires aux horaires des maîtres de langue, les quelques réunions auxquelles le maître de langue doit assister dans chaque école pourraient être adaptées à sa présence : le maître de langue pourrait y présenter sa façon de travailler, y compris ses contraintes, y exprimer certains souhaits, répondre aux questions de ses collègues ; l'équipe éducative pourrait y esquisser une coordination de certains aspects de ses activités. De telles rencontres pourraient améliorer la compréhension mutuelle et l'estime réciproque et assurer les premières bases d'une collaboration. Le moment de la rencontre pourrait exceptionnellement être modifié, si nécessaire, de façon à permettre au maître de langue d'y participer sans exclure que les autres rencontres de l'équipe soient organisées pendant le cours de langue.

**Écoles**

***Organiser les réunions de concertation auxquelles le maître de langue est tenu de participer en fonction de sa présence (horaire et sujets abordés).***

De façon à permettre à chaque maître de langue de s'intégrer à une équipe éducative, de mieux connaître ses collègues, ses élèves, leurs parents, de contribuer à la réalisation du projet d'établissement, il importe d'augmenter le temps de présence de chacun dans l'école : dans toute la mesure du possible, il serait souhaitable de réserver à une même personne un maximum de cours, même si cette décision complique l'élaboration des horaires. Si l'horaire de l'enseignant reste réparti entre plusieurs écoles, d'autres dispositions pourraient atténuer les inconvénients du partage. Plutôt que de renoncer à participer aux diverses activités extrascolaires et à organiser des contacts avec des locuteurs natifs, en raison de l'impossibilité matérielle et humaine de s'engager dans ces diverses activités dans plusieurs écoles, pourquoi ne pas investir davantage de temps dans une seule école, différente chaque année ?

**Écoles<sup>9</sup>**

***Décider de privilégier chaque année une des écoles tant pour des activités inhabituelles avec les élèves que pour une participation plus active aux projets de l'équipe éducative.***

**Pouvoirs organisateurs** ***Coordonner les horaires de façon à permettre aux maîtres de langue de rencontrer les autres membres de l'équipe éducative.***

***Veiller à attribuer un nombre d'heures de cours maximum dans une même école.***

Il est vivement recommandé aux parents d'inscrire leur enfant à son arrivée dans l'enseignement secondaire au cours de langue correspondant à celui qui a été suivi à l'école primaire, mais la législation ne permet pas de leur imposer ce choix et les passages d'une langue cible à une autre ne sont pas exceptionnels (voir BLONDIN, 2001). L'apprentissage précoce (*ibidem*) peut également constituer une source de discontinuité : certains enfants apprennent le néerlandais en début d'école primaire, mais à l'entrée en 5<sup>e</sup> année primaire, leurs parents les inscrivent au cours d'anglais.

<sup>9</sup> Les différentes écoles dans lesquelles travaille le maître de langue.

Face à ces situations, de façon à tirer parti des apprentissages réalisés dans une autre langue, et en cohérence avec l'objectif de « *promouvoir les langues modernes comme facteur d'intégration européenne* », il serait intéressant que les maîtres de langue s'attachent, lorsque l'occasion s'en présente et en fonction de leurs propres compétences, à mettre en évidence les différences et les similitudes entre la langue cible et d'autres langues connues de certains enfants. Dans cette perspective, les outils mis au point dans le cadre de l'éveil aux langues – sans nécessairement implanter l'ensemble du curriculum – pourraient faciliter une analyse un peu plus systématique<sup>10</sup>.

**Écoles**

***Si possible en concertation avec les autres membres de l'équipe éducative, rendre explicites les ressemblances et les différences entre la langue cible et les autres langues que les élèves apprennent ou connaissent, en faisant éventuellement appel aux techniques de l'éveil aux langues.***

**Pouvoirs organisateurs** ***Prendre toutes les mesures de nature à assurer la continuité dans l'apprentissage d'une langue.***

La rareté des contacts avec les professeurs de langue enseignant au 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire, ainsi que la méconnaissance fréquemment dénoncée des apprentissages réalisés dans l'enseignement fondamental, justifieraient largement l'organisation d'une rencontre entre enseignants des deux niveaux, afin de permettre une transition plus harmonieuse prenant en compte le bagage de l'ensemble des enfants et de chacun d'entre eux.

<sup>10</sup> L'éveil aux langues est une démarche qui trouve ses sources dans les travaux de E. Hawkins et qui a été mise en pratique dans plus de 150 classes du 3<sup>e</sup> degré primaire de cinq pays européens, de 1998 à 2001, dans le cadre d'un projet soutenu par la Commission européenne (projet Evlang, dans le cadre du programme Socrates - Lingua).

TUPIN (2001) présente ainsi les objectifs d'Evlang : « *Développer des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, y compris la diversité de la classe ou de la communauté. Développer une appétence pour l'apprentissage des langues étrangères. Développer des aptitudes préparatoires à l'apprentissage d'une langue étrangère. On cherche à préparer les enfants à réfléchir sur l'école, sur la langue, sur le système d'écriture, sur les similitudes/différences auditives ... Bref on tend à mettre en œuvre un appareillage « méta », qui devrait les préparer à l'apprentissage d'une L2.* » (p. 146).

Des informations au sujet de cette approche, de sa mise en œuvre et de ses résultats sont accessibles sur les sites « La Porte des Langues » (<http://www.chez.com/jaling/>) et Ja-Ling Europe (CELV – Graz : <http://jaling.ecml.at/>).

<b>Écoles</b>	<b><i>Provoquer des contacts entre les maîtres de langue et leurs collègues du 1er degré de l'enseignement secondaire.</i></b>
---------------	--

### 3.3. Des conditions matérielles appropriées

#### *Le nombre d'élèves par classe*

Les effectifs des classes peuvent exercer un impact sur les processus d'enseignement et si en Communauté française les nombres moyens d'élèves par classe peuvent paraître relativement peu élevés par rapport à d'autres systèmes éducatifs, certains cours de langue comptent plus de 31 élèves ; en zone unilingue, 8 % des classes comptent plus de 25 élèves et en zone bilingue, ce pourcentage s'élève à 22 (voir p. 59).

Une des causes de ces effectifs importants se situe probablement au niveau du mode de calcul du capital périodes : la détermination du nombre de périodes accordée par la Communauté française se basant sur les effectifs des classes de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années primaires au 15 janvier de l'année civile en cours, le nombre de périodes obtenu peut être inférieur à ce que requièrent les élèves effectivement inscrits en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> années (voir pp. 69 et 149). Une estimation basée sur les nombres d'élèves inscrits en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> années serait probablement plus proche de la réalité dans certaines écoles. Dans d'autres établissements, cependant, on assiste à un afflux massif d'élèves en début de 5<sup>e</sup> année primaire. Si une estimation plus précise des effectifs est nécessaire, elle peut difficilement s'appuyer sur une règle unique.

Le calcul des périodes accordées pour les cours de langue se fonde sur une partie seulement des élèves inscrits dans l'établissement, et ses éventuelles fluctuations doivent être gérées au niveau d'un nombre réduit de classes. Étant donné le retentissement important d'éventuelles fluctuations sur les cours de langue, il semble essentiel de prévoir des modalités d'ajustement aussi rapides que possible. La date de référence pour les cours de langue pourrait être reportée au 30 septembre, conformément aux règles en vigueur dans d'autres cas (voir la circulaire N°98 du 30 avril 2002, pp. 4 et 5).

<b>Système éducatif</b>	<b><i>Calculer le nombre de périodes à réserver au cours de langue moderne en prenant en compte le nombre d'élèves effectivement inscrits en 5e ou en 6e année au 30 septembre.</i></b>
-------------------------	---



En zone unilingue, une autre cause d'effectifs importants réside dans la faculté laissée aux écoles d'offrir le choix entre deux langues : d'une part le nombre de périodes disponibles peut être inférieur à ce qui serait nécessaire pour ouvrir deux classes d'effectifs raisonnables et d'autre part, la répartition inégale des élèves entre les deux cours peut entraîner un nombre d'élèves élevé dans l'une des classes. Face à ces situations, il serait utile que la Communauté française prescrive une limitation des effectifs des classes de langue, à l'instar de la plupart des pays européens où existent des prescriptions ou des recommandations relatives à la taille maximale des classes. Lorsqu'il existe des normes spécifiques aux cours de langue, le nombre d'élèves autorisé est plus bas (EURYDICE, 2001, p. 104). Cette limitation doit évidemment être fixée en tenant compte des normes en vigueur : le nombre maximum ne peut être inférieur à 24, à moins que le mode de calcul du capital périodes spécifique ne soit revu.

Le problème de l'effectif des classes doit également être envisagé en fonction de la taille et de l'aménagement des locaux.

**Système éducatif**      ***Imposer une limite maximum aux effectifs des cours de langue.***

### ***Les locaux et le matériel***

La majorité des cours de langue sont dispensés dans la classe des enfants, mais en zone unilingue, 1 cours de langue sur 4 se donne dans un autre local non spécifique (voir p. 65). Cette situation entraîne des conséquences négatives en termes d'impossibilité de ranger du matériel ou des documents, d'afficher des panneaux décoratifs ou informatifs, d'organiser des sous-groupes.

Lorsque le maître de langue est amené à occuper la classe habituelle des enfants, il devrait être possible, dans la plupart des cas, de négocier certaines modalités de cette occupation avec le titulaire : réserver au cours de langue une planche de l'armoire, un pan de mur pour un affichage, demander aux enfants de ranger leur matériel, afin de faciliter une utilisation plus souple du mobilier ...

Dans d'autres cas, l'occupation d'un local inhabituel est liée à la décision d'offrir le choix entre deux langues : un cours est organisé dans la classe habituelle, et pour l'autre, il est nécessaire de disposer d'une classe supplémentaire ... ce qui est facile dans certaines écoles, et impossible dans d'autres. Dans ce dernier cas, le choix mérite d'être réexaminé.

Un certain matériel est indispensable aux cours de langue, si on veut confronter les élèves à un autre discours que celui de l'enseignant, leur faire écouter et apprendre

des chansons, permettre à un sous-groupe de travailler sur la base de consignes préenregistrées, permettre aux enfants d'enregistrer leurs propres productions.

Il semble que la plupart des écoles disposent au moins d'un équipement minimum (magnétophone, lecteur de disques compacts, magnétoscope et télévision, ordinateurs), mais que les maîtres de langue utilisent souvent leur propre magnétophone ou lecteur de disques compacts, plutôt par facilité (voir pp. 67 et 74). Il leur est parfois difficile de réserver le matériel dont ils auraient besoin.

Des dispositions en matière de rangement de ce matériel et des modalités souples de réservation devraient éviter aux maîtres de langue de transporter et d'utiliser un matériel personnel.

<b>École</b>	<b><i>Négocier les conditions d'occupation des locaux et d'utilisation du matériel de façon à permettre aux maîtres de langue de travailler dans de bonnes conditions malgré un temps de présence réduit dans l'établissement.</i></b>
--------------	--

### **3.4. La considération pour les cours de langue, aux différents niveaux du système éducatif**

L'importance des compétences en langues est très largement reconnue, tant en Communauté française (voir en particulier le décret-missions et l'avis du Conseil de l'Éducation et de la Formation du 1<sup>er</sup> mars 2002) qu'au niveau des instances européennes (Label des langues, Année européenne des Langues, programme Lingua, ...). Le grand public semble lui aussi conscient de l'intérêt de maîtriser deux ou plusieurs langues : 82 % des 404 parents interrogés par l'INRA en février 2001 jugent très important pour l'avenir de leur enfant que celui-ci parle plusieurs langues.

#### ***La reconnaissance au quotidien de l'importance des cours de langue***

Dans ce contexte, le manque de considération dont se plaignent certains maîtres de langue étonne. Un maître de langue sur 10 se dit découragé par les attitudes des adultes (parents d'élèves ou collègues) à son égard ou à l'égard de sa fonction. Ce sentiment s'appuie, dans certains cas tout au moins, sur des événements concrets : ainsi, dans certaines écoles, les concertations sont systématiquement organisées pendant les cours de langue, le maître de langue ne dispose pas d'un endroit de rangement pour son matériel, il n'a droit à certains outils pédagogiques que si ses collègues n'en ont pas besoin, ...

Sans doute vaudrait-il la peine d'examiner, dans chaque contexte de travail, si le maître de langue bénéficie bien du respect auquel il a droit, et, le cas échéant, de rechercher les moyens de reconnaître concrètement que son rôle revêt une importance équivalente à celui des autres enseignants, même si cela implique quelques sacrifices de la part des collègues.

**École**

***Analyser en équipe la place donnée aux cours de langue et si celle-ci n'est pas équitable, prendre les décisions qui s'imposent.***

### ***Le certificat d'études de base (CEB)***

Lorsque les cours de langue moderne étaient facultatifs dans la majeure partie de la Communauté française, il était normal que les compétences en langue moderne ne soient pas prises en compte pour l'attribution du CEB.

Actuellement, alors que le cours est devenu obligatoire, la place des compétences en langue moderne est toujours peu claire : d'une part, l'examen cantonal ne porte pas sur ces compétences ; d'autre part, lorsque l'attribution du CEB se base sur les documents d'évaluation internes à l'école, en particulier les bulletins, et fait référence, sans restrictions, aux socles de compétences, il semble que la seconde langue doive être prise en considération.

Maintenant que des socles de compétences en langue moderne ont été définis, ne serait-il pas préférable de prendre en compte leur maîtrise lorsque la certification en fin d'école primaire est réalisée sur la base d'une évaluation externe ? L'ajout des langues modernes aux matières sur lesquelles porte l'examen cantonal manifesterait concrètement que les apprentissages réalisés dans le cadre des cours de langue moderne sont aussi importants que les autres, et que les objectifs assignés doivent être atteints. Cette reconnaissance officielle pourrait exercer un impact non seulement sur les élèves et leurs parents, mais aussi sur l'ensemble des enseignants, du fondamental et du secondaire. Cette mesure devrait également exercer un impact sur la continuité entre niveaux, en augmentant la visibilité des acquis au terme de l'enseignement fondamental.

Il importe de veiller, lors de la préparation d'une éventuelle épreuve, à la cohérence avec les socles de compétences, de façon à éviter qu'une éventuelle

discordance n'entraîne par la suite une réorientation des cours vers les objectifs mesurés, au détriment des objectifs prescrits<sup>11</sup>. Comme l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire, les épreuves devraient porter sur la langue orale.

<b>Systeme éducatif</b>	<b><i>Intégrer les compétences en langue moderne parmi les matières du CEB.</i></b>
-------------------------	---

### 3.5. Les conditions de travail des maîtres de langue

Diverses mesures évoquées dans les paragraphes précédents, en lien direct avec la qualité de l'enseignement, peuvent également contribuer à améliorer les conditions de travail des maîtres de langue. La présente section envisagera deux aspects des conditions de travail en relation plus diffuse avec les résultats des élèves, mais qui contribuent à la qualité de vie des enseignants et sans doute également à l'attrait de la fonction, particulièrement important en période de pénurie.

#### ***Un complément financier***

Les maîtres de langue sont des instituteurs ou des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur qui doivent, pour être nommés, acquérir un titre supplémentaire : les instituteurs doivent être porteurs du certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée ou, si leur diplôme a été obtenu dans un autre régime linguistique, d'un certificat de connaissance suffisante du français ; les AESI doivent être détenteurs du certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire (voir l'annexe 1).

Les modalités d'une reconnaissance financière de ce titre supplémentaire devraient être étudiées.

<b>Systeme éducatif</b>	<b><i>Étudier les modalités d'une valorisation financière de la détention d'un titre supplémentaire requis.</i></b>
-------------------------	---

---

<sup>11</sup> On a constaté que les enseignants se montrent souvent par la suite très attentifs aux matières abordées dans les tests auxquels sont soumis leurs élèves (effet de reflux).

### **La circulation de l'information**

L'affectation des maîtres de langue à plusieurs écoles entraîne des difficultés en matière d'accès aux informations les concernant. S'ils ne sont pas présents dans l'école au moment opportun, ils risquent de ne pas être mis au courant du programme de formation continuée qui leur est offert, de l'organisation d'un concours qui pourrait dynamiser leur enseignement, de l'organisation des examens linguistiques ou d'une circulaire d'ordre administratif importante.

Pour répondre à de tels besoins et sur la base de documents préparés dans le cadre de la recherche, le Service de la recherche et du pilotage interréseaux de l'AGERS<sup>12</sup> a consacré une partie de son site aux cours de langue dans l'enseignement fondamental. Les personnes intéressées, et en particulier les maîtres de langue, y trouvent rassemblées toute une série d'informations les concernant, soit déjà en place antérieurement sur le site, mais rendues plus accessibles grâce à la centralisation (par exemple les circulaires), soit nouvellement installées.

Ce site comporte :

- *les socles de compétences, ainsi que les compétences terminales, et les divers programmes en vigueur ;*
- *les circulaires ministérielles relatives aux cours de langue ou abordant des sujets, quels qu'ils soient, susceptibles d'intéresser les maîtres de langue ;*
- *des informations administratives sur les titres requis des maîtres de langue ;*
- *des informations sur les examens linguistiques (périodicité et dates lorsque celles-ci sont fixées, compétences évaluées, modalités, ressources et conseils pour s'y préparer, avantages liés à leur réussite, ...), de façon à neutraliser les rumeurs sur la difficulté de ces examens et à permettre aux candidats d'améliorer leurs compétences ;*
- *des informations relatives à la formation continuée (ressources en matière de formations organisées par les réseaux ou en interréseaux, réglementation, ...)* ;
- *des informations sur certains outils disponibles (résultats de recherches et sites Internet, dans un premier temps) ;*
- *une présentation des possibilités d'échanges, nationaux et internationaux, complétée par des liens vers le site Socrates des Relations internationales et le Fonds Prince Philippe ;*
- *un forum, permettant aux maîtres de langue de solliciter leurs collègues, d'échanger des outils, de faire appel à des correspondants, ...*

Il serait souhaitable qu'au-delà de la présente recherche, qui se termine le 30 juin 2002, l'actualisation et le développement du site soient pris en charge de façon plus permanente.

---

<sup>12</sup> Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

<b>Système éducatif</b>	<b><i>Actualiser régulièrement et développer la partie du site de l'AGERS consacrée aux cours de langue dans l'enseignement fondamental.</i></b>
-------------------------	--

Au-delà de la circulation d'informations officielles, le temps de présence réduit dans les écoles requiert une structuration des procédures d'information : les maîtres de langue se plaignent de ne pas toujours être au courant d'événements importants survenus dans la vie de leurs élèves, voire d'une suppression du cours de langue pour cause d'excursion scolaire.

<b>École</b>	<b><i>Mettre au point, en équipe, des moyens d'assurer que chacun reçoive en temps utile les informations qui le concernent.</i></b>
--------------	--

### ***Les frais de déplacement***

Si les instituteurs enseignent habituellement dans une seule école, les maîtres spéciaux du primaire partagent généralement leur temps entre plusieurs établissements. Le cours de langue – surtout en zone unilingue – se singularise pourtant à cet égard par le nombre d'écoles ou d'implantations entre lesquelles les enseignants doivent se déplacer : c'est le seul cours pour lequel une école fondamentale de taille moyenne, avec une classe par année d'études, n'offre que 4, périodes à chaque enseignant, voire 2 là où le choix entre deux langues est offert (les cours d'éducation physique et les cours philosophiques concernent l'ensemble des élèves de l'école primaire et comportent donc, dans l'exemple évoqué, 12 périodes par semaine<sup>13</sup>).

En dehors des zones urbaines, principalement, certains maîtres de langue sont amenés à utiliser un véhicule personnel pour se déplacer rapidement d'une école à l'autre et certains effectuent plusieurs centaines de kilomètres par semaine.

---

<sup>13</sup> Les maîtres de morale non confessionnelle ou de religion peuvent également connaître une situation difficile à cet égard dans les cas où le cours dont ils ont la charge n'est fréquenté que dans certaines années d'études.

Non seulement ces enseignants doivent consacrer du temps et de l'énergie à ces déplacements, mais en outre ils doivent assumer personnellement une dépense qui peut atteindre plus de deux cents euros par mois.

**Pouvoirs organisateurs** *Prévoir le remboursement des frais de déplacement en dehors des trajets entre une école et le domicile.*

### 3.6. L'organisation de deux cours de langue<sup>14</sup> ?

En vertu du décret sur l'enseignement fondamental du 13 juillet 1998 (article 7), les pouvoirs organisateurs sont autorisés, s'ils le souhaitent, à proposer une ou deux langues.

L'organisation de cours portant sur deux langues modernes différentes doit permettre de répondre à la demande d'un nombre important de parents, et donc sans doute de recruter plus largement des élèves (encore faudrait-il connaître le poids des cours de langue lors du choix d'un établissement d'enseignement fondamental<sup>15</sup>). L'offre double a aussi l'avantage de mettre dès le début les enfants en présence de deux langues modernes autres que la langue d'enseignement, l'une qu'ils étudient et l'autre que leurs condisciples apprennent. Surtout si cette opportunité est exploitée, elle peut attirer l'attention sur la richesse du monde des langues. Elle favorise aussi, probablement, la diversité linguistique, en permettant l'organisation d'un cours correspondant à une langue considérée comme prioritaire par moins de familles.

Une offre double ne présente cependant pas que des avantages et, si un certain nombre de conditions ne sont pas remplies, peut largement contribuer à l'amplification, voire à la création, de certaines des difficultés évoquées dans les chapitres précédents : accroître les effectifs de certaines classes, entraîner la création de classes « verticales », réduire le temps de présence de chaque maître de langue dans l'école en conduisant à recourir à deux maîtres de langue plutôt qu'un, et créer un problème de locaux.

**Pouvoirs organisateurs** *Face à la décision d'offrir un ou deux cours de langue, s'interroger sur les moyens disponibles et évaluer*

<sup>14</sup> Cette question est davantage développée dans BLONDIN & STRAETEN, 2001 a.

<sup>15</sup> La facilité avec laquelle certains parents inscrivent leur enfant à l'entrée du secondaire à un cours de langue autre que celui qu'il a suivi en primaire incite à se demander pour combien d'entre eux l'offre d'une langue particulière exerce une influence déterminante sur le choix de l'école.

***soigneusement le bénéfice attendu par rapport à chacune des difficultés que ce choix peut engendrer.***

#### **4. IL NE FAUT SURTOUT PAS CONCLURE**

La recherche « Généralisation des cours de langue dès la 5<sup>e</sup> année primaire » a permis de faire le point sur la situation des cours de langue obligatoires dans les écoles primaires situées en Communauté française.

Si des points très positifs ont été mis en évidence, comme l'enthousiasme de bon nombre de maîtres de langue face à leur métier, malgré des conditions de travail parfois très difficiles, leur volonté de développer chez les élèves le goût pour la langue enseignée et la compétence à l'utiliser, l'enseignement des langues étrangères est loin de connaître partout des conditions optimales. Là où des mesures ont semblé de nature à aplanir les difficultés constatées, des propositions ont été formulées.

Certains indices incitent à penser que les décideurs seront attentifs aux questions soulevées par les cours de langue dans l'enseignement fondamental (voir l'annexe 6) : dès le début de l'année 2001, le Ministre en charge de l'enseignement fondamental a demandé un premier rapport de synthèse (BLONDIN, 2001) et l'a transmis au Conseil de l'Enseignement et de la Formation (CEF), accompagné d'une demande d'avis ; il a également soumis certaines suggestions à un examen technique de l'Administration. Le CEF a élaboré un premier texte (Avis n°76, Conseil du 1<sup>er</sup> mars 2002, voir l'annexe 7), qui sera ultérieurement suivi d'un second avis, comportant des recommandations plus précises. Un décret a déjà élargi les possibilités de recrutement de maîtres de langue. Il est donc permis d'espérer qu'une partie au moins des questions posées trouveront une réponse dans un délai raisonnable.

Par ailleurs, vu la complexité de la situation des cours de langue, il n'existe pas de solutions simples et générales à chacune des difficultés mises en évidence.

Au-delà des pistes suggérées, qui n'épuisent évidemment pas un sujet aussi complexe, l'image la plus complète et la plus objective possible que nous avons tenté de donner de la réalité devrait soutenir et nourrir, chez chacun des partenaires concernés, la volonté de prendre, là où il se trouve, les décisions les plus susceptibles d'améliorer les conditions dans lesquelles les enfants développent leurs compétences de communication en allemand, en anglais ou en néerlandais.



## **BIBLIOGRAPHIE**

---

- BLONDIN, C. (Ed.) (2000). *Premiers pas en immersion*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDENLENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A. TAESCHNER, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier. Coll. Pratiques pédagogiques.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2001a). *Allemand, néerlandais ou anglais ? Le choix d'une langue moderne dans l'enseignement fondamental*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2001b). Évaluer une réforme pédagogique : la généralisation de l'apprentissage d'une seconde langue à l'école primaire. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (2002). À propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental : un état de la question. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 25, 3-21.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.-H. (sous presse). Pour améliorer l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire. *Le Point sur la Recherche en Éducation*.
- BURMEISTER, P. (1994). *English im Bili-Vorlauf : Pilotstudie zur Leistungsfähigkeit des verstärkten Vorlaufs in der 5. Jahrgangsstufe deutsch-englisch bilingualer Zweige in Schleswig-Holstein*. Kiel.
- CARROLL, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- CRAHAY, M. & LAFONTAINE, D. (Eds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor. Coll. Éducation 2000.
- CRAHAY, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège : Éditions G. Thone. 2<sup>e</sup> édition.
- DELHAXHE, A. (1991). *L'école maternelle au pluriel. Étude descriptive de la gestion du temps et de son influence sur les activités réalisées par les enfants*. Thèse de doctorat. Liège : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université, Service de Pédagogie expérimentale.
- DUNKIN, M.J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. CRAHAY et D. LAFONTAINE (Eds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor. Coll. Éducation 2000.
- EURYDICE (2001). *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Bruxelles : Les Éditions européennes.

- GENELOT, S. (1997). L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège. *Revue française de pédagogie*, 118, 27-42.
- GLASS, G.V., CAHEN, L.S., SMITH, M.L., FILBY, N.N. (1982). *School Class Size : Research and Policy*. Beverly Hills, Ca. : Sage Publication.
- INRA-Belgium. (2001). Étude sur l'apprentissage des langues. Bruxelles : TIBEM (Tweetaligheid In Beweging - Bilinguisme en Mouvement).
- JONES, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck, coll. Méthodes en Sciences humaines.
- LAFONTAINE, D (2002). Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile ... *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 24 (Numéro spécial : premiers résultats de PISA 2000).
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- SERVICE DES STATISTIQUES (1998). *Âge du personnel de l'enseignement 1996*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général de l'informatique et des statistiques.
- SERVICE DES STATISTIQUES (2001). *Âge du personnel de l'enseignement. Annuaire 1999-2000*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général de l'informatique et des statistiques.
- STRAETEN, M.-H. (1999). *Méthodes d'apprentissage de la lecture, rendement et motivations : quelles imbrications ?* Université de Liège : Faculté de Psychologie et des Science de l'Éducation (Mémoire de licence non publié)
- STRAETEN, M.-H. & BLONDIN, C. (2001). Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire : première analyse de la situation. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 19, 57-74.
- STRAETEN, M.-H. & BLONDIN, C. (à paraître). *La communication dans les cours de langue moderne : Enquête et observations dans douze classes en Communauté française de Belgique*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- TUPIN, F. (2001). L'éveil aux langues. Entre recherche des effets et reflets de l'interculturalité des approches scientifiques. In P. FIOUX (Ed.), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*. Paris : Karthala.
- WODE, H., BURMEISTER, P., DANIEL, A., KICKLER, K.U. & KNUST, M. (1996). Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualem Unterricht in Schleswig-Holstein : Ein erster Zwischenbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7 (1), 15-42.

**ANNEXE 1 : UN RAPPEL DES PRESCRIPTIONS LEGALES  
EN CE QUI CONCERNE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE  
D'UNE LANGUE MODERNE A L'ECOLE PRIMAIRE**

---

L'apprentissage d'une langue moderne, au niveau de l'enseignement fondamental, est imposé soit par les lois linguistiques de 1963, soit par un décret adopté en 1998.

En Belgique, le régime linguistique dans l'enseignement, y compris l'enseignement d'une langue moderne, est principalement régi par la Loi du 30 juillet 1963, publiée au Moniteur belge le 22 août 1963, et ses modifications ultérieures.

La Loi de 1963 impose l'enseignement du néerlandais dans la Région de Bruxelles-Capitale<sup>1</sup>, du néerlandais ou de l'allemand dans les communes dites « à statut spécial »<sup>2</sup>, à raison de 3 heures par semaine au 2<sup>e</sup> degré et de 5 heures par semaine au 3<sup>e</sup> degré. Dans les communes dites « périphériques »<sup>3</sup>, des cours de néerlandais sont obligatoires à raison de 4 heures par semaine au 2<sup>e</sup> degré et de 8 heures par semaine au 3<sup>e</sup> degré.

Le « *Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement* », dans la suite de ce texte appelé « décret sur l'enseignement fondamental », adopté le 13 juillet 1998 et publié au Moniteur belge le 28 août 1998, étend l'obligation d'enseigner une langue moderne au reste de la Communauté française : tous les élèves de 5<sup>e</sup> année primaire (depuis l'année scolaire 1998-1999) et de 6<sup>e</sup> année primaire (à partir de 1999-2000) suivent maintenant un cours d'allemand, d'anglais ou de néerlandais, à raison de deux périodes par semaine.

## **1. Les titres dont doit être porteur l'enseignant chargé des cours de langue moderne**

Initialement, en vertu des lois de 1963, les cours de seconde langue devaient être dispensés par un instituteur porteur du certificat de connaissance approfondie du néerlandais ou de l'allemand. Par la suite, le titre d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (ou A.E.S.I.), section langues germaniques, a également été reconnu, mais le décret du 13 juillet 1998 impose que ce titre soit accompagné d'un certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire.

Pour enseigner le néerlandais ou l'allemand, les instituteurs primaires doivent être porteurs du certificat de connaissance approfondie délivré conformément à l'A.R. du 25 novembre 1970 relatif à l'organisation des examens linguistiques. La délivrance du certificat de connaissance approfondie de l'anglais doit encore être organisée par le Gouvernement.

---

<sup>1</sup> Communes d'Anderlecht, Auderghem, Berchem-Sainte-Agathe, Bruxelles, Etterbeek, Evere, Forest, Ganshoren, Ixelles, Jette, Koekelberg, Molenbeek-Saint-Jean, Saint-Gilles, Saint Josse-Ten-Noode, Schaerbeek, Uccle, Watermael-Boitsfort, Woluwe-Saint-Lambert et Woluwé-Saint-Pierre (les « 19 communes »).

<sup>2</sup> Malmédy, Bellevaux-Ligneuville, Bévercé, Faymonville, Robertville et Waimes (communes malmédiennes) ; Comines, Houthem, Bas-Warneton, Warneton, Ploegstert, Messines, Mouscron, Luvingne, Herseaux, Dottignies, Espierre Helchin, Renaix, Flobecq, Biévène, Marcq, Enghien, Petit-Enghien, Herstappes, Moulard, Fouron-le-Comte, Fouron-Saint-Martin, Fouron-Saint-Pierre, Remersdaal, Teuven, ainsi que Baelen, Gemmenich, Henri-Chapelle, Hombourg, Membach, Montzen, Moresnet, Sippenaeken, Welkenraedt.

<sup>3</sup> Drogenbos, Kraainem, Linkebeek, Rhode-Saint-Genèse, Wemmel et Wezembeek-Oppem.

Titre de base	Compétence en langue	Compétence pédagogique complémentaire
Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur	Section langues germaniques	Certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire
Instituteur primaire	Certificat de connaissance approfondie de la langue cible	

**Tableau 1 :** Titres dont doit être porteur le « maître de langue moderne ».

Le titre d'A.E.S.I. (Section langues germaniques) est considéré comme le titre requis jusqu'à la fin de l'année scolaire 2003-2004 (Arrêté du Gouvernement du 12 juillet 2001, publié le 29 août 2001), en prévision du laps de temps nécessaire à l'organisation de la délivrance du certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire. La délivrance du certificat de connaissance approfondie de l'anglais doit également être encore organisée par le Gouvernement.

Un décret adopté le 27 mars 2002 modifie certaines dispositions relatives aux titres jugés suffisants (voir la circulaire du 3 septembre 2001). A partir du 1er septembre 2001, les titres suivants sont considérés comme suffisants du Groupe A pour la fonction de maître de seconde langue et ne doivent plus faire l'objet d'une demande de dérogation :

Titre de base	Compétence en langue cible
Instituteur préscolaire ou maternel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Certificat d'enseignement secondaire supérieur ou titre équivalent délivré dans la langue à enseigner</i></li> <li>• <i>Titre de base (ou titre équivalent) délivré dans la langue à enseigner</i></li> <li>• <i>Certificat de connaissance approfondie de la langue à enseigner</i></li> </ul>
Instituteur primaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Certificat d'enseignement secondaire supérieur ou titre équivalent délivré dans la langue à enseigner</i></li> <li>• <i>Titre de base (ou titre équivalent) délivré dans la langue à enseigner</i></li> </ul>
Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Certificat d'enseignement secondaire supérieur ou titre équivalent délivré dans la langue à enseigner</i></li> <li>• <i>Certificat de connaissance approfondie de la langue à enseigner</i></li> </ul>
Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Section « Philologie germanique »</i></li> <li>• <i>Certificat de connaissance approfondie de la langue à enseigner</i></li> </ul>
Licencié traducteur-interprète *	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mention de la langue à enseigner</i></li> </ul>

\* Un titre pédagogique est en outre nécessaire.

**Tableau 2 :** Titres dont doit être porteur le « maître de langue moderne » dans l'enseignement subventionné.

Le même décret reprend comme titres du Groupe B les diplômes de licenciés non accompagnés du titre pédagogique : diplôme de licencié en philologie germanique, de licencié accompagné du certificat de connaissance approfondie de la langue à enseigner et de licencié traducteur ou interprète avec mention de la langue à enseigner. En outre, sur avis de la « Commission chargée de donner des avis à propos du recrutement de porteurs de titres jugés suffisants autres que ceux du groupe A », le Gouvernement peut considérer tout autre titre comme titre suffisant du Groupe B lorsqu'il n'existe plus aucun porteur du certificat, diplôme ou brevet délivré dans la spécialité en cause.

## 2. L'évaluation

Le décret sur l'enseignement fondamental prévoit que « *les cours de langue organisés en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> font l'objet d'une évaluation externe organisée sous le contrôle de l'Inspection de la Communauté française en collaboration avec les représentants des différents pouvoirs organisateurs* » (article 7).

## 3. Les objectifs complémentaires

Le cours de langue moderne comprenant plus de deux périodes hebdomadaires peut avoir pour objet, en sus de l'apprentissage linguistique, le renforcement des diverses compétences définies dans les socles de compétences.

## 4. Les prestations des professeurs de langue moderne

Les maîtres de langue moderne à prestations complètes sont tenus d'assurer 24 périodes de cours par semaine (alors que l'horaire complet d'un A.E.S.I. désigné dans le secondaire est de 22 périodes).

Ils peuvent être chargés par le directeur (enseignement organisé par la Communauté française) ou le pouvoir organisateur (enseignement subventionné) d'assurer des surveillances sans que la durée totale de leurs prestations (cours et surveillances) ne puisse dépasser 1560 minutes par semaine. Ils sont en outre tenus d'accomplir au moins 60 périodes de concertation avec leurs collègues par an, sans que le total de 962 heures de prestations par année scolaire comprenant à la fois les cours, les surveillances et la concertation ne puisse être dépassé.

Ces temps sont réduits à due concurrence en cas d'horaire incomplet.

## 5. Les périodes générées pour les cours de langue moderne

Dans toute la Communauté française, le nombre de périodes générées pour les cours de langue moderne, applicable du 1<sup>er</sup> septembre à la fin de l'année scolaire, est déterminé en fonction des élèves inscrits le 15 janvier précédent en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires, par école ou par implantation à comptage séparé.

Cependant, lorsqu'au 1<sup>er</sup> octobre, le nombre d'élèves de toutes les écoles organisées par le pouvoir organisateur ou un pouvoir organisateur du même réseau, sur le territoire de la commune dans l'enseignement de la Communauté française et dans l'enseignement officiel subventionné, sur le territoire de l'entité, dans l'enseignement libre subventionné, est supérieur ou inférieur de 5 % au moins au nombre d'inscriptions au 15 janvier de l'année précédente, un nouveau calcul de l'encadrement est opéré pour chacune des écoles. Il s'applique du 1<sup>er</sup> octobre à la fin de l'année scolaire.

Dans les zones soumises à l'obligation d'enseigner une seconde langue depuis 1963, les périodes générées spécifiquement pour le cours de langue ne couvrent donc qu'une faible partie de ceux-ci (par exemple, dans une école où chaque année d'études correspond à une classe, 4 périodes pour les 4 années des degrés moyen et supérieur, alors que 16 périodes doivent être dispensées).

## 6. Les dispositions en matière de formation

Le décret sur l'enseignement fondamental complète l'article 9 du Décret du 24 décembre 1990 relatif à la formation continue et à la formation complémentaire des membres du personnel de certains établissements d'enseignement et des centres psycho-médico-sociaux par l'alinéa suivant :

*« Le Gouvernement peut réserver une partie des crédits affectés aux actions de formation continue dans l'enseignement fondamental, à concurrence de 5 %, à des formations permettant d'acquérir le certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire et les certificats de connaissance approfondie visés à l'article 7 du Décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ainsi que le certificat de capacité visé à l'article 9 du même décret ».*

## **7. Des aspects de la réglementation spécifiques à la zone « unilingue »**

### **7.1. La mise en place**

Le directeur, dans l'enseignement de la Communauté française, le pouvoir organisateur, dans l'enseignement subventionné, peut, par école, après avoir pris l'avis du conseil de participation, proposer l'apprentissage d'une seule langue ou le choix entre deux langues. Il ne peut jamais être proposé le choix entre trois langues modernes différentes<sup>4</sup>.

### **7.2. La continuité**

Sauf dérogation accordée par le ministre, le choix ne peut être modifié entre la cinquième et la sixième primaire.

L'élève poursuit au premier degré de l'enseignement secondaire, sous forme de cours de langue moderne I, l'étude de la langue moderne commencée dans l'enseignement primaire. Les socles de compétences sont rédigés en conséquence.

Toutefois les parents ou la personne investie de l'autorité parentale, qui devront être avertis de la difficulté supplémentaire qu'ils imposent à leur enfant et prendre l'avis du Conseil d'admission et du Centre psycho-médico-social, peuvent inscrire leur enfant dans un cours de langue moderne I différent du cours suivi en primaire<sup>5</sup>. La Direction générale de l'enseignement obligatoire (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique), a diffusé auprès des chefs d'établissements et des pouvoirs organisateurs une circulaire destinée à faciliter la mise en œuvre de cette disposition : elle la concrétise en proposant des formulaires à compléter par les parties concernées en cas de demande d'un changement dans la langue moderne suivie à l'entrée dans l'enseignement secondaire (Circulaire A/00/12, du 13 juin 2000).

## **8. Les socles de compétences**

Comme prévu par le décret-missions, des commissions se sont attelées à la définition des savoirs et des compétences attendus des élèves aux différentes étapes du curriculum.

---

<sup>4</sup> Cette disposition ne semble pas incompatible avec la présence dans un même établissement de cours portant sur les trois langues, lorsque l'offre porte sur deux langues et qu'une de ces deux langues est progressivement remplacée par la troisième, pour autant qu'aucun enfant n'ait le choix entre trois langues (c'est-à-dire si à chaque année d'études correspondent deux langues seulement).

<sup>5</sup> Article 69 du « décret sur l'enseignement fondamental », modifiant l'article 4bis, § 2, de la Loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale de l'enseignement secondaire.



Le « Décret portant confirmation des socles de compétences et modifiant la terminologie relative à la compétence exercée par le parlement en application des articles 16, 25, 26, 35 et 43 du Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », adopté le 26 avril 1999 et publié le 27 août 1999 définit avec davantage de précision les objectifs à atteindre dans le cadre des cours de langue moderne.

Aux quatre objectifs assignés à l'enseignement obligatoire par le décret-missions, les Socles en ajoutent deux, tout en précisant que la dimension socioculturelle ne fera pas l'objet d'une évaluation certificative :

- « *Promouvoir la prise de conscience de sa propre culture et de la situer par rapport à celle des autres ;*
- *Promouvoir les langues modernes comme facteur d'intégration européenne* ».

Dans le domaine des langues modernes, les Socles définissent les compétences disciplinaires et transversales attendues à l'issue de chacune des étapes du curriculum.

Les compétences (réparties en quatre catégories selon qu'il s'agit d'écouter, de parler, de lire ou d'écrire) sont orientées vers la communication, en particulier la communication orale. A l'issue de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire, ces compétences doivent pouvoir être mises en œuvre dans quatre domaines :

- *les caractéristiques personnelles de l'élève,*
- *sa vie quotidienne,*
- *ses relations avec les autres, ainsi que*
- *la nourriture et les boissons.*

A ces quatre domaines s'en ajouteront dix autres lors de l'étape suivante.

### **8.1. Les compétences disciplinaires**

En ce qui concerne les compétences disciplinaires, les conditions de réalisation et le niveau à atteindre sont précisés.

L'élève doit « comprendre des mots familiers, des expressions courantes » (compétence attendue), « en face à face, dans de bonnes conditions de réception, avec un interlocuteur qui parle lentement et clairement » (conditions de réalisation), c'est-à-dire « reconnaître la langue cible, identifier les structures syntaxiques, les sons, les fonctions langagières, les intonations (ordre, question), repérer les mots clefs et en comprendre le sens » (niveau à atteindre).

Il doit aussi « s'exprimer oralement pour produire des messages simples » (compétence attendue), dans les cas où il s'agit de « messages simples proches des modèles rencontrés lors des apprentissages » (conditions de réalisation), c'est-à-dire « pouvoir utiliser des expressions et des phrases simples » (niveau à atteindre).

Enfin, en ce qui concerne la lecture, il doit « pouvoir comprendre des phrases très simples » (compétence attendue), dans les cas où « le texte ne comprend que des éléments connus » (conditions de réalisation), c'est-à-dire « reconnaître la langue cible, identifier les structures syntaxiques, repérer les mots clefs et en comprendre le sens (niveau à atteindre).

Au niveau de la deuxième étape de la scolarité obligatoire (c'est-à-dire la sixième année primaire), aucune production écrite ne doit être évaluée. Tout comme à l'issue de la troisième étape

(deuxième année du secondaire), les éléments grammaticaux et lexicaux ne font pas l'objet d'une évaluation spécifique.

## **8.2. Les compétences transversales**

Les Socles définissent également des compétences transversales dans chacun des grands domaines de compétence :

- « Face à des messages oraux, l'élève adoptera une attitude positive d'écoute, mettra en œuvre des stratégies de compréhension, construira du sens au départ des éléments compris » (écouter).
- « L'élève osera s'exprimer, adaptera son message et son comportement à la situation de communication, au but poursuivi, à l'interlocuteur et à ses réactions, utilisera les ressources non linguistiques de façon à faciliter la compréhension » (parler).
- « Face à un message écrit, l'élève adoptera une attitude positive de lecture, appliquera ses stratégies de lecture aux situations de communication (présentation, ponctuation, ...), construira du sens au départ des éléments<sup>2</sup> compris, percevra et réagira à l'objectif de lecture » (lire).

## **9. La déclaration de politique communautaire**

La déclaration de politique communautaire, adoptée en juillet 1999 lors de la constitution du Gouvernement, témoigne de la volonté des nouveaux responsables politiques de poursuivre dans la voie d'un renforcement de l'apprentissage d'une langue moderne : *« L'apprentissage des langues sera renforcé. Le gouvernement considère que l'apprentissage du français, de toutes les autres acquisitions, et l'apprentissage d'une langue étrangère peuvent se renforcer mutuellement. »*

Plus concrètement, les signataires de cette déclaration se sont engagés à dégager des moyens au bénéfice des classes en immersion et de la formation des enseignants : *« Désormais, l'apprentissage d'une langue étrangère commence pour tous dès la 5<sup>e</sup> primaire. Le gouvernement veillera à ce que les moyens nécessaires soient garantis pour favoriser les classes d'immersion et pour renforcer la formation des enseignants de langue. »*

**ANNEXE 2 : LE QUESTIONNAIRE DESTINE  
AUX CHEFS D'ETABLISSEMENT**

---



## Les cours de langue dans l'enseignement fondamental

Questionnaire destiné aux chefs d'établissement

À renvoyer pour le 27 avril 2001

À Madame Christiane Blondin, Service de Pédagogie expérimentale,  
Bd du Rectorat, 5 – Bât. B32 à 4000 LIEGE (04/366 20 75)

**Nom de l'établissement :**

.....

**Matricule<sup>1</sup> :** . . . . .

**Code postal :** . . . . .

**Nombre d'élèves au niveau primaire au 15 janvier 2001 :** . . . . . élèves

**Réseau :**      **Communauté française**      **Officiel subventionné**      **Libre subventionné**

### Avertissement

*Ce questionnaire doit nous permettre de dresser un tableau le plus complet possible de la situation de l'enseignement des langues à l'école primaire, à l'exception toutefois des classes en immersion<sup>2</sup>. S'adressant à tous les directeurs d'écoles de la Communauté française, le questionnaire doit recouvrir une multitude de situations différentes. Il se peut donc que certains aspects vous concernent moins ou que le nombre de cas prévus, en fonction de la situation d'autres établissements, vous semble excessif.*

*Bien entendu, les résultats seront présentés de façon strictement anonyme.*

<sup>1</sup> Si vous ne connaissez pas ce numéro en quatre chiffres, vous le trouverez à côté du nom de votre établissement sur le site de l'AGERS (<http://www.agers.cfwb.be/org/fondam/liste.asp>). À défaut, indiquez son adresse complète.

<sup>2</sup> Les chefs des établissements qui comptent une ou plusieurs classes d'immersion recevront en outre un petit questionnaire spécifique à ces classes.

**1. Pour toutes les personnes effectivement en fonction au 30 mars de cette année dans votre établissement, qui ont en charge les cours de langue intégrés à l'horaire hebdomadaire obligatoire des élèves, qu'il s'agisse d'un maître spécial, d'un titulaire, d'un ACS chargé de l'apprentissage précoce, ... voire de vous-même, à l'exception cependant des enseignants LCO, veuillez compléter le tableau ci-dessous.**

	Nom (de jeune fille, pour les enseignantes)	Sexe	Date de naissance
<b>A</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>B</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>C</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>D</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>E</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>F</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>G</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>H</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>I</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>J</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>K</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>L</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>M</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>N</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>O</b>		F M	. . / . . /19 . .
<b>P</b>		F M	. . / . . /19 . .

*Si votre établissement compte plus de 16 personnes chargées de cours de langue, veuillez nous téléphoner au 04/366 20 75 pour convenir d'un arrangement.*

**2. Le tableau qui suit doit nous permettre de récolter un maximum d'informations sur les personnes effectivement en charge des cours de langue dans les écoles. Il importe de lire attentivement ce qui vous est demandé ci-dessous et dans le tableau, de manière à ce que les informations que vous nous donnez reflètent au mieux la situation propre à votre école.**

*Pour chaque personne identifiée ci-dessus, veuillez compléter le(s) tableau(x) ci-après (pp. 3 et 4 pour les enseignants de A à F et pp. 5 et 6 pour les enseignants de G à M), en indiquant votre réponse sur les pointillés ou en entourant une des réponses proposées.*

*Si une au moins des personnes citées en réponse à la question 1 a la charge de plus de 14 groupes, veuillez nous téléphoner au 04/366 20 75 pour convenir d'un arrangement.*

*Si, pour un même enseignant, les groupes changent d'une semaine à l'autre, veuillez répondre en fonction d'une semaine type, puis indiquer en haut de la colonne concernée que l'horaire varie d'une semaine à l'autre et décrire le système mis en place sur la page prévue pour les commentaires (p. 12).*

Lettre attribuée à l'enseignant		A	B	C	D	E	F	G	H
Rappel de l'année de naissance		19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..
Son ancienneté dans l'école	1.	Moins d'1 année scolaire complète	1	1	1	1	1	1	1
	2.	1 année scolaire complète	2	2	2	2	2	2	2
	3.	2 années scolaires complètes	3	3	3	3	3	3	3
	4.	3 années scolaires complètes ou +	4	4	4	4	4	4	4
Sa qualification	1.	Instituteur primaire	1	1	1	1	1	1	1
	2.	Instituteur primaire avec mention de la Igue enseignée sur le diplôme	2	2	2	2	2	2	2
	3.	Instit. prim. avec certificat de conn. approfondie de l'allemand	3	3	3	3	3	3	3
	4.	Instit. prim. avec certificat de conn. approfondie du néerlandais	4	4	4	4	4	4	4
	5.	A.E.S.I. en langues germaniques	5	5	5	5	5	5	5
	6.	Autre (précisez) .....	6	6	6	6	6	6	6
Son statut	1.	Enseignant temporaire	1	1	1	1	1	1	1
	2.	Enseignant nommé	2	2	2	2	2	2	2
	3.	Agent contractuel subventionné	3	3	3	3	3	3	3
	4.	Autre (précisez) .....	4	4	4	4	4	4	4
<b>AUTRE(S) COURS DONNE(S) DANS L'ETABLISSEMENT</b>									
Nombre de périodes		..	..	..	..	..	..	..	..
<b>LE 1er GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 2e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 3e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 4e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 5e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.

**Suite du tableau de la p. 3 (enseignants de A à H, groupes 6 à 14)**

Lettre attribuée à l'enseignant		A	B	C	D	E	F	G	H
Rappel de l'année de naissance		19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..	19 ..
<b>LE 6e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 7e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 8e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 9e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 10e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 11e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 12e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 13e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.
<b>LE 14e GROUPE AUQUEL IL DONNE COURS DE LANGUE</b>									
Nombre d'élèves		..	..	..	..	..	..	..	..
Année(s) d'études (3M, 1P,..3P,4P,5P, 6P, 5/6P)		...	...	...	...	...	...	...	...
Langue	1.	Nombre de périodes d'allemand	.	.	.	.	.	.	.
	2.	Nombre de périodes d'anglais	.	.	.	.	.	.	.
	3.	Nombre de périodes de néerlandais	.	.	.	.	.	.	.







**3. Par année, combien d'élèves au total doivent apprendre une langue moderne, en raison des lois linguistiques ou en fonction du décret de 1998 ?**

- En 3<sup>e</sup> année, ..... élèves doivent suivre le cours de langue.  
 En 4<sup>e</sup> année, ..... élèves doivent suivre le cours de langue.  
 En 5<sup>e</sup> année, ..... élèves doivent suivre le cours de langue.  
 En 6<sup>e</sup> année, ..... élèves doivent suivre le cours de langue.

**4. Combien de périodes par semaine la Communauté française vous accorde-t-elle cette année pour les cours de langue en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires ?**

périodes

**5. Utilisez-vous d'autres ressources que les périodes accordées par la Communauté française pour organiser les cours de langue dans le cadre de l'horaire hebdomadaire obligatoire des élèves ?**

Oui

Non

*Si vous avez répondu « Non », passez à la question suivante.*

Si oui, combien de périodes supplémentaires au total ?

périodes

Quelle est leur origine ?

- ..... périodes sont issues des reliquats.  
 .....périodes sont issues du capital-périodes.  
 .....périodes sont prises en charge par le pouvoir organisateur.  
 .....périodes sont prises en charge par un agent contractuel subventionné.  
 .....périodes ont une autre origine (veuillez préciser) :.....  
 .....

**6. Entre le 1<sup>er</sup> septembre 2000 et le 30 mars 2001, combien de semaines complètes une classe a-t-elle été privée de maître de langue suite à une difficulté ou à un retard de recrutement ?**

Veuillez compter, pour chaque cours de langue obligatoire (de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année ou en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, selon la localisation de l'établissement) le nombre de semaines complètes sans maître de langue (en dehors des absences n'autorisant pas un remplacement) et indiquer ci-dessous le total des nombres obtenus :

semaines où un cours de langue n'a pas pu être dispensé.

**7. En 1997-1998, y avait-il déjà des cours de langue dans votre établissement ?****Oui****Non****Si vous avez répondu « Non », passez à la question 9.**

Oui, parce que vous étiez soumis à l'obligation d'en donner depuis 1963.

Oui, parce que l'école ou le pouvoir organisateur fait le choix d'organiser des cours de langue avant toute obligation d'en donner.

Quelles années d'études et quelles langues étaient concernées ?

3 <sup>e</sup> maternelle	Allemand	Anglais	Néerlandais
1 <sup>re</sup> année primaire	Allemand	Anglais	Néerlandais
2 <sup>e</sup> année primaire	Allemand	Anglais	Néerlandais
3 <sup>e</sup> année primaire	Allemand	Anglais	Néerlandais
4 <sup>e</sup> année primaire	Allemand	Anglais	Néerlandais
5 <sup>e</sup> année primaire	Allemand	Anglais	Néerlandais
6 <sup>e</sup> année primaire	Allemand	Anglais	Néerlandais

**8. Avant l'application du décret de 1998, qui était chargé de donner les cours de langue obligatoires ou organisés par choix ?**

Année d'études	Fonction	Nombre total de périodes par semaine et par année d'études
3 <sup>e</sup> maternelle	le(s) titulaires de(s) 3 <sup>e</sup> maternelle(s)	.....
	un autre enseignant	.....
1 <sup>re</sup> année primaire	le(s) titulaires de(s) 1 <sup>e</sup> année(s)	.....
	un autre enseignant	.....
2 <sup>e</sup> année primaire	le(s) titulaires de(s) 2 <sup>e</sup> année(s)	.....
	un autre enseignant	.....
3 <sup>e</sup> année primaire	le(s) titulaires de(s) 3 <sup>e</sup> année(s)	.....
	un autre enseignant	.....
4 <sup>e</sup> année primaire	le(s) titulaires de(s) 4 <sup>e</sup> année(s)	.....
	un autre enseignant	.....
5 <sup>e</sup> année primaire	le(s) titulaires de(s) 5 <sup>e</sup> année(s)	.....
	un autre enseignant	.....
6 <sup>e</sup> année primaire	le(s) titulaires de(s) 6 <sup>e</sup> année(s)	.....
	un autre enseignant	.....

**9. Pour l'ensemble des périodes d'enseignement d'une langue moderne, obligatoire ou organisé par choix, dispensées dans votre établissement en 1997-1998, veuillez préciser quelle était la qualification en langue des enseignants ...**

périodes par semaine étaient dispensées par des instituteurs, ne possédant pas de certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée et dont le diplôme ne porte aucune mention de cette même langue;

périodes par semaine étaient dispensées par des instituteurs, ne possédant pas de certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée, mais dont le diplôme porte la mention de cette même langue;

périodes par semaine étaient dispensées par des instituteurs avec certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée;

périodes par semaine étaient dispensées par des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI);

périodes par semaine étaient dispensées par des personnes ayant d'autres qualifications (veuillez préciser) : .....  
.....

***Si les cours de langue dans votre école sont organisés en fonction des lois linguistiques de 1963, passez immédiatement à la question 11.***

***Pour chacune des propositions, il est absolument nécessaire que vous opérerez un choix entre oui et non et que vous indiquiez ce choix en cochant la case adéquate.***

**10. La ou les langues enseignées dans votre établissement en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années ont-elles été choisies en fonction ...**

Des résultats d'une consultation de l'ensemble des parents Oui    Non

De l'avis des représentants des parents Oui    Non

Des pratiques antérieures de l'école Oui    Non

Des possibilités de recrutement d'un maître de langue Oui    Non

Des préférences du pouvoir organisateur ou du chef d'établissement Oui    Non

De l'offre des écoles du voisinage Oui    Non

Autre (veuillez préciser) : .....

.....

**11. Parmi les instituteurs titulaires des classes de votre établissement, en dehors des titulaires de classes d'immersion éventuelles, certains parlent-ils couramment l'une des trois langues germaniques enseignées en Communauté française (si vous n'en êtes pas certain, veuillez interroger les membres de votre équipe)?**

*(si aucun enseignant ne parle une des langues reprises ci-dessous, ne laissez pas la case vide, indiquez 0)*

Sur  titulaires,  parlent couramment l'allemand,  
 parlent couramment l'anglais,  
 parlent couramment le néerlandais.

**12. En dehors des journées pédagogiques organisées par l'inspection, les personnes chargées des cours de langue dans mon établissement qui désirent participer à des activités de formation continuée,**

**doivent y participer en dehors des heures de cours dont ils ont la charge dans mon établissement ;**

**peuvent y participer pendant les heures de cours dont ils ont la charge dans mon établissement pour autant que leur absence ne pose pas de problème d'organisation ;**

**peuvent y participer pendant les heures de cours dont ils ont la charge dans mon établissement.**

**13. Quel matériel fournissez-vous aux personnes chargées des cours de langues (ML dans le tableau) ?**

	L'école ne possède pas ce matériel	Les ML ne demandent pas ce matériel	Les ML peuvent utiliser ce matériel si un titulaire n'en a pas besoin	Les ML peuvent utiliser ce matériel en priorité	Le matériel est accordé en fonction de l'ordre des demandes
Un magnétophone	1	2	3	4	5
Un magnétoscope (et une télévision)	1	2	3	4	5
Un lecteur de CD	1	2	3	4	5
Une caméra	1	2	3	4	5
Un rétroprojecteur	1	2	3	4	5
Un ordinateur	1	2	3	4	5
Plusieurs ordinateurs	1	2	3	4	5
L'Internet	1	2	3	4	5

#### 14. Quelles difficultés rencontrez-vous par rapport aux cours obligatoires de langue moderne?

Pour chacun des aspects évoqués ci-dessous, veuillez préciser en entourant les deux chiffres adéquats :

- l'importance qu'il revêt à vos yeux **et**
- son degré de difficulté.

	IMPORTANTANCE		DEGRE DE DIFFICULTE			
	Pas très important	Très important	Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile
A. Affecter des locaux adéquats aux cours de langue	1	2	1	2	3	4
B. Intégrer les maîtres de langue dans l'équipe éducative	1	2	1	2	3	4
C. Obtenir la désignation d'un maître de langue possédant les titres requis ou le recruter	1	2	1	2	3	4
D. Associer les maîtres de langue à la mise en œuvre du projet d'établissement	1	2	1	2	3	4
E. Établir de bonnes relations entre les maîtres de langue et les autres enseignants de l'école	1	2	1	2	3	4
F. Permettre la formation continuée des maîtres de langue	1	2	1	2	3	4
G. Assurer des effectifs raisonnables à chacune des classes de langue	1	2	1	2	3	4
H. Assurer la qualité pédagogique des cours de langue	1	2	1	2	3	4
I. Tenir compte des disponibilités des maîtres de langue et des temps de déplacement d'un établissement à l'autre dans la constitution des horaires	1	2	1	2	3	4
J. Obtenir que les titulaires et les maîtres de langue aient des échanges d'ordre pédagogique	1	2	1	2	3	4
K. Obtenir que les maîtres de langue participent aux réunions de concertation	1	2	1	2	3	4
L. Gérer les relations entre les maîtres de langue et les parents	1	2	1	2	3	4
M. Trouver des personnes compétentes pour donner les cours de langue en primaire	1	2	1	2	3	4
N. Pour l'ensemble de l'horaire des enfants, assurer un encadrement cohérent à chaque groupe d'élèves, quelle que soit l'année d'étude	1	2	1	2	3	4

**Commentaires et suggestions (si certains commentaires se rapportent à une question précise, veuillez, s'il-vous-plaît, en indiquer le numéro) :**

Nous vous remercions vivement pour votre précieuse collaboration.

*Christiane Blondin & Marie-Hélène Straeten*

**ANNEXE 3 : LE QUESTIONNAIRE DESTINE  
AUX MAITRES DE LANGUE**

---





## Les cours de langue dans l'enseignement fondamental

### Questionnaire destiné aux maîtres de langue

À renvoyer en utilisant l'enveloppe ci-jointe (l'adresse est rappelée au bas de cette page)

#### *Etiquette portant*

*le nom de l'enseignant,  
l'adresse de l'école,  
la classe concernée (année(s) d'études  
et nombre d'élèves),  
ainsi qu'un code technique et un*

#### **Avertissement**

*Ce questionnaire est adressé à un nombre important de maîtres de langue. Tous n'ont pas la même formation : certains sont AESI, d'autres instituteurs, d'autres encore ont une qualification différente. Les contextes de travail peuvent également être différents. Il est donc possible que certaines questions ou propositions semblent moins vous concerner.*

*Une place a été réservée, en fin de questionnaire, à vos commentaires. Toutes les remarques et explications complémentaires sont les bienvenues.*

*Certaines questions sont générales, mais pour d'autres, nous vous demandons de vous référer à une seule école (celle dont le chef d'établissement vous a remis le questionnaire, dont les coordonnées sont rappelées ci-dessus) ou à une seule classe (la classe rappelée ci-dessus, dans l'école concernée).*

***Votre date de naissance :***

*. . / . . / 19 . .*

***Votre sexe (à compléter si l'étiquette mentionne « Madame ou Monsieur ») :***

*F M*

***Vos qualifications (diplôme, certificat éventuel, ...) :*** .....

.....

***Pour la classe désignée dans l'étiquette, veuillez indiquer ci-dessous :***

***Le nombre d'élèves :*** . .

***Le nombre de périodes que vous y dispensez :*** .

**1. Depuis combien d'années donnez-vous des cours de langue dans l'enseignement primaire ? (comptez 1 année par année scolaire entamée).**

année(s)

**2. Avez-vous eu l'occasion d'apprendre *en dehors du système d'enseignement* une ou plusieurs langues autres que le français ?**

Oui

Non

***Si vous avez répondu non, veuillez passer à la question suivante.***

De quelle(s) langue(s) s'agit-il ?

.....

Dans quelles circonstances avez-vous appris la première langue mentionnée ?

C'est la langue utilisée par des membres de ma famille.

C'est la langue d'une région où j'ai vécu plusieurs années.

Autre (veuillez expliquer) : .....

.....

....

Dans quelles circonstances avez-vous appris la seconde langue mentionnée ?

C'est la langue utilisée par des membres de ma famille.

C'est la langue d'une région où j'ai vécu plusieurs années.

Autre (veuillez expliquer) : .....

.....

**3. Avez-vous personnellement des contacts avec des locuteurs natifs de la langue que vous enseignez dans la classe dont il est question ici ? Parmi les réponses proposées, choisissez celle qui se rapproche le plus de votre réalité ; il est important que vous opérerez un choix pour chacune des propositions.**

	Jamais	1 ou 2 fois par an	3 ou 4 fois par an	1 fois par mois	Toutes les semaines	Tous les jours
Je me trouve dans une région où cette langue est utilisée ...						
Je regarde des films en version originale dans cette langue ...						
J'écoute la radio dans cette langue ...						
Je lis des journaux dans cette langue ...						
Je lis des livres dans cette langue ...						
Je discute dans cette langue avec des parents ou des amis ...						

**4. Seriez-vous prêt(e) à participer à des formations relatives à ...**

La langue elle-même ?	Oui	Non
La culture des gens qui parlent cette langue ?	Oui	Non
L'apprentissage de la communication ?	Oui	Non
Les échanges avec des classes parlant la langue que j'enseigne ?	Oui	Non
La gestion des différences entre élèves dans les classes de langue ?	Oui	Non
La place du français dans les cours de langue ?	Oui	Non
Autre (veuillez préciser) : .....		
.....		

**5. Depuis septembre 1998, avez-vous suivi une ou plusieurs formations (au sens large, y inclus des informations : conférence pédagogique, formation du réseau, formation par un organisme extérieur, ...) dans le domaine des langues ?**

Oui Non

*Si vous avez répondu non, veuillez expliquer votre réponse.*

5.1. Je ne suis pas informé(e) des possibilités de formation.

Oui Non

5.2. Je ne suis pas convaincu(e) de l'intérêt des formations possibles.

Oui Non

5.3. Il est très difficile pour moi de me libérer pour participer à des formations pendant le temps scolaire.

Oui Non

5.4. Autre (veuillez expliquer) : .....

.....

.....

*Si vous avez répondu oui, veuillez répondre aux questions ci-dessous.*

Veuillez préciser le nombre total de jours de formation suivis depuis septembre 1998.

jour(s)

Ces formations portaient-elles spécifiquement

sur la langue elle-même ? Oui Non

sur la façon d'enseigner la langue ? Oui Non

Autre (veuillez préciser) : .....

.....

.....

Veuillez indiquer par qui ces formations étaient organisées (fonction de la personne, organisme, ...) :

.....

.....

.....

Les formations suivies ont-elles, dans l'ensemble, répondu à vos attentes ?

Oui, tout à fait

Oui, en partie

Non

<b>6. Avez-vous des contacts avec l'enseignement secondaire ?</b>		
6.1. J'y donne moi-même (ou j'y ai donné dans les cinq dernières années) une partie de mes heures de cours.	Oui	Non
6.2. Je sais quels cours de langue sont organisés au 1er cycle dans les écoles secondaires où la plupart de mes élèves s'inscrivent.	Oui	Non
6.3. J'ai discuté avec certains professeurs de langue de l'enseignement secondaire de leurs méthodes d'enseignement et de leurs attentes par rapport aux élèves qui terminent l'enseignement primaire.	Oui	Non

<b>7. Veuillez compléter la grille ci-dessous à propos de chacune des écoles dans lesquelles vous étiez en fonction le 30 mars, quel que soit le réseau, le niveau d'enseignement ou la langue enseignée.</b>
<i>Pour le réseau, indiquez CF pour « Communauté française », OS pour « Officiel subventionné » (ville, commune, province), LS pour « Libre subventionné » (a.s.b.l., généralement).</i>

	Nom de l'école	Réseau	Adresse de l'école (rue, numéro, code postal et commune)
<b>A</b>			
<b>B</b>			
<b>C</b>			
<b>D</b>			
<b>E</b>			
<b>F</b>			
<b>G</b>			
<b>H</b>			
<b>I</b>			
<b>J</b>			
<b>K</b>			
<b>L</b>			

**8. Dans la grille ci-dessous, veuillez préciser votre horaire en indiquant pour chacun des cours que vous donnez actuellement**

- *l'école* (la lettre correspondant à l'école dans le tableau précédent) ;
- *l'année* d'études (3M pour 3<sup>e</sup> maternelle, 5P pour 5<sup>e</sup> primaire, 5/6P pour 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires, 2S pour 2<sup>e</sup> année du secondaire, 1<sup>e</sup> PS pour 1<sup>e</sup> promotion sociale, p. ex.),
- *la langue enseignée* (entourez Al pour allemand, An pour anglais ou Nl pour néerlandais) ou d'autres cours que vous donnez (Au)

	<b>Lundi</b>	<b>Mardi</b>	<b>Mercredi</b>	<b>Jeudi</b>	<b>Vendredi</b>
<b>1<sup>re</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	11	21	31	41	51
<b>2<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	12	22	32	42	52
<b>3<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	13	23	33	43	53
<b>4<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	14	24	34	44	54
<b>5<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	15	25		45	55
<b>6<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au		École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	16	26		46	56
<b>7<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au		École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au
	17	27		47	57
<b>8<sup>e</sup> période</b>	École . Année : ..... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au		École . Année : ... Al An Nl Au	École . Année : ... Al An Nl Au

**9. Dans le tableau précédent, veuillez indiquer, en entourant le nombre inscrit dans les cases séparant deux périodes, les changements d'école ou d'implantation qui vous posent un problème, le déplacement à effectuer ne vous permettant pas de respecter l'horaire des cours. Veuillez ensuite expliquer le problème en quelques mots sous le tableau en rappelant le numéro que vous avez entouré. Si vous n'avez pas assez de place sous le tableau, utilisez la feuille de commentaires en fin de questionnaire, en rappelant le numéro de la question et le ou les numéros entourés dans le tableau.**

**10. Veuillez indiquer en entourant le chiffre adéquat votre degré d'accord ou de désaccord avec chacune des propositions suivantes.**

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord
J'aime beaucoup travailler avec les élèves du primaire.	1	2	3	4
Les élèves de primaire sont souvent enthousiastes pour les cours de langue.	1	2	3	4
C'est pour compléter mon horaire ou pour « dépanner » que j'accepte des heures de langue dans le primaire..	1	2	3	4
Je me sens parfois démuni(e) face aux cours de langue à donner aux élèves du primaire.	1	2	3	4
Je préfère(ra)is enseigner dans le secondaire.	1	2	3	4
J'aime beaucoup donner des cours de langue dans le primaire.	1	2	3	4
J'avais envie de mettre à profit mes compétences en langues (institutrice) ou ma connaissance des enfants du primaire (AESI ou autre).	1	2	3	4
Je n'ai pas vraiment été formé(e) pour des cours de langues à l'école primaire.	1	2	3	4

**11. Souhaitez-vous continuer à enseigner les langues dans l'enseignement primaire ?**

Oui                                      Oui, à certaines conditions                                      Non  
 Expliquez votre réponse :.....  
 .....

**Attention. Pour répondre aux questions suivantes, considérez uniquement l'école dans laquelle vous avez reçu ce questionnaire (voir la première page).**

**12. Avez-vous le sentiment de faire partie d'une équipe ?**

Oui                                      Non

**13. Êtes-vous invité(e) à participer aux réunions de concertation ?**

Jamais                                      Parfois                                      Systématiquement

**14. Participez-vous aux réunions de concertation ?**

Jamais ou                      Moins d'une fois                      Une fois sur deux                      Toujours ou presque  
 presque jamais                      sur deux                      ou davantage                      toujours

**Attention. Pour répondre aux questions suivantes, considérez uniquement la classe à propos de laquelle vous avez reçu ce questionnaire (voir la première page).**

**15. Discutez-vous avec le (la) titulaire des enfants des projets ou des activités de classe ou, si vous-même êtes également leur titulaire, intégrez-vous les activités du cours de langue et les autres activités de la classe ?**

Jamais ou presque jamais	Moins d'une fois par mois	Environ une fois par mois ou davantage	Au moins une fois par semaine
-----------------------------	------------------------------	---	----------------------------------

Ces discussions, si elles existent, sont généralement ...

Plutôt informelles

Plutôt organisées

**16. Où ont lieu habituellement les cours de langues ?**

Dans la classe des enfants  
 Dans un local réservé à ces cours  
 Dans une bibliothèque  
 Dans un réfectoire  
 Autre(s) (précisez) : .....

**17. Avez-vous la possibilité, dans le local où vous donnez le cours dont il est ici question, ...**

D'afficher au mur des panneaux informatifs (vocabulaire, p. ex.) ?	Oui	Non
D'afficher au mur des décorations en rapport avec votre cours ?	Oui	Non
De ranger dans une armoire du matériel pédagogique ?	Oui	Non
D'organiser du travail en sous-groupes ?	Oui	Non

**18. Pour différentes raisons, il peut arriver que des cours spéciaux durent moins longtemps que prévu. Veuillez calculer la durée totale de l'ensemble des cours de langue donnés à la classe dont il est ici question.**

**Pour chacun des cours donnés pendant la dernière semaine « complète », c'est-à-dire lors de laquelle aucun cours de langue n'a été supprimé (congé, excursion scolaire, ...), veuillez calculer le nombre de minutes écoulées entre le moment où les élèves sont assis à leur place et celui où, soit vous les libérez, soit vous quittez la classe, puis faites le total des nombres de minutes obtenus.**

La dernière semaine « complète », cette classe a bénéficié de  minutes de cours de langue.

**19. Sur la période du 1<sup>er</sup> septembre au 22 décembre 2000, les élèves ont théoriquement dû suivre 30 périodes de langue (classes à 2 périodes par semaine) ou 75 périodes (classes à 5 périodes par semaine). Combien de périodes de cours de langue n'ont-elles pas pu être effectivement dispensées aux élèves de la classe dont il est question dans ce questionnaire (excursion scolaire, visite médicale, absence de votre part, ...) ?**

Sur la période envisagée, dans la classe concernée  périodes de cours n'ont pu être dispensées.  
 Je n'avais pas la charge de cette classe.

**20. De quels documents écrits vos élèves disposent-ils comme support à votre cours ?**

Des photocopies de documents que vous avez vous-même conçus	Oui	Non
Des cassettes	Oui	Non
Un manuel	Oui	Non
Des livres dans la langue cible	Oui	Non
Des photocopies de passages de manuels	Oui	Non
Autre (veuillez préciser) : .....		

**21. Veuillez indiquer, en entourant le chiffre adéquat, d'une part l'appréciation qui correspond le mieux à la fréquence à laquelle vous utilisez, pour donner vos cours de langue, les outils suivants et d'autre part, s'il s'agit de votre matériel personnel ou du matériel de l'école.**

	Jamais	Quelques fois par année	Chaque mois	Chaque semaine	A chaque cours	Le vôtre car l'école n'en dispose pas	Le vôtre par facilité	Celui de l'école
Un enregistreur	1	2	3	4	5	1	2	3
Un lecteur de disques compacts	1	2	3	4	5	1	2	3
Une caméra	1	2	3	4	5	1	2	3
Un rétroprojecteur	1	2	3	4	5			
Un tableau noir	1	2	3	4	5			
Des ordinateurs	1	2	3	4	5			
L'Internet	1	2	3	4	5			
Un magnétoscope et une télévision								

**22. Suivez-vous une règle systématique en ce qui concerne l'emploi du français et de la langue cible par vous-même en classe ?**

Je m'adapte aux circonstances  
Je me suis fixé(e) des règles

***Si vous avez répondu que vous vous adaptez aux circonstances, passez à la question suivante.***



**Dans vos cours de langue vous utilisez le français (entourez le chiffre adéquat)**

...

	Jamais	Assez rarement	Assez souvent	Toujours
Dans des situations d'organisation (ex : donner des consignes...)	1	2	3	4
Pour demander ou donner des informations concernant la vie de la classe.	1	2	3	4
Pour expliquer aux élèves le sens d'un mot ou d'une expression en langue cible	1	2	3	4
Pour expliquer le fonctionnement de la langue cible	1	2	3	4
Quand les élèves ne comprennent pas	1	2	3	4

**23. Pour construire vos cours, vous référez-vous au document « socles de compétences » ?**

Oui

Non

Je ne dispose pas de ce document

**24. Pour construire vos cours, vous référez-vous au programme de langue ?**

Oui

Non

Je ne dispose pas de ce document

**25. Quelles difficultés rencontrez-vous ?**

**Pour chacun des aspects évoqués ci-dessous, veuillez préciser en entourant les deux chiffres adéquats :**

- **l'importance qu'il revêt à vos yeux et**
- **son degré de difficulté.**

	Peu important	Important	Très important	Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile
Adapter mon cours en fonction des différences de niveau entre les enfants.	1	2	3	1	2	3	4
Établir de bonnes relations avec les titulaires des classes.	1	2	3	1	2	3	4
Concilier mes obligations à l'égard des différentes écoles.	1	2	3	1	2	3	4
Intéresser les enfants.	1	2	3	1	2	3	4
Entretenir et développer mes propres connaissances.	1	2	3	1	2	3	4
Donner aux enfants le goût des langues étrangères.	1	2	3	1	2	3	4
Donner aux enfants suffisamment de confiance en eux pour qu'ils puissent utiliser la langue cible lorsqu'ils en ont l'occasion.	1	2	3	1	2	3	4
Organiser des contacts avec des locuteurs natifs de la langue cible.	1	2	3	1	2	3	4
Atteindre en fin d'école primaire les objectifs définis dans les « Socles de compétences ».	1	2	3	1	2	3	4
Apprendre aux enfants à s'exprimer dans la langue cible.	1	2	3	1	2	3	4
Apprendre aux enfants à communiquer dans la langue cible.	1	2	3	1	2	3	4
Permettre à chaque enfant d'avoir des échanges dans la langue cible.	1	2	3	1	2	3	4

**26. Veuillez compléter les phrases suivantes ...**

Dans mon métier, le plus difficile, c'est .....

Dans mon métier, j'éprouve le plus de satisfactions quand .....

Dans mon métier, ce qui me décourage, c'est .....

Dans mon métier, ce qui me plaît le plus, c'est.....

***Commentaires (si certains commentaires se rapportent à une question particulière, veuillez, s'il vous plaît, en rappeler le numéro) :***

**Nous vous remercions vivement pour votre précieuse collaboration.**  
*Christiane Blondin & Marie-Hélène Straeten*

## **ANNEXE 4 : LA METHODOLOGIE MISE EN OEUVRE**

---

Les grandes lignes de la méthodologie mise en œuvre ont été présentées dans le corps du texte. Les paragraphes suivants donnent une version plus détaillée de la façon dont a été construit l'échantillon des maîtres de langue, de la ventilation des réponses reçues et des traitements effectués.

## **1. L'ÉCHANTILLON DE MAÎTRES DE LANGUE**

### **1.1. Les critères de constitution de l'échantillon**

Une procédure fondée notamment sur les réponses des chefs d'établissement a été mise en place en vue de constituer un échantillon de 500 maîtres de langue.

Il a été décidé :

- de limiter la sélection aux maîtres de langue enseignant (notamment) en 5<sup>e</sup> et/ou en 6<sup>e</sup> année primaire, conformément au projet de recherche, qui concernait l'apprentissage obligatoire et excluait donc l'apprentissage précoce, et de façon à préserver une certaine homogénéité (degré supérieur) quelle que soit la zone linguistique considérée.
- de constituer, par tirage au sort parmi les maîtres de langue renseignés dans les réponses renvoyées par les chefs d'établissements, un échantillon qui respecte les proportions de cours de langue donnés au degré supérieur dans les trois réseaux et les deux zones linguistiques (sur la base des nombres d'élèves inscrits, les élèves de la zone bilingue étant affectés d'un coefficient de 2,5 de façon à refléter le fait qu'un élève de cette zone bénéficie de 5 périodes de cours de langue par semaine au lieu de 2).
- de tirer au sort les maîtres de langue à interroger dans une liste où chacun d'eux avait un poids égal, quels que soient le nombre de périodes de cours et la langue (478 enseignants sélectionnés), mais de tirer au sort une proportion légèrement supérieure d'instituteurs (20 enseignants supplémentaires), de façon à ce qu'ils soient suffisamment représentés dans les réponses.
- d'accepter, en fonction du hasard, que plusieurs enseignants appartenant à une même école soient sollicités.

Par ailleurs, le choix a été fait de respecter, dans l'échantillon, la ventilation des heures de cours dispensés dans les classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires par les trois réseaux (Communauté française, officiel subventionné, libre subventionné) et dans les deux zones linguistiques (zone unilingue et zone bilingue).

## **1.2. La définition de l'échantillon**

Afin de limiter le nombre d'enseignants à interroger, tout en rendant possible l'analyse des résultats en fonction de paramètres essentiels tels que la zone linguistique, ou la formation initiale de l'enseignant, il était prévu de constituer l'échantillon dans un second temps, en le stratifiant en fonction des informations fournies par les chefs d'établissements. Les réponses des chefs d'établissements étaient également nécessaires pour que la sélection puisse porter sur des enseignants particuliers.

Cependant, les réponses des chefs d'établissement disponibles au moment de la constitution de l'échantillon d'enseignants ne semblaient pas totalement représentatives de l'ensemble de la situation : le taux de réponses variait selon les réseaux et la région linguistique. Il a dès lors semblé préférable de construire les « strates » sur la base d'une ventilation plus globale de la population scolaire : des données antérieures fournies par le Service des Statistiques ont permis d'estimer le pourcentage d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années primaires en fonction du réseau et de la zone linguistique (données relatives à l'année scolaire 1999-2000).

### ***Délimitation de la population des maîtres de langue***

Chaque chefs d'établissement avait été invité à lister les maîtres de langue affectés (au moins en partie) à son établissement, en précisant son nom, son sexe et sa date de naissance. Sur ces bases, il a été possible de repérer les maîtres de langue présents dans plusieurs écoles, voire deux ou trois réseaux, de façon à identifier les personnes et à pouvoir les compter.

A ce niveau, une première vérification a été nécessaire pour éviter de considérer un même enseignant comme deux personnes différentes suite à des erreurs ou à des imprécisions dans les informations données : l'absence de date de naissance, un chiffre erroné dans celle-ci ou une erreur dans l'épellation du nom étaient les sources d'erreur les plus fréquentes. Ces cas ont été repérés et lorsque l'erreur était évidente (même date de naissance, même formation initiale, même zone géographique et nom différant d'une lettre, par exemple), celle-ci a été rectifiée.

Parmi les maîtres de langue ainsi identifiés, seuls ceux qui avaient une charge de cours en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> années primaires ont été retenus.

### ***Détermination de la classe concernée, pour chaque maître de langue***

Lorsqu'un même maître de langue a la charge de deux ou plusieurs classes du degré supérieur, un lien est établi, de façon aléatoire, avec un seul de ces groupes. Ainsi, chaque maître de langue est « associé » à une école et à une classe (et par conséquent à une zone linguistique et à un réseau).

### **Répartition des maîtres de langue dans des « strates »**

La caractérisation des écoles comme appartenant à la zone bilingue ou à la zone unilingue a été réalisée sur la base des adresses des établissements.

Il a été décidé de constituer des « strates » en fonction des nombres d'élèves inscrits en 5e et en 6e années primaires par réseau et par zone linguistique : 6 catégories ont été établies et les nombres d'élèves ont été calculés d'après les données relatives à l'année 1999-2000 fournies par le Service des Statistiques.

Les maîtres de langue ont été répartis dans ces 6 catégories. Chaque maître de langue s'est vu attribuer un nombre aléatoire.

Dans chacune des « cases », un nombre de professeurs a été sélectionné sur la base des nombres aléatoires qui leur avaient été attribués en fonction de la répartition des élèves de 5e et 6e années : sur 1044 professeurs renseignés dans les questionnaires déjà renvoyés par les chefs d'école, 478 personnes ont ainsi été sélectionnées. Vingt instituteurs appartenant aux différents pouvoirs organisateurs ont en outre été sollicités, de façon à ce que suffisamment de maîtres de langue dotés de cette qualification soient présents dans l'échantillon.

### **1.3. La procédure pratique**

Sur un plan pratique, un courrier a été adressé aux chefs de chacun des établissements comportant au moins un maître de langue sélectionné pour l'échantillon (voir annexe 9). Ce courrier comportait une lettre au chef d'établissement, le remerciant pour sa collaboration et le priant de remettre à l'enseignant sélectionné la lettre rédigée à son intention, le questionnaire ainsi qu'une enveloppe pré-adressée (port payé par le destinataire) pour le renvoi du questionnaire. Chaque questionnaire portait une étiquette mentionnant le nom de l'enseignant à solliciter, l'adresse de l'école, ainsi que la classe (année d'études et nombre d'élèves) à laquelle il était invité à se référer.

Le 21 juin, sur 495 questionnaires envoyés, 250 nous étaient parvenus, dûment complétés. Un rappel était nécessaire et ne pouvait attendre, vu l'imminence de la fin d'année scolaire .

Le rappel a tenté de concilier deux impératifs : éviter de « dénoncer » auprès de leur supérieur hiérarchique les maîtres de langue qui n'avaient pas répondu et respecter la voix hiérarchique, que le premier envoi avait suivie. Un courrier a dès lors été adressé aux chefs des établissements dont au moins un des enseignants n'avait pas renvoyé sa réponse : cette lettre leur demandait d'informer les maîtres de langue auxquels ils avaient transmis un questionnaire que, s'ils n'avaient pas encore pu le

compléter, leurs réponses pouvaient encore être prises en compte malgré le dépassement de l'échéance initialement fixée.

## **2. LES REPONSES REÇUES**

### **2.1. Le questionnaire destiné aux directeurs**

Le questionnaire destiné aux chefs d'établissements leur a été adressé sous la forme d'une circulaire. Au total, 1445 questionnaires ont été renvoyés, mais certains d'entre eux n'étaient pas complétés, parce que l'école ne comportait pas de 5e ou de 6e année primaire (notamment des écoles maternelles).

Les informations fournies par le Service des Statistiques à propos de l'année 1999-2000 permettent d'estimer à 1769 écoles la population directement concernée (écoles comprenant au moins un élève en 5e ou en 6e années primaires). Sur cette base, le taux de renvoi atteint 76,31 % (1350 questionnaires dûment complétés).

Le tableau 1 présente la ventilation des réponses reçues et finalement prises en compte pour les analyses, en fonction du réseau et de la zone linguistique<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Le tableau ne porte que sur 1 347 établissements, car dans 3 cas il n'a pas été possible d'apparier le questionnaire et une adresse afin de déterminer la zone linguistique.



	<b>Zone unilingue</b>	<b>Zone bilingue</b>	<b>Toutes les réponses</b>
Communauté française	118	20	138
Officiel subventionné	627	103	730
Libre subventionné	403	76	479
Total	1 148	199	1 347

**Tableau 1 :** Ventilation par réseau et par zone linguistique des établissements d'enseignement fondamental ordinaire dont le directeur a renvoyé un questionnaire complété (effectifs).

	<b>Zone unilingue</b>	<b>Zone bilingue</b>	<b>Toutes les réponses</b>
Communauté française	9 %	1 %	10 %
Officiel subventionné	46 %	8 %	54 %
Libre subventionné	30 %	6 %	36 %
Total	85 %	15 %	100 %

**Tableau 2 :** Ventilation par réseau et par zone linguistique des établissements d'enseignement fondamental ordinaire dont le directeur a renvoyé un questionnaire complété (pourcentages).

	<b>Zone unilingue</b>	<b>Zone bilingue</b>	<b>Toutes les réponses</b>
Communauté française	8 %	1 %	10 %
Officiel subventionné	46 %	8 %	54 %
Libre subventionné	29 %	8 %	<b>37 %</b>
Total	<b>83 %</b>	<b>17 %</b>	100 %

**Tableau 3 :** Ventilation par réseau et par zone linguistique des établissements d'enseignement fondamental comptant au moins un élève en 5e ou en 6e année (pourcentages) (informations fournies par le Service des Statistiques).

La répartition des questionnaires reçus correspond bien à celle de l'ensemble des écoles. Tout au plus observe-t-on une légère sur-représentation des réponses reçues de la zone unilingue (85 % au lieu de 83) et une légère sous-représentation du réseau libre subventionné (36 % au lieu de 37).

Le taux de réponses est élevé et rien n'incite à suspecter que les établissements pour lesquels nous disposons d'une réponse diffèrent de l'ensemble des écoles correspondantes en Communauté française.

## 2.2. Le questionnaire destiné aux maîtres de langue

Le tableau 4 précise la répartition des enseignants sollicités en fonction du réseau et de la zone linguistique (voir l'annexe 4 pour des informations sur la façon dont les proportions ont été déterminées).

	<b>Zone unilingue</b>	<b>Zone bilingue</b>	<b>Toutes les réponses</b>
Communauté française	34	17	51
Officiel subventionné	127	93	220
Libre subventionné	120	107	227
<b>Total</b>	<b>281</b>	<b>217</b>	<b>498</b>

**Tableau 4 :** Ventilation par réseau et par zone linguistique des enseignants auxquels un questionnaire a été envoyé (effectifs).

Le tableau 5 présente les nombres bruts de questionnaires renvoyés en fonction des différentes catégories.

	<b>Zone unilingue</b>	<b>Zone bilingue</b>	<b>Toutes les réponses</b>
Communauté française	19	11	30
Officiel subventionné	88	62	150
Libre subventionné	76	72	148
<b>Total</b>	<b>183</b>	<b>145</b>	<b>328</b>

**Tableau 5 :** Maîtres de langue qui ont renvoyé un questionnaire complété (effectifs).

Pour chacune des catégories, le taux de retour (rapport entre le nombre de questionnaires envoyés et le nombre de questionnaires reçus complétés) a été calculé. Le taux global de retour<sup>2</sup> est de 66 %, et les taux des différentes catégories se situent dans une fourchette allant de 56 à 69 % (voir tableau 6).

	<b>Zone unilingue</b>	<b>Zone bilingue</b>	<b>Toutes les réponses</b>
<b>Communauté française</b>	56%	65%	59%
<b>Officiel subventionné</b>	69%	67%	68%
<b>Libre subventionné</b>	63%	67%	65%
<b>Total</b>	<b>65%</b>	<b>67%</b>	<b>66%</b>

**Tableau 6 :** Taux de retour des questionnaires, par zone et par réseau.

Le taux de réponses est un peu moins élevé dans le cas des maîtres de langue que dans le cas des chefs d'établissement. L'envoi tardif des questionnaires, dû en particulier à la lourdeur du travail de préparation des instruments et à une certaine lenteur du retour des questionnaires complétés par les chefs d'établissement, contribue certainement à expliquer les données manquantes : en juin, bon nombre d'enseignants sont très occupés ; en outre, l'imminence de la fin de l'année scolaire a imposé un rappel relativement précoce et unique.

<sup>2</sup> Quatre cent nonante-huit questionnaires ont été expédiés, mais dans 7 cas, le même enseignant a reçu le questionnaire dans deux établissements différents (suite à des erreurs dans l'orthographe du nom ou dans la date de naissance, une même personne a été considérée comme deux individus et a donc fait l'objet d'un double envoi).

Si le taux de retour est un peu moins élevé qu'en ce qui concerne les chefs d'établissement, la répartition des réponses reçues entre les différentes catégories correspond bien aux choix faits lors de la constitution de l'échantillon (seuls les maîtres de langue des établissements de la Communauté française situés en zone unilingue sont sous-représentés).

### 2.3. Trois ensembles de données<sup>3</sup>

A partir d'une base de données sous Access 97, trois fichiers ont finalement été constitués.

Le premier, appelé « directeurs », regroupe les réponses des 1 350 chefs d'établissement à l'exception des informations détaillées sur les maîtres de langue et sur les groupes dont ceux-ci ont la charge : celles-ci ont été remplacées par des informations de synthèse construites sur la base des tableaux complétés par les directeurs (nombre de maîtres de langue employés dans l'école, par qualification, nombre total de périodes de cours de langue dispensées, par langue). Les données fournies par les chefs d'établissement ont été complétées par une information sur la zone linguistique dans laquelle se situe l'école.

Un deuxième fichier, appelé « échantillon », regroupe les données fournies par les 328 maîtres de langue à l'exception des informations détaillées dans leur grille-horaire. Comme le fichier « directeurs », le fichier « échantillon » a été complété par diverses informations. Des informations issues du fichier « directeurs » (réseau auquel appartient l'école dans laquelle le questionnaire a été adressé au maître de langue, zone linguistique) y ont été ajoutées, ainsi qu'une série d'informations synthétisant les données de la grille-horaire : nombre d'écoles et nombre d'implantations dans lesquelles chacun travaille et transitions difficiles d'un lieu à l'autre, langues enseignées (nombre de périodes par langue), réseau(x), niveaux scolaires, principalement.

Un troisième fichier, appelé « enseignants », synthétise les informations apportées par les chefs d'établissement sur l'ensemble des maîtres de langue employés dans les 1 350 écoles dont ils sont responsables. Chaque directeur d'école fondamentale a en effet été invité à fournir diverses informations sur chacun des maîtres de langue en fonction dans son établissement au 30 mars 2001. Sur la base des noms et des dates de naissance de ces maîtres de langue, un regroupement des

---

<sup>3</sup> La structure de la base de données est complexe, car il s'agissait d'établir des liens entre chaque directeur et un nombre variable de maîtres de langue, puis entre chacun de ces maîtres de langues et un nombre variable de groupes d'élèves constitués pour les cours de langue. De même, chaque maître de langue de l'échantillon décrivait ses activités dans un nombre variable d'écoles.

données relatives aux enseignants recensés a été opéré. Soulignons d'emblée deux différences entre l'ensemble de ces 1 528 maîtres de langue et l'échantillon : d'une part, ce dernier a été constitué sur la base d'un tirage au sort parmi les maîtres de langue donnant cours à des élèves de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année primaire et exclut donc les enseignants chargés de cours dans le cadre de l'apprentissage précoce ; d'autre part les 328 maîtres de langue de l'échantillon ont pu donner des informations complètes les concernant (toutes les écoles dans lesquelles ils travaillent, par exemple), tandis que les informations reconstituées à partir des questionnaires complétés par les chefs d'établissement présentent certaines lacunes (ainsi le comptage des écoles dans lesquelles travaillent les maîtres de langue ne peut porter sur les écoles fondamentales dont le directeur n'a pas complété le questionnaire, ni sur les établissements d'un autre niveau scolaire).

### **3. LES TRAITEMENTS EFFECTUES**

Sur la base des réponses encodées sous Access 97, divers traitements statistiques ont été effectués sous Excel et sous SAS (logiciel d'analyse statistique) : description des réponses grâce aux procédures univariées, mises en relation de variables par établissement de tableaux croisés, calcul de Chi carrés, de moyennes et d'écart types, principalement.

Le plus souvent, dans les pages qui suivent, les données globales seront accompagnées d'informations relatives à deux sous-groupes : pour une série d'aspects de l'enseignement des langues, principalement ceux qui sont relatifs aux établissements, il a été jugé intéressant de distinguer les zones linguistiques ; pour d'autres questions, davantage liées aux caractéristiques individuelles des maîtres de langue, les données relatives aux instituteurs et aux agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) ont été présentées en parallèle.

Dans certains cas, les données globales ne correspondent pas exactement au total des sous-groupes : en effet, 3 des établissements n'ont pu être identifiés avec certitude et l'information sur les zones auxquelles ils appartiennent est manquante ; pour quelques maîtres de langue, la formation initiale est soit manquante, soit autre qu'instituteur ou régent.

Les données fournies par les chefs d'établissements (fichiers « directeurs » et « enseignants ») ont été assimilées à un recensement, même si un peu moins du quart d'entre eux n'ont pas participé à l'enquête : en effet, le nombre important de réponses

reçues joint au fait qu'elles constituent 76 % de l'ensemble des chefs d'établissement aboutit à des intervalles de confiance très étroits<sup>4</sup>.

Dans la plupart des cas<sup>5</sup>, nous avons donc simplement décrit les réponses obtenues, en faisant l'hypothèse que les proportions et les moyennes calculées étaient proches de celles que nous aurions obtenues si tous les directeurs avaient répondu.

Par contre, en ce qui concerne les informations données par les maîtres de langue eux-mêmes, il s'agit d'un échantillon. Les données relatives à un sixième de la population totale n'ont d'intérêt que dans la mesure où des indications concernant l'ensemble des maîtres de langue peuvent y être trouvées.

Afin de ne pas alourdir le texte en accompagnant chaque pourcentage de son intervalle de confiance, le tableau 8 présente les intervalles de confiance (au seuil de probabilité de 95 %) correspondant à différents pourcentages et à différents effectifs pertinents dans le cas de l'échantillon : par rapport à l'effectif total et aux nombres d'enseignants répartis en fonction des zones linguistiques et des formations initiales.

		10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %
<b>N = 328</b>	Total	7,1- 12,9	16,2- 23,8	25,6- 34,4	35,3- 44,7	45,2- 54,8	55,3- 64,7	65,6- 74,4	76,2- 83,8	87,1- 92,9
<b>N = 183</b>	Zone unilingue	6,2- 13,8	14,9- 25,1	24,2- 35,8	33,8- 46,2	43,6- 56,4	53,8- 66,2	64,2- 75,8	74,9- 85,1	86,2- 93,8
<b>N = 145</b>	Zone bilingue	5,7- 14,3	14,2- 25,8	23,4- 36,6	33,0- 47,0	42,8- 57,2	53,0- 67,0	63,4- 76,6	74,2- 85,8	85,7- 94,3
<b>N = 206</b>	AESI	6,4- 13,6	15,2- 24,8	24,5- 35,5	34,1- 45,9	44,0- 56,0	54,1- 65,9	64,5- 75,5	75,2- 84,8	86,4- 93,6
<b>N = 112</b>	Instituteurs	5,1- 14,9	13,4- 26,6	22,5- 37,5	31,9- 48,1	41,8- 58,2	51,9- 68,1	62,5- 77,5	73,4- 86,6	85,1- 94,9

**Tableau 8 :** Pour différents effectifs, intervalles de confiance au seuil de 95 % correspondant à différents pourcentages observés.

Ainsi, le tableau 8 montre que si 50 % des 328 maîtres de langue de l'échantillon ont répondu « oui » à une question, il y a 95 chances sur 100 que la proportion de réponses positives parmi l'ensemble des maîtres de langue travaillant dans au moins une classe de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année primaire soit comprise entre 45,2 et 54,8 pour cent.

Les moyennes (beaucoup moins souvent calculées) seront accompagnées de leurs écarts types et les comparaisons entre sous-populations feront l'objet de tests de signification dont les détails seront présentés en bas de page.

<sup>4</sup> Ainsi, un pourcentage observé de 50 % correspond à une valeur comprise entre 48,7 et 51,3 % au seuil de probabilité de 0,95.

<sup>5</sup> Quelques exceptions seront expliquées en temps utile.

Dans le but de faciliter la lecture et afin d'éviter une précision illusoire, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité la plus proche. Cette procédure aboutit dans quelques cas à ce que la somme des pourcentages présentés soit légèrement supérieure ou inférieure à 100.

**ANNEXE 5 : LA GRILLE DE CODAGE DES REPONSES DES  
MAITRES DE LANGUE A PROPOS DE LEUR VISION  
DU METIER QU'ILS EXERCENT**

---

**CRITERES DE CODAGE DE LA QUESTION 26 DU QUESTIONNAIRE DESTINE AUX  
MAITRES DE LANGUE**

Rien = 0

Incodable = 99 (« voir s'épanouir un élève »)

*Quand deux ou plusieurs idées apparaissent dans la même réponse,*

1. S'il s'agit d'idées indépendantes, coder la première ;
2. S'il s'agit d'idées en gradation, coder le plus « avancée » (exemple : les enfants sont heureux de venir et comprennent les exercices demandés, réussissent les contrôles et atteignent les compétences = 42) ;
3. S'il s'agit de formulations d'idées proches, utiliser l'ensemble pour bien comprendre la première ;
4. S'il s'agit d'idées avec lien logique explicite entre facteurs appartenant à 2 catégories, coder en 3 positions : codage du processus ou du produit, en 2 positions, puis 2<sup>e</sup> chiffre indiquant la variable de contexte concernée (exemple : arriver à donner la parole à chacun dans des classes aussi nombreuses = 334 ; de motiver les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires, « trop grands » pour jouer et chanter = 328).



## 1. CRITERES DE PRESAGE

	<i>Difficile</i>	<i>Satisfactions</i>	<i>Décourage</i>	<i>Plaît le plus</i>
<b>11 Expérience</b>				
<b>12 Compétence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>D'être compétent dans tous les domaines</i></li> <li>• <i>Mes études, car j'aime tellement ce que je fais</i></li> <li>• <i>M'adapter au niveau des enfants alors que je n'ai pas été formée à donner cours à des enfants de cet âge</i></li> <li>• <i>De pratiquer la différenciation, d'évaluer de façon formative ! La bonne volonté y est, mais je n'y ai pas été formé !</i></li> <li>• <i>D'entretenir et de développer ses connaissances dans les deux langues</i></li> </ul>			
<b>13 Motivation des enseignants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>d'être en pleine forme tous les jours</i></li> <li>• <i>de devoir toujours être performant</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Parfois d'encore chercher, de se remettre en question</i></li> <li>• <i>De rester motivé</i></li> </ul>	
<b>14 Recherche de documentation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>le temps qu'il faut passer pour créer son cours, inventer des situations d'apprentissage suffisamment attrayantes et variées car il n'existe pas de manuel véritablement adapté</i></li> </ul>			
<b>15 Outils</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Trouver une méthode d'apprentissage la plus efficace possible pour que les élèves puissent utiliser le néerlandais en dehors de l'école</i></li> </ul>			
<b>19 Autre</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>D'apprendre chaque jour quelque chose de nouveau</i></li> </ul>

## 2. VARIABLES CONTEXTUELLES

	<i>Difficile</i>	<i>Satisfactions</i>	<i>Décourage</i>	<i>Plaît le plus</i>
<b>21 Attitudes des enfants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Le peu de motivation et de travail personnel de certains élèves</i></li> <li>• <i>Le manque d'envie et d'intérêt ! Tout est très fatiguant et inutile à leurs yeux</i></li> <li>• <i>D'intéresser des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui ont des problèmes sociaux personnels et qui ont donc d'autres chats à fouetter</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>L'enthousiasme des élèves face à leur soif d'apprendre</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Le manque de motivation évident de certaines classes</i></li> </ul>	
<b>22 Attitudes des adultes (parents, collègues)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se « faire une place » dans chaque équipe éducative</i></li> <li>• <i>D'être reconnue par les titulaires. Ne pas être considérée uniquement comme « donneuse d'heures de fourche »</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Le « chacun pour soi » dans les équipes de travail</i></li> <li>• <i>L'indifférence des collègues et du chef d'établissement vis-à-vis du cours de seconde langue</i></li> <li>• <i>Le comportement de certains parents, autorités, élèves</i></li> <li>• <i>Le manque de reconnaissance, le comportement de certains inspecteurs</i></li> </ul>	
<b>23 Nombre de classes, d'écoles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de pouvoir m'investir dans chacune de mes écoles</i></li> <li>• <i>d'arriver à l'heure dans chaque classe</i></li> <li>• <i>les déplacements d'école à école</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>le fait d'avoir onze directeurs d'écoles différents avec leurs exigences et désirs personnels différents. C'est parfois difficile à gérer</i></li> <li>• <i>le trajet ! Je fais +/- 500 km par semaine</i></li> </ul>	

<b>24 Effectifs des classes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de travailler avec des groupes trop importants (de 23 à 30 élèves)</li> </ul>			
<b>25 Locaux et matériel à disposition, moyens financiers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>			
<b>26 Hétérogénéité des classes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de se trouver face à une classe de niveaux différents</li> </ul>			
<b>27 Absence de reconnaissance du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• s'entendre dire : »Cane compte pas pour l'examen cantonal »</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• le fait de ne pas être encore reconnu comme cours entier tel que math, français, éveil ...</li> </ul>	
<b>28 Caractéristiques des enfants</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de travailler avec les jeunes enfants et de les suivre d'année en année</li> <li>• Plus les enfants sont jeunes, plus ils sont réceptifs à l'apprentissage de la langue</li> </ul>
<b>29 Autre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De tout gérer (relations, contraintes du Ministère, commune, ... ; matière, feuilles à rédiger, ...)</li> <li>• Un certain manque de soutien face aux problèmes de discipline</li> <li>• L'isolement</li> <li>• Disposer du temps normal prévu pour une période de cours</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• de ne pas travailler à temps plein</li> <li>• la situation inchangée depuis 14 ans (pas de nomination jusqu'à présent ! et ma pension ?</li> <li>• le système cours – surveillances – déplacements</li> <li>• les réformes inutiles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De créer du matériel et des feuilles théorie-exercices</li> </ul>

## 3. VARIABLES DE PROCESSUS

	<i>Difficile</i>	<i>Satisfactions</i>	<i>Décourage</i>	<i>Plaît le plus</i>
<b>31 Discipline</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gérer l'indiscipline de certains élèves</li> <li>• De gérer les conflits présents entre les élèves de la classe quand on ar(rive 2 fois une heure et parfois pas au courant de leur vécu (313)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• La paresse des élèves</li> </ul>	
<b>32 Intérêt des enfants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arriver à intéresser les enfants</li> <li>• De capter l'enthousiasme des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants sont contents de me voir arriver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le manque de motivation de certains élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me lever pour arriver dans ma classe et partager les joies des enfants</li> </ul>
<b>33 Qualité du travail</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'organiser des échanges linguistiques vu le nombre important d'implantations où j'assume mes cours (8) : il faudrait une totale implication du titulaire e classe !</li> <li>• D'adapter mon enseignement au niveau de difficulté de chacun (336)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quand les élèves participent</li> <li>• Quand je parviens à créer une bonne ambiance dans un groupe classe, c'est-à-dire d'allier travail et sourire</li> <li>• Les enfants créent un dialogue original et amusant</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire du théâtre, aller à l'étranger avec les élèves, aller parler avec les personnes âgées avec mes élèves</li> </ul>
<b>34 Vécu dans la situation d'enseignement</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le contact avec les enfants</li> <li>• Le contact avec les enfants (2)</li> <li>• L'échange avec les jeunes, les collègues, le plaisir vde partager des savoirs</li> <li>• Le contact et la spontanéité des enfants, (surtout les plus petits !)</li> <li>• Le jour de la rentrée ! (faire connaissance avec de nouveaux élèves)</li> </ul>

<b>39 Autre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Un matériel attractif en néerlandais . C'est plus vaste en anglais</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mes élèves sont heureux</i></li> <li>• <i>Les enfants sont heureux</i></li> <li>• <i>Les enfants sont contents de me voir arriver</i></li> <li>• <i>Je donne cours et que la relation avec les élèves, titulaires et parents se passe bien</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De faire partie du groupe de la classe</i></li> <li>• <i>De pouvoir choisir mes méthodes de travail pour atteindre les objectifs des socles de compétences</i></li> <li>• <i>De développer chez les élèves la capacité à communiquer dans une autre langue</i></li> </ul>
-----------------	---	---	--	---

## 4. VARIABLES DE PRODUIT

	<i>Difficile</i>	<i>Satisfactions</i>	<i>Décourage</i>	<i>Plaît le plus</i>
<b>41 Intérêt après</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner le goût de la seconde langue à certains</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mes élèves se montrent intéressés, qu'ils veulent en savoir plus et qu'ils travaillent bien</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• de transmettre le goût de la communication</li> <li>• de donner l'envie d'apprendre</li> </ul>
<b>42 Compétences</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un élève progresse et dépasse sa peur, pour parler, communiquer</li> <li>• Quand les élèves obtiennent de bons résultats</li> <li>• Les élèves parviennent à faire quelques phrases eux-mêmes</li> <li>• Mes élèves viennent me remercier, des années plus tard ( ?)</li> <li>• Enfin les enfants sont capables d'utiliser les notions enseignées</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... d'emmener chaque élève le plus loin possible dans ses possibilités</li> </ul>
<b>43 Mise en œuvre</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants qui me croisent dans l'école me parlent en néerlandais ou chantent</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• de donner aux enfants la confiance en eux pour qu'ils s'expriment</li> </ul>
<b>49 Autre</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un élève sourit à mon arrivée et arrive à s'exprimer (formule de politesse) et <u>ose</u> s'exprimer (bonjour – au revoir – merci – SVP)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• quand je peux faire passer ma langue maternelle</li> </ul>

**ANNEXE 6 : DES INITIATIVES OFFICIELLES  
A PROPOS DES COURS DE LANGUE**

---

<b>Mesure 47</b> Langues	<b>Apprentissage des langues : une recherche avant de décider</b>  fiche technique - <a href="#">synthèse</a> - <a href="#">schémas</a>
	<b>FICHE TECHNIQUE</b>
Valeur	-
<b>Emancipation</b>  σ	<b>Objectifs :</b>  - Sensibiliser les enfants à la langue et à la culture des autres et les rendre capables d'apprendre une langue étrangère. - Dresser un état des lieux de l'apprentissage des langues en Communauté française et des diverses initiatives en cours (choix de la deuxième langue en Wallonie, projets pilotes d'apprentissage précoce, projets pilotes d'immersion linguistique).
Objectif général	<b>Etat du dossier :</b>
<b>Viser le « tous capables »</b>  σ	- Recherche de Christiane Blondin, professeur à l'ULG (terminée en novembre 2001). - Demande au CEF et au Conseil général de l'enseignement sur certaines pistes de réflexions avancées par la recherche ainsi que sur ses aspects techniques : <ul style="list-style-type: none"> <li>o Comment commencer plus tôt des cours de sensibilisation à la langue et à la culture des autres ?</li> <li>o Quelles formations mettre en place pour les instituteurs ?</li> <li>o Quels liens établir avec le programme LCO, langue et culture d'origine (<i>voir mesure n° 48</i>) ?</li> <li>o Faut-il imposer partout l'apprentissage de la langue du voisin ?</li> <li>o Comment résoudre le problème de pénurie de maîtres spéciaux en langues résultant de la généralisation de l'apprentissage d'une deuxième langue en Wallonie ?</li> <li>o Comment passer du « tous bilingues » au « tous capables » ?</li> </ul> - Contacts avec Michel Candelier, professeur à l'université de Dijon sur l'éveil aux langues .
Objectif(s) opérationnel(s)	
<b>Prendre en compte les différences</b>  σ	<b>Forces en présence :</b>  - Un certain conservatisme ambiant qui réduit l'apprentissage des langues à la maîtrise plutôt qu'à la sensibilisation. - Le cadre juridique et administratif hérité du passé. - Les réseaux et la liberté des méthodes. - Certaines compétences (lois linguistiques) sont fédérales.
<b>Offrir des pédagogies différenciées</b>  σ	<b>Références :</b>  - Circulaire n° 83 du 24 janvier 2002 - Circulaire n° 86 du 08 février 2002 - Site: <a href="http://www.agers.cfwb.be/org/circulaires">http://www.agers.cfwb.be/org/circulaires</a> - Voir mesure n° 48. - Recherche universitaire : « L'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental » Christiane Blondin, 2001.
Mesure	
<b>Langues</b>	

**Fiche relative à l'apprentissage des langues figurant sur le site du ministre de l'enseignement fondamental**  
(<http://www.jean-marc-nollet.org/valeur/fiches/47Av.htm>).



**Apprentissage des langues modernes dans l'enseignement  
fondamental  
Avis n° 76**

CONSEIL DU 1<sup>er</sup> MARS 2002

**Résumé**

**Le CEF a examiné, à la demande du M J.-M. Nollet, Ministre de l'Enfance, chargé de l'Enseignement fondamental, la problématique de l'éveil / apprentissage aux langues dans l'enseignement fondamental.**

**Ce premier Avis définit, sous forme de recommandations générales, les propositions du CEF quant à l'enseignement des langues modernes au niveau fondamental :**

**Ces propositions s'articulent autour des axes suivants :**

- refus d'une politique de sélection ;**
- priorité à la langue d'origine, pour TOUS les enfants ;**
- éveil aux langues ;**
- choix de la langue : garantir l'offre d'enseignement en matière de langues modernes ;**
- compétences des enseignants et recrutement ;**
- continuité et cohérence : développer des référentiels de formation en langues modernes pour la région de Bruxelles-Capitale, les communes à statut spécial et les communes périphériques.**

**Un Avis ultérieur, nécessitant des analyses plus en profondeur, fournira des recommandations plus précises.**

## Introduction.

---

Cet Avis trouve son origine dans une demande<sup>1</sup> du Ministre J.-M. Nollet, Ministre de l'Enfance, chargé de l'Enseignement fondamental, de l'Accueil et des Missions confiées à l'ONE, relative à l'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental. Le Ministre souhaite un Avis du Conseil de l'Education et de la Formation sur base de quatre questions concernant cette problématique :

- *Ne faut-il pas préparer l'apprentissage d'une seconde langue par un éveil progressif aux langues ?*
  - Dans le cadre d'un éveil aux langues, quelles compétences devraient être maîtrisées par les enseignants ? Par quels enseignants ?
  - Ne faut-il pas recentrer l'apprentissage de la première "langue étrangère" sur la langue du voisin, à savoir le néerlandais ou l'allemand ?
  - Ne doit-on pas repenser l'organisation des cours relatifs à cet apprentissage pour les rendre plus efficaces ? Si oui dans quelle direction ?

Cette demande est accompagnée d'une étude de Madame Christiane Blondin (U.Lg.). Cette étude<sup>2</sup> propose une description critique des dispositifs relatifs à l'enseignement des langues modernes dans l'enseignement fondamental et des pistes de solution quant aux difficultés y afférentes.

Elaborer un Avis valablement sur des questions aussi complexes dans un délai assez court, surtout quand on connaît l'intensité que peuvent prendre des débats en matière de politique linguistique, est évidemment impossible.

Pour cependant tenter d'ébaucher un début de réponse, le CEF a décidé d'organiser le travail de la façon suivante :

- ce premier Avis comporte des recommandations générales ;
- un deuxième Avis, à produire à moyen terme, devrait formuler des recommandations plus précises, dans une vision à la fois prospective et pragmatique, en réponse aux questions posées par le Ministre.

## Recommandations générales

---

### **1. En terme de condition préalable : Refus d'une politique de sélection.**

Comme il l'explique dans deux Avis concernant d'une part « Les cycles et l'évaluation formative comme moyens pédagogiques au service des objectifs de l'enseignement » (1er juillet 1994) et, d'autre part, relatif à la « Structuration des années 9 à 12 de l'obligation scolaire dans l'enseignement ordinaire » (28 octobre 1994) et rappelé dans l'Avis 42 concernant le projet de décret « Missions », le CEF considère que les objectifs généraux étant incompatibles avec un enseignement basé sur la sélection, il convient, pour les poursuivre, de débarrasser nos systèmes éducatifs de tout ce qui, de manière consciente ou inconsciente, contribue à induire, favoriser ou conforter une politique de sélection.

---

<sup>1</sup> JMN/01/D1/cd.522

<sup>2</sup> BLONDIN, C, *L'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental*. Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, Rapport rédigé à la demande de Monsieur Jean-Marc Nollet Ministre de l'Enfance chargé de l'Enseignement fondamental, nd, np, 2001

D'autre part, les ressources financières et humaines étant limitées, il convient de se centrer sur l'essentiel et de vérifier, de manière régulière, l'efficacité des dispositifs mis en place. Si le rapport de C.Blondin présente une vision d'ensemble de l'apprentissage des langues modernes en Communauté française, et plus particulièrement aux niveaux quantitatif et organisationnel, le CEF ne peut que recommander que soient prises en compte les données qualitatives relatives à ce dispositif sur base de recherches en cours ou d'évaluations nationales ou internationales en matière d'apprentissage/éveil aux langues.

Par ailleurs, la problématique de l'immersion linguistique a particulièrement retenu l'attention du CEF et sera volontairement traitée dans la seconde partie de cet Avis. Le CEF considère en effet que les perspectives encourageantes des approches immersives mais aussi leurs limites en terme de généralisation méritent une instruction fouillée qu'il n'était pas possible de réaliser dans les délais envisagés.

## **2. Priorité à la langue d'origine, pour TOUS les enfants.**

Derrière la diversité des théories quant à l'existence d'un âge critique au-delà duquel les capacités d'apprentissage d'une langue seconde se verraient compromises et le nombre de paramètres (durée, statut, ...) qui influencent cette capacité, un consensus existe quant à l'importance qu'il convient d'accorder à la langue d'origine. Lorsqu'il y a bilinguisme successif, une connaissance insuffisante de langue d'origine empêche une bonne acquisition de la première langue étrangère. En effet, les compétences linguistiques acquises lors de l'apprentissage de la langue maternelle sont partiellement mobilisées lors de l'acquisition de la seconde langue. Si ces compétences sont inexistantes ou peu consolidées, l'acquisition d'une langue supplémentaire est largement compromise.

On connaît également l'importance que revêt la maîtrise de la langue d'enseignement comme facteur d'intégration sociale et condition indispensable à une participation réussie au monde scolaire et au monde du travail.

Il est donc essentiel que soit portée une attention particulière à la maîtrise de la langue d'origine, qu'elle soit nationale ou issue des populations migrantes.

**En ce sens, le CEF recommande que toute modification curriculaire en matière d'apprentissage/éveil aux langues soit subordonnée à la mise en place de dispositifs permettant:**

- **l'amélioration de la maîtrise de la langue d'enseignement ;**
- **une maîtrise suffisante de la langue d'origine pour les enfants migrants dont la langue maternelle ne serait pas consolidée ;**
- **de limiter le nombre d'élèves par classe.**

## **3. Éveil aux langues.**

L'enseignement des langues étrangères, et plus particulièrement la notion d'éveil progressif aux langues, ne concerne pas uniquement l'enseignement «classique » ou «proprement dit » des langues étrangères, mais toute approche visant à développer des compétences linguistiques. Certaines approches didactiques d'éveil au langage et d'ouverture aux langues sont déjà présentes dans notre système d'enseignement<sup>3</sup> et font par ailleurs l'objet

---

<sup>3</sup> Apprentissage des Langues et Cultures d'Origine par exemple.

d'expériences au niveau européen. C'est le cas de l'approche EOLE (Éveil au langage, Ouverture aux langues) qui poursuit, dès le niveau préscolaire, les objectifs suivants<sup>4</sup> :

- *accueil et légitimation des langues de tous les élèves ;*
- *structuration de leurs connaissances linguistiques par la mise en perspectives de plusieurs langues présentes ou non dans la classe, développement d'une réflexion et d'habilités métalinguistiques ;*
- *développement de leur curiosité dans la découverte du fonctionnement d'autres langues et de la ou des leur(s), de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, des capacités de discrimination auditive et visuelle ;*
- *apprentissage d'une méthodologie de recherche concernant la compréhension du fonctionnement des langues, de leur rôle, de leur évolution et de leur histoire.*

**Si les pratiques LCO (éveil/apprentissage aux Langues et Cultures d'Origine) et les études européennes<sup>5</sup> en la matière ouvrent des pistes intéressantes quant au développement de compétences métalinguistiques, l'intérêt d'une telle approche fait encore l'objet de nombreux débats, le CEF recommande donc qu'une insertion curriculaire ne soit envisagée que lorsque les réformes en cours (enseignement obligatoire des langues modernes, cycles, socles, ...) auront libéré à cet effet .des ressources humaines et budgétaires .**

#### **4. Choix de la langue.**

Le Livre Blanc de la Commission européenne<sup>6</sup> recommande la connaissance et la maîtrise de trois langues communautaires pour tout citoyen européen. Cette capacité linguistique vise à la fois une meilleure mobilité professionnelle au sein des Etats de l'Union et un point de passage nécessaire pour la connaissance des autres.

La Belgique, quant à elle, voit son régime linguistique défini par les lois linguistiques de 1963<sup>7</sup>. La faible étendue du territoire, conjuguée à l'existence de trois langues nationales rend complexe la notion de voisinage de la langue et plurielles les motivations des apprenants quant à la langue à privilégier. La liberté accordée aux pouvoirs organisateurs et aux apprenants quant au choix de la deuxième langue cible, quand cette possibilité relève des compétences de la Communauté française, semble bien prendre en compte cette complexité.

Le recentrage de la deuxième "langue cible" sur la langue du voisin, à savoir le néerlandais ou l'allemand proposé par C.BIondin est présenté comme l'opportunité d'apprendre une langue moderne dans un contexte où il est plus facile de rencontrer des locuteurs natifs, de se procurer des documents authentiques, où le caractère fonctionnel de la compétence peut apparaître. Cette option entraînerait, au-delà des nouveaux problèmes organisationnels et

<sup>4</sup> PERREGAUX, C, *Les approches didactiques Éveil au langage, Ouverture aux langues (EOLE) dans le curriculum scolaire*. Groupe d'étude de COROME, nd, np, Genève, 2001

<sup>5</sup> Voir notamment le Projet Socrates/Lingua 42137-CP-97-1-FR-Lingua-LD

<sup>6</sup> CEE, *Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation, 1995.

<sup>7</sup> Loi du 30/07/1963, MB 22/08/1963

didactiques, une remise en question de la place qu'occupe l'anglais dans l'enseignement fondamental en Communauté française.

La pertinence d'une langue comme langue cible peut être examinée sous l'angle de l'efficacité interne. Il s'agira alors de s'interroger sur l'intérêt de celle-ci comme langue susceptible de développer certaines compétences linguistiques, spécifiques ou générales.

L'allemand, par exemple, peut ainsi s'inscrire dans une perspective plus large que celle du voisinage de langue, R.M. François<sup>8</sup> propose, dans une perspective européenne, que les langues cibles soient l'allemand, le français et le russe : une langue germanique, une romane et une slave qui faciliteraient l'apprentissage des autres langues de ces groupes.

Il apparaît cependant, que davantage que les caractéristiques de la langue elle-même, ce sont les compétences des enseignants, tant au niveau de la maîtrise linguistique qu'au niveau des approches didactiques à mettre en œuvre, qui constituent le facteur déterminant quant à l'efficacité de l'enseignement dispensé.

L'étude d'une langue peut également répondre à une volonté d'efficacité externe. Il s'agit alors de s'interroger sur les objectifs même de cet enseignement et sur les montants qu'il semble utile d'y consacrer. Ce regard nécessiterait de pouvoir disposer de statistiques relatives à l'économie de la langue (revenus moyens par niveau de compétence, différentiels salariaux, dossiers critiques, ...). La valeur économique d'une langue varie selon la situation géographique mais aussi en fonction de sa diffusion dans le temps :

La valeur d'une langue sur le marché du travail peut elle-même évoluer au cours du temps. En ce qui concerne l'anglais, sa diffusion planétaire renforce sa pertinence, ce qui contribue à en faire un atout sur le marché du travail et encourage son apprentissage. Ceci, toutefois, aboutit à la banalisation des compétences en langue anglaise. A long terme, les deux effets se compensent, mais il y a lieu de penser que le second dominera. Au même titre que la capacité à lire et à écrire (autrefois une qualité rare et recherchée), la maîtrise de l'anglais, en se banalisant, cessera d'être une condition suffisante du succès socio-professionnel.<sup>9</sup>

Langue maternelle dans plus de trois cents pays pour un total de plus de 320 millions de locuteurs natifs, c'est en fait, lorsqu'on y inclut les pays où l'anglais est langue officielle ou co-officielle, plus d'un milliard de personnes qui sont en contact réel avec l'anglais. Langue de communication internationale<sup>10</sup>, la maîtrise de l'anglais est une compétence de plus en plus sollicitée pour l'accès à l'information (technologies nouvelles, sciences, économie, ...) et dans le monde du travail.

Ainsi, bien que conscient des coûts que peut engendrer l'offre entre trois langues secondes au niveau fondamental, le CEF considère que la liberté offerte aux pouvoirs organisateurs et aux apprenants quant au choix de la langue à privilégier répond bien à la réalité des contextes socio-linguistiques en Communauté française. Il ne peut donc être envisagé de soustraire l'anglais de l'offre d'enseignement des langues modernes au niveau fondamental.

---

<sup>8</sup> FRANCOIS, RM, *Qu'est-ce que le bilinguisme ?*, IN *Bilinguisme ?* Dossier réalisé par le Conseil des parents d'Elèves de la Communauté française, Bruxelles, 1997, nd, Annexe 1

<sup>9</sup> GRIN, François, *Perspective économique sur les langues secondes et leur enseignement* IN Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ?*, nd, Berne, 1998

<sup>10</sup> *En plus de leur langue maternelle, la langue la plus fréquemment connue par les Européens est l'anglais (41%), suivi par le français (19%) (...)* in CEE, *Rapport eurobaromètre 54, Les Européens et les langues*, Eurobaromètre spécial « Les Européens et les langues », 15/02/2001

Dans ce contexte, le CEF insiste pour que, en fonction de la proximité d'autres communautés linguistiques, soient pris en compte les besoins individuels et les motivations des apprenants en garantissant l'offre d'enseignement en matière de langues modernes.

Plusieurs membres du CEF sont même d'avis que l'anglais doit être privilégié comme deuxième langue d'enseignement.

### 5. Compétences des enseignants et recrutement.

Les pouvoirs organisateurs rencontrent de plus en plus de difficultés à recruter des maîtres de langue (A.E.S.I et instituteurs notamment). C. Blondin signale ainsi que :

- *les enseignants chargés du cours de langues modernes semblent<sup>11</sup> être très largement composés d'AESI (~75%) :*
- *plus des trois quarts des enseignants pour lesquels l'information est disponible travaillent soit à temps partiel, soit qu'ils enseignent également à d'autres niveaux scolaires et/ou dans d'autres réseaux ;*
- *au niveau des compétences, il semblerait que certains enseignants éprouvent d'importantes difficultés face à des classes trop hétérogènes, en particulier les classes dites « verticales », mêlant débutants et élèves plus avancés : Certains AESI seraient enclins à dispenser un enseignement plus formel que communicatif ;*
- *on peut considérer que le temps effectivement consacré aux apprentissages ne dépasse pas les deux-tiers du temps normalement alloué (changement de locaux ou d'écoles, regroupement d'élèves, ...). Ce problème est encore renforcé par les problèmes de recrutement des maîtres de langue.*

Le nombre d'élèves par classes est également un facteur susceptible d'influencer la qualité de l'enseignement. Le nombre de périodes octroyées pour l'enseignement des cours de langues devrait permettre d'éviter les cours de plus de 24 élèves. Cependant, certaines classes comptent des effectifs plus élevés : ceux-ci peuvent s'expliquer par le calcul des périodes au 15 janvier de l'année précédente et sur la possibilité laissée aux pouvoirs organisateurs de prévoir l'enseignement d'une ou de plusieurs langues modernes (déséquilibre entre les choix). **Dans ce cadre, le CEF estime qu'il convient de limiter à vingt le nombre maximal d'élèves par classe de langue.**

En terme de perspectives, le nombre de diplômés est en diminution: de 162 en 1997 à 92 en 1999<sup>12</sup>. Si nous ne disposons pas de chiffres plus récents, les nombreuses difficultés que rencontrent tes pouvoirs organisateurs pour recruter des maîtres de langues semblent confirmer cette carence.

De même, le nombre de candidats aux examens de connaissance approfondie d'une seconde langue, semble en diminution (de 214 en 1999 à 106 en 2001). Indépendamment des difficultés liées au manque d'information et aux représentations quant à la difficulté de cet examen.

**Le problème complexe de la formation initiale et continuée des enseignants du primaire fera l'objet d'un Avis ultérieur.**

<sup>11</sup> Les chiffres disponibles concernent le réseau de la CF

<sup>12</sup> BLONDIN, C, Op. Cit. p 53.

## 6. Continuité et cohérence

*Le décret sur l'enseignement fondamental prévoit que le cours de langue moderne suivi au premier degré du secondaire porte sur la langue apprise à l'école primaire. On connaît l'influence du facteur « temps » comme l'un des paramètres susceptible d'influencer la qualité des apprentissages. Si l'ambition est bien de permettre l'apprentissage d'une langue, la continuité sur 4 ans, de la 5<sup>ème</sup> primaire à la fin de la seconde étape de l'enseignement obligatoire s'impose. Cependant le choix n'étant pas toujours possible, le système dérogatoire doit être maintenu.*

De même, les compétences linguistiques à atteindre en langues modernes au terme de l'enseignement fondamental telles que déterminées dans le document "Socles de compétences" ne sont définies que pour un cursus de deux ans à raison de deux heures/semaine.

Rappelons que si en Communauté française, à partir du 4<sup>ème</sup> cycle (5<sup>o</sup> année) tous les élèves suivent un cours d'allemand, d'anglais ou de néerlandais à raison de deux périodes/semaine.

- Dans la région de Bruxelles-Capitale et dans les communes « à statut spécial », les élèves suivent un cours de langue (néerlandais OU allemand) à raison de trois heures par semaine à partir du 3<sup>ème</sup> cycle (3<sup>o</sup> année) et 5 heures à partir du 4<sup>o</sup> cycle.

- Dans les communes « périphériques », les élèves suivent des cours de néerlandais à raison de 4 heures par semaine au 3<sup>o</sup> cycle et 8 heures par semaine au 4<sup>o</sup> cycle.

Au-delà des difficultés méthodologiques que peuvent provoquer de grandes différences dans les compétences linguistiques des élèves, le CEF s'est déjà prononcé dans un autre cadre en faveur de la plus grande transparence possible des objectifs de formation et des procédés d'évaluation (Avis 41).

**Le CEF considère qu'il convient de développer pour la région de Bruxelles-Capitale, les communes « à statut spécial » et les communes périphériques, des référentiels de formations, complémentaires aux Socles de compétences, en cohérence avec l'investissement horaire qui leur sont consacrés**

## **TABLE DES MATIERES**

---



<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>CHAPITRE 1 : LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>9</b>
1. <b>Un modèle pour l'étude des conduites d'enseignement .....</b>	<b>11</b>
2. <b>Le recours à des questionnaires.....</b>	<b>14</b>
3. <b>Les populations cibles .....</b>	<b>15</b>
3.1.    Les chefs d'établissement.....	15
3.2.    Les maîtres de langue .....	16
4. <b>Les réponses reçues .....</b>	<b>17</b>
4.1.    Le questionnaire destiné aux directeurs .....	17
4.2.    Le questionnaire destiné aux maîtres de langue .....	17
5. <b>Les traitements effectués et les résultats présentés .....</b>	<b>18</b>
6. <b>Des citations.....</b>	<b>19</b>
<b>CHAPITRE 2 : LES MAÎTRES DE LANGUE .....</b>	<b>21</b>
1. <b>Le nombre de maîtres de langue.....</b>	<b>23</b>
2. <b>Leur sexe et leur âge .....</b>	<b>24</b>
3. <b>Leur ancienneté.....</b>	<b>26</b>
3.1.    L'ancienneté dans l'école.....	26
3.2.    L'ancienneté dans la fonction de maître de langue dans l'enseignement primaire.....	27
4. <b>L'apprentissage des langues modernes par les maîtres de langue.....</b>	<b>28</b>
5. <b>Leur formation initiale et leur statut .....</b>	<b>30</b>
6. <b>La formation continuée des maîtres de langue .....</b>	<b>33</b>
6.1.    L'entretien des compétences dans la langue cible .....	33
6.2.    Leur vécu en matière de formation continuée .....	36
6.3.    Les intérêts en matière de formation continuée.....	40
7. <b>Les attitudes par rapport à l'enseignement des langues au niveau primaire .....</b>	<b>40</b>
8. <b>L'utilisation des documents officiels.....</b>	<b>44</b>
9. <b>Les conceptions pédagogiques .....</b>	<b>45</b>
9.1.    Le français et la langue cible .....	46
9.2.    Le cours de langue et les autres activités de la classe .....	47
9.3.    Le matériel utilisé .....	48
10. <b>L'essentiel, en bref .....</b>	<b>49</b>

**CHAPITRE 3 : LES ÉLÈVES, LES CLASSES ET LES ÉCOLES ..... 53**

<b>1. Les cours de langue avant 1998.....</b>	<b>55</b>
1.1. Les écoles qui organisaient déjà des cours de langue .....	55
1.2. Les langues enseignées et les années d'études concernées .....	56
1.3. Qui donnait ces cours de langues ?.....	57
<b>2. Le contexte immédiat des cours de langue : les classes .....</b>	<b>59</b>
2.1. Le nombre d'élèves par classe .....	59
2.2. Le temps d'apprentissage .....	61
2.3. L'hétérogénéité des classes.....	63
2.4. Les conditions matérielles.....	65
<b>3. Le contexte proche : les écoles.....</b>	<b>68</b>
3.1. L'origine du choix des langues enseignées .....	68
3.2. Les périodes reçues et les périodes nécessaires pour organiser les cours de langues .....	69
3.3. Les difficultés de recrutement .....	73
3.4. Le matériel à la disposition des maîtres de langue.....	74
3.5. La position des directeurs quant à la formation continuée .....	76
3.6. L'intégration des maîtres de langue dans l'équipe éducative .....	77
<b>4. L'essentiel, en bref.....</b>	<b>80</b>

**CHAPITRE 4 : LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET LA COMMUNAUTÉ ..... 83**

<b>1. Du primaire au secondaire.....</b>	<b>85</b>
<b>2. L'éclatement du temps des maîtres de langue .....</b>	<b>86</b>
2.1. Les écoles et les implantations .....	86
2.2. Les réseaux.....	91
<b>3. Les langues.....</b>	<b>91</b>
<b>4. Les élèves .....</b>	<b>93</b>
<b>5. Les niveaux scolaires .....</b>	<b>93</b>
<b>6. L'essentiel, en bref.....</b>	<b>94</b>

**CHAPITRE 5 : LES DIFFICULTÉS ET LES ATTRAITS DU MÉTIER ..... 97**

<b>1. Les difficultés rencontrées par les chefs d'établissement.....</b>	<b>99</b>
<b>2. Les difficultés rencontrées par les maîtres de langue.....</b>	<b>101</b>
2.1. L'importance des différentes facettes de leur métier .....	101
2.2. La difficulté des différentes facettes de leur métier .....	103
<b>3. La façon dont les maîtres de langue voient leur métier.....</b>	<b>105</b>
3.1. Les principales catégories de réponses.....	106
3.2. Le plus difficile .....	107
3.3. Ce qui apporte le plus de satisfactions .....	108
3.4. Ce qui décourage .....	109
3.5. Ce qui plaît le plus .....	111
<b>4. L'essentiel, en bref.....</b>	<b>111</b>

<b>CHAPITRE 6 : DES RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>113</b>
<b>1. Les variables de produit et de processus .....</b>	<b>116</b>
1.1. Où en sont les élèves ? .....	116
1.2. Les variables de processus .....	117
<b>2. Les critères de présage.....</b>	<b>118</b>
2.1. Les compétences des maîtres de langue .....	118
2.2. Le statut administratif des maîtres de langue .....	122
<b>3. Les variables de contexte .....</b>	<b>124</b>
3.1. Le temps pour apprendre.....	124
3.2. Le développement global de l'enfant .....	128
3.3. Des conditions matérielles appropriées.....	131
3.4. La considération pour les cours de langue, aux différents niveaux du système éducatif.....	133
3.5. Les conditions de travail des maîtres de langue.....	135
3.6. L'organisation de deux cours de langue ? .....	138
<b>4. Il ne faut surtout pas conclure.....</b>	<b>139</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>141</b>
<b>ANNEXE 1 : UN RAPPEL DES PRESCRIPTIONS LÉGALES EN CE QUI CONCERNE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE D'UNE LANGUE MODERNE À L'ÉCOLE PRIMAIRE .....</b>	<b>145</b>
<b>ANNEXE 2 : LE QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX CHEFS D'ÉTABLISSEMENT</b>	<b>153</b>
<b>ANNEXE 3 : LE QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX MAÎTRES DE LANGUE .....</b>	<b>167</b>
<b>ANNEXE 4 : LA MÉTHODOLOGIE MISE EN OEUVRE.....</b>	<b>181</b>
<b>1. L'échantillon de maîtres de langue.....</b>	<b>183</b>
1.1. Les critères de constitution de l'échantillon .....	183
1.2. La définition de l'échantillon.....	184
1.3. La procédure pratique.....	185
<b>2. Les réponses reçues .....</b>	<b>186</b>
2.1. Le questionnaire destiné aux directeurs .....	186
2.2. Le questionnaire destiné aux maîtres de langue .....	187
2.3. Trois ensembles de données.....	189
<b>3. Les traitements effectués.....</b>	<b>190</b>
<b>ANNEXE 5 : LA GRILLE DE CODAGE DES RÉPONSES DES MAÎTRES DE LANGUE À PROPOS DE LEUR VISION DU MÉTIER QU'ILS EXERCENT ...</b>	<b>193</b>
<b>ANNEXE 6 : DES INITIATIVES OFFICIELLES À PROPOS DES COURS DE LANGUE .....</b>	<b>201</b>