

Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues

Un projet pilote dans l'enseignement fondamental
en Communauté française

Rapport final
Juillet 2004

Christiane BLONDIN
Catherine MATTAR

La présente recherche a été réalisée grâce au soutien de la Communauté française.

Les directeurs et les enseignants de cinq écoles pilotes ont accepté de s'engager dans l'aventure et d'y collaborer non seulement en mettant en œuvre l'éveil aux langues dans les classes, mais encore en prêtant leur concours aux divers recueils d'informations et aux analyses rendus nécessaires par le caractère expérimental de l'implantation. Les élèves aussi, souvent sans le savoir, ont apporté de précieuses indications.

De nombreux locuteurs d'autres langues que le français ont prêté leur voix à l'éveil aux langues et rendu possible l'enregistrement de supports de qualité.

Plusieurs collègues du SPE ont aimablement collaboré à notre recherche, et en particulier Michel Cammarata, pour le travail graphique sur les documents EOLE, Castor Grana Monteirin, pour la préparation du site et des disques compacts, Giovanna Grassagliata et François Russo, pour la mise au point du forum, Sylvana Guarneri et les autres auxiliaires pour l'aide à la préparation matérielle des formations, Caroline Mottoulle pour l'encodage des questionnaires des élèves.

Merci à tous et à toutes !

Christiane Blondin & Cathérine Mattar

I. INTRODUCTION

L'éveil aux langues ... Contrairement à ce d'aucuns pensent, ce n'est pas une nouvelle forme d'apprentissage précoce, visant à développer très tôt dans la scolarité la capacité de communiquer dans une langue différente de sa langue maternelle : « *L'éveil aux langues vise à préparer les individus à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement plurielles en mettant l'élève en contact avec des matériaux sonores et visuels provenant d'une variété de langues de divers statuts (langue de l'école, langues nationales, langues endogènes, langues des migrants ...). L'élève est amené à effectuer des activités de découverte de ces matériaux, à les explorer et à les comparer, tout ceci principalement de manière ludique¹* ». D'où vient cette approche ? Quels objectifs poursuit-elle ? Et pourquoi l'introduire en Communauté française ?

1. QU'EST-CE QUE L'ÉVEIL AUX LANGUES ?

Dans les années 1980, un anglais, HAWKINS, a développé une approche des langues qui visait à établir des ponts entre les apprentissages réalisés dans différents cours (langue de l'école, langues modernes, langues anciennes) de façon à développer des compétences d'ordre linguistique et à favoriser les transferts entre les différentes matières². De ci, de là, des spécialistes de la didactique des langues ont approfondi cette approche, qui a connu, fin des années 1990, de nouveaux développements significatifs, sur une large échelle.

De 1997 à 2001, une trentaine de didacticiens des langues appartenant à cinq pays ont collaboré, avec le soutien de la Commission européenne, à la production de supports didactiques, à l'organisation de formations à l'intention des enseignants, et surtout à la mise sur pied et à la réalisation d'une évaluation qualitative et quantitative des effets de l'approche (programme EVLANG³). Les résultats de cette évaluation, dans l'ensemble très positifs, sont synthétisés page 75. Sur cette base, la Suisse romande a finalisé des activités, en a mis au point de nouvelles et a édité un ensemble d'outils didactiques très complet (EOLE⁴) couvrant la majeure partie de l'enseignement fondamental de la 1^{re} enfantine (équivalant à la 2^e maternelle en Communauté française) à la 6^e primaire⁵.

¹ J.-M. NOLLET (2003). Pourquoi l'éveil aux langues en Communauté française ? In C. BLONDIN & C. MATTAR (éds). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale, 7-14.

² E. HAWKINS (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge : University Press.

³ Voir M. CANDELIER (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

⁴ C. BALSIGER, C. BERGER, J. DUFOUR, L. GERMIION, D. DE PIETRO & E. ZURBRIGGEN (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

⁵ L'analyse des supports mettra cependant en évidence que ces outils destinés à la maternelle sont peu adaptés à nos élèves de 3^e maternelle et encore moins aux plus jeunes (voir page 40).

Un second projet européen, appelé « JA-LING » pour « Janua Linguarum » ou « La porte des langues », a également vu le jour, qui s'intéresse à la diffusion de l'éveil aux langues et vise à étudier son implantation dans les curriculums de divers systèmes éducatifs¹.

C'est sur ces bases, tant au niveau des outils didactiques mis au point que de l'évaluation des effets de l'approche, que le projet a été formulé de mettre en œuvre l'éveil aux langues en Communauté française.

2. L'ADÉQUATION À LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

L'histoire de l'éveil aux langues en Communauté française a débuté par une prise de contact avec des spécialistes de cette approche et l'observation d'activités conduites dans des classes en Suisse. Sur la base des indications positives ainsi recueillies, une étude d'adéquation a été confiée au Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège : il s'agissait d'analyser l'applicabilité et l'intérêt de cette approche dans le contexte de la Communauté française et de proposer des modalités de mise en œuvre à échelle réduite. A l'issue de cette étude, l'éveil aux langues et, plus particulièrement, les résultats de l'étude ont été présentés à la communauté éducative².

L'éveil aux langues poursuit des objectifs extrêmement cohérents avec ceux qu'assigne le Décret-Missions³ à l'enseignement fondamental et secondaire : « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* » (article 6, 3^e des 4 objectifs). Les Socles de compétences complètent et précisent cet objectif : « *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 la section consacrée aux langues modernes⁴.

Lors de la Journée du 8 janvier 2003 que le Parlement de la Communauté française a consacrée à l'apprentissage des langues étrangères dans le système scolaire, les intervenants se sont prononcés de façon quasi unanime en faveur de l'apprentissage des langues, tout en constatant l'impossibilité matérielle d'un enseignement plus précoce de celles-ci. L'immersion, qui a fait ses preuves dans le cas d'enfants appartenant à la majorité linguistique, mais dont l'intérêt n'est pas avéré dans le cas d'élèves appartenant à des familles issues de cultures minoritaires, pose d'énormes problèmes de recrutement d'enseignants et ne peut dès lors être considérée comme généralisable à toutes les écoles⁵. L'intérêt de l'éveil aux langues en tant que préparation à

¹ Voir le site de JA-LING Europe (CELV - Graz) : <http://jaling.ecml.at/>, ainsi que M. CANDELIER (dir.). (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

² La conférence-débat a donné lieu à la publication d'une plaquette de présentation : C. BLONDIN & C. MATTAR (éds.). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.

³ 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.

⁴ Ministère de la Communauté française (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, page 51.

⁵ Le Décret portant des dispositions générales relatives à l'enseignement en langue d'immersion et diverses mesures en matière d'enseignement, daté du 17 juillet 2003, a assoupli les conditions auxquelles doivent répondre les enseignants en immersion, mais il ne résout pas tous les problèmes : il reste à trouver des enseignants intéressés par la fonction et porteurs des qualifications requises et, en cas d'extension, à prendre en compte la présence, dans les écoles de la Communauté française, d'une énorme majorité d'enseignants non bilingues, et donc non susceptibles

l'apprentissage des langues (motivation, aptitudes à l'écoute et à la discrimination auditive) et en tant qu'outil susceptible de favoriser l'ouverture à l'autre, l'intérêt pour les différences, à un âge où les préjugés ne sont pas trop prégnants, ont été abondamment soulignés.

La Communauté française comporte près de 10 pour cent d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français¹. Les spécialistes recommandent généralement² d'alphabétiser les enfants dans leur langue maternelle, le temps consacré à celle-ci conduisant par la suite à des progrès rapides dans la langue d'enseignement. En Communauté française, la législation ne permet pas de mettre en œuvre la procédure qui semble la plus opportune, et qui d'ailleurs poserait des problèmes pratiques difficilement surmontables. S'il ne constitue en rien une alphabétisation dans d'autres langues, l'éveil aux langues valorise chacune des langues et donne au fil des activités à chaque enfant d'origine étrangère l'occasion à l'un ou l'autre moment de bénéficier d'une reconnaissance de ses compétences spécifiques (ou de celles de son entourage), ainsi que de voir explicitées les ressemblances et les différences entre les langues plutôt que de se laisser désarçonner par celles-ci. En revanche, aux enfants évoluant dans un milieu plutôt monolingue, l'éveil aux langues offre la chance d'une rencontre positive avec d'autres langues et d'autres cultures.

Enfin dans un domaine où la motivation joue un rôle essentiel, le contexte linguistique de la Belgique, avec ses tensions communautaires, pourrait constituer un obstacle sur la voie de l'apprentissage des langues nationales³. S'il est difficile de vérifier cette hypothèse, il est en revanche clair que, là où le choix existe, la place des cours d'allemand reste extrêmement réduite (moins de 1 pour cent des élèves de 5^e et de 6^e primaire en zone unilingue), et celle des cours de néerlandais tend à s'amenuiser au bénéfice de l'anglais. Un travail qui crée ou renforce l'intérêt pour les langues et ceux qui les parlent est sans doute susceptible d'atténuer le poids des divers préjugés.

La confrontation à diverses langues dans un contexte ludique, investi affectivement par les enfants, est susceptible de jouer un rôle essentiel dans la préparation à l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues modernes : entraînement des capacités de discrimination auditive, renforcement de la curiosité, de l'intérêt pour l'autre et pour la communication avec lui, accroissement de la confiance dans ses propres capacités, sont susceptibles de renforcer les chances d'une acquisition efficace et durable de nouvelles langues. Il faut garder en mémoire la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. Si l'apprentissage des langues se limite au milieu scolaire et à la période de scolarisation, il faut craindre que la compétence en langue étrangère cesse rapidement d'être fonctionnelle. Il est donc particulièrement important de préparer les élèves à s'impliquer dans l'apprentissage des langues, à saisir toutes les occasions de mettre en pratique et d'accroître leurs compétences.

L'analyse des supports didactiques disponibles a mis en évidence que les supports EVLANG, JA-LING et EOLE sont de nature à favoriser le développement d'un nombre important de compétences prescrites par les socles et ce, dans plusieurs disciplines : le français, les mathématiques, les disciplines d'éveil, les cours de langues modernes et l'éducation artistique. L'éveil aux langues se

d'assumer la partie de l'horaire en langue cible. A propos de l'immersion en Communauté française, voir C. BLONDIN (2003). L'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique : l'état de la question. *Le Journal de l'immersion*, 25(2), 19-31.

¹ Voir par exemple D. LAFONTAINE (2002). Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile ... Premiers résultats de PISA 2000. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 24, page 13.

² Voir la synthèse de J.-F. HAMERS & M.H.A. BLANC (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : University Press (seconde édition).

³ C. BLONDIN & M.-H. STRAETEN (2001). *Allemand, anglais ou néerlandais ? Le choix d'une langue moderne dans l'enseignement fondamental*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.

prête à une approche transdisciplinaire, apportant sa pierre à l'édifice pour l'ensemble des disciplines. Il ne constitue pas une discipline à part, qui s'ajouterait aux autres. Son intérêt et son avantage résident justement dans le fait de fournir aux enseignants des outils didactiques qui permettent d'éveiller les élèves aux langues et aux cultures tout en contribuant au développement de compétences qui sont censées être acquises par ailleurs dans les différentes disciplines¹.

La situation en matière d'apprentissage des langues modernes en Communauté française justifie amplement le recours à une approche telle que l'éveil aux langues : la diversité des parcours possibles en matière d'apprentissage des langues modernes y est exceptionnellement grande (apprentissage précoce, apprentissage obligatoire dans les zones à statut linguistique spécial ou ailleurs, enseignement des langues et cultures d'origine, immersion, choix entre l'allemand, l'anglais et le néerlandais, s'ajoutant aux langues d'origine de certains enfants)². Si cette variété constitue une richesse, elle peut cependant entraîner des difficultés. Pour que l'apprentissage d'une langue bénéficie des expériences antérieures ou parallèles dans ce domaine, il importe en effet d'assurer une certaine continuité³. Dans ce contexte, des activités d'éveil aux langues sont susceptibles de faciliter le transfert des compétences acquises d'une langue à une autre, en aidant les enfants à percevoir leurs caractéristiques communes.

Par ailleurs, la Communauté française est signataire d'une Charte de partenariat avec des pays dont proviennent une partie de ses élèves. Les enseignants de langues et cultures d'origine (LCO) pourraient, comme c'est le cas dans le Canton de Genève, collaborer avec les titulaires dans le cadre d'un programme d'éveil aux langues⁴. Ils possèdent déjà une partie des compétences souhaitées et l'éveil aux langues pourrait utilement nourrir certaines de leurs interventions. Un objectif commun pourrait en outre renforcer les collaborations entre ces enseignants LCO et les titulaires. Une présentation de l'éveil aux langues au Comité d'accompagnement des projets LCO (le 1^{er} mars 2004) a d'ailleurs suscité un vif intérêt chez les personnes présentes. De telles collaborations nécessitent cependant une réflexion spécifique, dans la mesure où la mission des enseignants LCO est actuellement relative à une seule langue.

L'étude de faisabilité a donc conclu que l'éveil aux langues semble constituer une excellente opportunité de préparer, d'approfondir et de prolonger l'apprentissage d'une langue, au niveau de la motivation, des compétences métalinguistiques (par exemple en rendant explicite l'existence de

¹ Voir C. MATTAR & C. BLONDIN (2003). Une étude d'adéquation. L'éveil aux langues dans le contexte de la Communauté française. IN C. BLONDIN & C. MATTAR (*op. cit.*), 39-82.

² Pour une synthèse de l'apprentissage des langues dans l'enseignement fondamental en Communauté française, voir C. BLONDIN (2001). *L'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental. Rapport rédigé à la demande de Monsieur Jean-Marc Nollet, Ministre de l'enfance chargé de l'enseignement fondamental*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.

³ C. BLONDIN, M. CANDELIER, P. EDELENBOS, R. JOHNSTONE, A. KUBANEK-GERMAN & T. TAESCHNER, (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruelles : De Boeck-Larcier, De Boeck Université (Pratiques pédagogiques).

⁴ En effet, la démarche EOL « École Ouverte aux Langues » s'est développée depuis 1994 dans le canton de Genève. Cette expérience vise la sensibilisation des élèves à la diversité linguistique et l'intégration des cours LCO dans les ateliers interculturels. Ces ateliers font partie des heures LCO. Tous les groupes LCO comme le groupe des élèves ne suivant pas de cours LCO particulier travaillent séparément un même thème. Ensuite, une fois par mois, lors d'ateliers interculturels, un des enseignants LCO assure le cours avec l'objectif de sensibiliser les élèves aux langues de leurs camarades, d'éveiller leur curiosité et de permettre des comparaisons entre les langues et cultures (voir N. JAQUET. (1999). Des cours de langues ...intégrés. *Babylonia*, 2, 24-26).

différences dans l'ordre des mots ou dans l'oralisation d'une même graphie¹) et de l'intérêt pour les différentes langues, en complémentarité avec les autres cours donnés par les titulaires.

3. L'OBJET DU PRÉSENT DOCUMENT

Suite à l'étude de faisabilité, le Gouvernement de la Communauté française a chargé deux chercheuses d'organiser, d'encadrer et d'évaluer une phase de mise en œuvre expérimentale de l'éveil aux langues dans quelques écoles. Le présent document vise à rendre compte de ce qui s'est passé, des bonnes surprises et des difficultés imprévues : il décrit, rapporte, analyse et propose. Afin d'alléger le texte principal, différentes informations ont été reportées aux annexes : des indications sur la structure de l'évaluation ainsi que les principaux outils mis en œuvre pour analyser le processus d'innovation, d'une part, et les fiches détaillées précisant pour chacun des supports didactiques les modifications apportées, celles qui sont encore proposées, ainsi que des suggestions d'ordre méthodologique basées sur l'expérience des enseignants qui les ont mises en œuvre.

D'une masse importante d'informations recueillies au cours de l'année scolaire 2003-2004 se dégagent des recommandations quant aux suites à donner à ce premier essai. Le lecteur découvrira, dans les pages qui suivent, la richesse de ce qui s'est passé dans les écoles et dans les classes, ainsi que les constats sur lesquels se fondent les propositions.

¹ Il nous a par exemple été rapporté qu'un excellent élève était arrivé dans l'enseignement secondaire sans avoir clairement pris conscience de ce que la prononciation de l'anglais ne répondait pas aux règles applicables au français.

II. LES ACTEURS DE L'INNOVATION

Le chapitre II présente la démarche suivie pour engager les collaborations avec des établissements scolaires, ainsi que les principales caractéristiques des partenaires du projet pilote.

1. LE CADRE DE LA COLLABORATION

Suite à l'étude de faisabilité, et conformément à la décision du Gouvernement de la Communauté française, l'éveil aux langues devait faire l'objet d'une introduction expérimentale dans les classes pendant l'année scolaire 2003-2004.

1.1. UNE INNOVATION

Introduire l'éveil aux langues dans les classes constitue bien une innovation : « *On peut (...) définir (les innovations scolaires) comme une tentative pour transformer, afin de les améliorer, des aspects précis du système scolaire, du fonctionnement d'un établissement ou de la pratique pédagogique de certains enseignants* »¹.

GERSTEN, CHARD & BAKER² distinguent deux types d'innovations : des innovations dites structurelles, qui visent des changements extérieurs à l'enseignement proprement dits, qui n'affectent qu'indirectement les pratiques pédagogiques, d'une part, et des innovations centrales à l'enseignement, qui concernent les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans l'enseignement des disciplines fondamentales. Pour ce dernier type d'innovation, auquel appartient de toute évidence l'éveil aux langues, « *la compréhension par l'enseignant et sa volonté de prendre en compte les nouvelles approches des contenus et de l'enseignement jouent un rôle critique* » (page 448).

1.2. DES CONDITIONS D'IMPLANTATION ET DE DÉVELOPPEMENT

L'approche définie au terme de l'étude de faisabilité respecte les quatre axes d'entrée principaux définis par FINKELSTEIN et DUCROS : « *la prise en compte de l'enseignant en tant que personne (le monde subjectif de l'enseignant) ; l'écologie spécifique de la classe et les pressions de l'environnement ; la spécificité d'un « savoir professionnel » des enseignants (quelles connaissances pour l'action ?) ; la prise en compte de l'établissement comme organisation* »³ (page 33).

¹ D. FINKELSTEIN & P. DUCROS (*op. cit.*), page 33.

² R. GERSTEN, D. CHARD & S. BAKER, S. (2000). Factors enhancing sustained use of research-based instructional practices. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5).

³ D. FINKELSTEIN & P. DUCROS (1996). Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire. In M. BONAMI & M. GARANT, *Systèmes de pilotage et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (p. 31-56). Bruxelles : De Boeck.

GATHER THURLER considère que « *l'établissement est un niveau déterminant dans le sort réservé aux projets de changement, parce que c'est là que travaillent les enseignants et qu'ils construisent le sens de leurs pratiques professionnelles aussi bien que des transformations qu'on leur propose, que ce soit de l'intérieur ou de l'extérieur* »¹. Plus récemment, le même auteur souligne l'intérêt d'une transformation des établissements innovants en « communautés apprenantes organisées en réseaux » : « *Sans négliger l'importance de l'établissement scolaire comme lieu où se construit et se négocie le changement, de nombreuses recherches tentent actuellement de favoriser les mécanismes à l'échelle régionale, voire nationale* »². Ces réseaux doivent contribuer à l'instauration d'une dynamique durable en permettant aux enseignants de se ressourcer grâce à des échanges, voire de construire une nouvelle identité professionnelle.

Le sociologue PERRENOUD souligne l'importance de la relation entre les principaux intervenants : « *Le sort de l'innovation dépendra dans une large mesure de la manière dont les acteurs gèrent la dialectique entre la logique descendante du pouvoir et la logique de l'engagement librement consenti* » (2002, page 3), ainsi que le risque de déstabilisation qu'entraîne la sortie de l'isolement : « *Même si l'on suspend le jugement et la critique, parler de sa pratique expose à l'étonnement, au questionnement, à la comparaison. On se rend compte que tout ce qu'on tient pour évident ne l'est pas pour les autres, qu'ils font, pensent et réagissent autrement. Le risque d'être déstabilisé n'est pas nul.* »³ (page 31). Il est dès lors essentiel de veiller au respect mutuel et à la création d'un esprit de collaboration positive au sein des réseaux.

1.3. A PROPOS DES ENSEIGNANTS

FINKELSTEIN et DUCROS insistent sur l'importance du monde subjectif des enseignants : leurs conditions de travail, leurs préoccupations et leurs questionnements. Pour qu'ils mettent en place une innovation, il est indispensable qu'ils la considèrent comme « applicable », c'est-à-dire qu'elle réponde aux trois critères dégagés par DOYLE & PONDER dès 1977 :

- L'instrumentalité (ce que l'enseignant devra faire doit être clairement décrit),
- La congruence (il doit exister une correspondance entre le changement proposé et le travail habituel de l'enseignant) et
- Le coût (le coût, en temps principalement, ne peut être trop élevé).

Sur la base de leur expérience, FINKELSTEIN et DUCROS formulent une série de conseils, parmi lesquels certains ont particulièrement retenu l'attention des chercheuses :

- *Prendre en compte les résistances et les questionnements.*
La plupart des innovations supposent des modifications dans les systèmes de valeurs et peuvent entraîner des remises en question.
- *Mettre en place rapidement le dispositif.*
La stratégie des chercheurs consiste souvent à sensibiliser les enseignants et à leur donner une formation théorique par rapport à l'innovation préalablement à sa mise en place. Les auteurs préconisent au contraire une préparation plus courte (qui doit cependant suffire à rassurer les enseignants), suivie d'une mise en place rapide du dispositif : les convictions peuvent se forger progressivement, dans l'action.
- *Proposer un engagement à durée limitée.*
FINKELSTEIN & DUCROS suggèrent de prévoir une sorte de période d'essai de quelques mois, afin de permettre aux enseignants de ne s'engager qu'en connaissance de cause.

¹ M. GATHER THURLER (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF, page 197.

² M. GATHER THURLER (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In J.-P. BRONCKAERT & M. GATHER THURLER, *Transformer l'école*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, page 107.

³ PH. PERRENOUD (2001). Réfléchir ou agir ensemble ? *Le nouvel éducateur*, 127, 29-34.

Pour une innovation comme l'éveil aux langues, qui affecte directement les pratiques pédagogiques, « *la compréhension par l'enseignant et sa volonté de prendre en compte les nouvelles approches des contenus et de l'enseignement jouent un rôle critique* » (2000, page 448). Il est dès lors essentiel que les enseignants maîtrisent les outils à mettre en oeuvre.

Les auteurs s'appuient sur une recherche menée par BIRMAN, DESIMONE, PORTER & GARET (2000) pour souligner le caractère essentiel de trois facteurs du développement professionnel des enseignants :

- le développement professionnel doit avoir une intensité et une durée suffisantes ;
- le contenu doit être approprié et basé sur des recherches ;
- les enseignants doivent avoir l'occasion d'apprendre activement (par exemple, leçon en jeu de rôles, planification en collaboration du curriculum, critique de leçons, ...).

Enfin, sur la base des travaux de GUSKEY¹, GERSTEN, CHARD & BAKER (2000) rappellent que, contrairement à une idée très répandue et qui sous-tend encore de nombreuses stratégies, il n'est pas toujours indiqué considérer la modification des représentations comme un prérequis à la modification des pratiques : la mise en œuvre réussie d'une nouvelle pratique peut entraîner en retour une adaptation des convictions et une modification des motivations. Ce constat remet en cause la pratique courante qui consiste à tenter de donner une base théorique et des informations fouillées avant toute mise en œuvre d'un outil. Cependant, l'absence de tout cadre peut aussi effrayer, voire conduire à des échecs décourageants. Il s'agit donc de trouver le meilleur équilibre entre les deux approches.

Par ailleurs une recherche déjà ancienne de BERMAN & MCLAUGHLIN (1976) a montré que l'utilisation prolongée d'une pratique innovante est liée à la perception par l'enseignant de son utilité par rapport aux élèves plus difficiles : ainsi, par exemple, l'impact de l'éveil aux langues sur la participation aux activités d'élèves habituellement peu impliqués pourra constituer un encouragement très important.

2. LA RECHERCHE DE PARTENAIRES

Les établissements scolaires ont été choisis comme unités de base de l'approche : ce sont des équipes pédagogiques qui s'engagent dans le projet, et non des individus.

Vu d'une part le vif intérêt manifesté par certaines écoles suite à la conférence-débat et d'autre part le temps réduit entre la signature de la convention et la fin de l'année scolaire, il a été décidé de constituer un ensemble de six établissements de caractéristiques contrastées en s'adressant en priorité aux écoles qui avaient manifesté le souhait de s'engager dans le projet.

Sur la base d'une proposition mise au point par les chercheuses, cinq écoles ont été sélectionnées par le Ministre en charge de l'enseignement fondamental parmi les candidats qui se sont manifestés suite à la conférence débat du 30 avril et diverses démarches ont été entreprises en vue d'inclure une école bruxelloise parmi les écoles pilotes, mais sans succès. Finalement, la responsable pédagogique de l'enseignement d'une commune de la Région bruxelloise, qui avait assisté à la conférence-débat, a été sollicitée. Elle a présenté l'éveil aux langues et l'invitation à participer au projet pilote aux chefs d'établissement et il a été convenu qu'une des écoles ferait partie des écoles pilotes, au niveau du cycle 5-8, dans la perspective d'une extension ultérieure aux autres niveaux et aux autres écoles. Le principe d'une présentation de l'approche à l'ensemble des direc-

¹ GUSKEY, R. (1990). Integrating innovation. *Educational Leadership*, 47(5), 11-15.

teurs de la commune a d'ailleurs été accepté par les chercheuses. Comme prévu, six établissements scolaires s'engageaient dans le projet pilote.

Dans un premier temps, les contacts ont exclusivement impliqué les chefs d'établissement. Ceux-ci ont été contactés par téléphone, à plusieurs reprises : il s'agissait de solliciter des informations complémentaires sur l'intérêt de leurs équipes pour le projet, sur les enseignants probablement intéressés, et également de fixer la date d'une première rencontre. Un exemplaire des Actes de la conférence débat a été envoyé aux écoles à l'intention de chacun des enseignants potentiellement intéressés, afin de permettre une première prise de connaissance de l'éveil aux langues et du projet.

Une première rencontre d'une durée de deux heures a été organisée en tout début d'année scolaire dans chaque école, selon un horaire défini de commun accord. Elle avait pour but d'informer toutes les personnes potentiellement concernées par l'éveil aux langues dans le fondamental et de mettre au point les modalités de collaboration entre les partenaires.

L'ensemble des enseignants de l'école étaient invités. Dans un cas, l'invitation semble même avoir été étendue aux enseignants de la commune intéressés et en tout cas au directeur d'une école dont la candidature n'avait pas été retenue. Les deux chercheuses ont animé ensemble ces rencontres, afin de se présenter à leurs futurs partenaires et aussi de prendre un premier contact avec le contexte de travail des enseignants.

Après une phase de présentations mutuelles et, dans la mesure du possible, d'expression de questions et de réactions par rapport à l'éveil aux langues et au projet, les chercheuses ont informé les équipes de ce qu'est l'éveil aux langues (en veillant à présenter concrètement des activités avant d'en souligner les principes), puis en expliquant la procédure prévue et les modalités de collaboration envisagées (en particulier le contrat, voir ci-après).

Lors de chaque rencontre, un moment a également été consacré à l'examen par les participants des documents EOLE et des fascicules EVLANG, afin de permettre à chacun de se faire une idée précise des matériaux qui seraient utilisés.

Sur la base de la description des tâches à accomplir par chacun, un contrat de collaboration a été proposé à chaque équipe (voir annexe) : ce contrat était expliqué, et quelques copies étaient mises à la disposition des participants.

Le contrat (voir ci-après) avait pour but de clarifier au mieux les droits et les devoirs de chacun, afin de permettre aux enseignants de s'engager en connaissance de cause, tout en donnant l'opportunité aux chercheuses, en cas de défaillance de leurs partenaires, de se référer à l'engagement pris. Comportant également un engagement des chercheuses, le contrat rétablissait davantage d'égalité dans une relation au départ asymétrique : il donnait aux directeurs et aux enseignants la possibilité et le droit d'interpeller les chercheuses en cas de problème.

Une réponse ferme à cette proposition de contrat était attendue de chacun, mais un délai d'au moins une semaine était accordé aux équipes afin de leur permettre de réfléchir à leur engagement et de se concerter.

Les réunions se terminaient par un moment consacré aux réactions et aux questions des membres de l'équipe éducative.

Sur ces bases, les 6 équipes contactées ont marqué leur accord. Parmi les enseignants volontaires, cependant, quelques-uns ont signé le contrat en le modifiant : un enseignant limitait à 4

le nombre d'activités à organiser en maternelle, et un autre requérait que le journal de bord à remplir à propos de chaque activité prenne la forme de questions à choix multiple. Le chef de l'établissement concerné a eu une discussion avec ces enseignants ; ceux-ci ont pu être rassurés et ont finalement accepté le cadre fixé.

La veille de la première journée de formation inter-écoles, une des premières écoles dont la candidature avait été retenue s'est désistée : une employée communale a averti les chercheuses par téléphone, en expliquant que les enseignants ne souhaitaient pas (plus ?) participer au projet. Aucune information plus précise n'a été transmise directement aux chercheuses quant à ce désistement. Intriguées par ce revirement des enseignants, les chercheuses ont alors ré-examiné le contrat et elles ont constaté qu'il comportait les noms, mais pas les signatures, des enseignants « volontaires ».

Il a été envisagé de remplacer cette école qui se désistait. Étant donné d'une part la difficulté d'intégrer une équipe qui aurait manqué des étapes essentielles du processus (présentation de l'approche, réflexion en équipe sur le contrat proposé, participation à la première journée de formation, et proximité de la seconde journée risquant en outre de compromettre la participation des nouveaux enseignants à celle-ci), et d'autre part le nombre déjà important d'enseignants impliqués dans les 5 établissements participant au projet, il a été décidé de ne pas remplacer l'école qui s'était désistée.

Finalement, ce sont donc 5 écoles qui se sont engagées dans la mise en place expérimentale de l'éveil aux langues.

3. UN CONTRAT

Le contrat proposé précise les engagements de chacun des partenaires.

*Les **chercheuses** fourniront et/ou adapteront les outils didactiques, alimenteront un site relatif à l'éveil aux langues en Communauté française, mettront sur pied un forum ouvert aux enseignants des différentes écoles concernées, organiseront une formation à l'intention des enseignants volontaires, mettront au point des outils d'évaluation, évalueront et ajusteront le dispositif en se basant sur les avis de leurs partenaires.*

*Le **directeur** apportera son soutien au travail des enseignants, en particulier en leur permettant de participer aux formations organisées à leur intention (4 journées au total), en leur fournissant le matériel nécessaire et en leur ménageant un accès à l'Internet. Il veillera à l'intégration de l'éveil aux langues dans le projet d'établissement et assurera les liens entre les enseignants volontaires et le reste de la communauté éducative (autres enseignants, conseil de participation).*

*Les **enseignants volontaires** mettront en place au moins six activités, tiendront un journal de bord, participeront aux formations, contribueront à l'adaptation des outils didactiques, évalueront les progrès des élèves par des outils mis au point par le SPE, participeront au forum et apporteront leur contribution aux activités d'évaluations en ce qui concerne les compétences des élèves et le dispositif mis en oeuvre.*

Les obligations des chercheuses à l'égard de leurs partenaires concernent avant tout le soutien à apporter aux enseignants (supports d'éveil aux langues adaptés, formation, site et forum sur l'Internet). Elles comportent aussi une responsabilité en matière d'évaluation, y compris d'éventuels ajustements de la procédure en fonction des résultats de l'évaluation.

Aux directeurs, il est demandé de jouer un rôle de soutien administratif (rendre possible la participation des enseignants aux formations, assurer les conditions matérielles nécessaires) que pédagogique, en veillant aux liens entre l'éveil aux langues, le projet d'établissement et la communauté éducative.

C'est évidemment à l'égard des enseignants volontaires que les attentes sont les plus nombreuses.

Tout d'abord, chacun devait s'engager à mettre en œuvre 6 supports avant la fin de l'année scolaire. Ce nombre a été fixé en tenant compte d'une part de la difficulté de bousculer l'organisation des classes en y introduisant non pas de nouveaux objectifs, mais de nouvelles activités, et d'autre part, de la volonté d'inscrire l'éveil aux langues dans le long terme, en permettant aux élèves de bénéficier de l'approche de la 3^e maternelle à la 6^e primaire : en effet, le nombre de supports disponibles ne permettait pas d'organiser plus de 6 séquences par année d'études, sous peine de priver l'enseignant suivant de tout support nouveau. Toute liberté était en revanche laissée aux enseignants quant au choix des supports, à l'ordre de mise en œuvre (à l'exception des outils d'entrée), ainsi qu'aux modifications à y apporter : il a été jugé préférable de les inviter à adapter au mieux les activités à leur contexte de travail, tout en rendant compte des modifications dans le carnet de bord (voir ci-dessous), plutôt que d'appliquer servilement les propositions des outils. Il s'agissait de reconnaître la compétence et les savoir-faire des partenaires, tout en les préparant à s'approprier les outils pour en faire une utilisation autonome, voire à les adapter.

La tenue d'un journal de bord a été jugée nécessaire à l'évaluation de la qualité des supports, et des aménagements apportés à ceux-ci en ce qui concerne les outils modifiés dans le cadre du projet pilote, de même que, plus largement, la participation des enseignants à leur amélioration (au travers des carnets de bord et lors des rencontres). Les enseignants devaient aussi s'engager à prendre une part active dans l'évaluation du projet pilote, en exprimant leur point de vue et en mettant en œuvre les instruments qui leur seraient fournis (l'évaluation s'inscrivait dans un cadre détaillé également exposé aux participants à ces premières rencontres).

4. LES PARTENAIRES

Suite à ces négociations, cinq équipes éducatives et deux chercheuses allaient vivre ensemble la mise en œuvre expérimentale de l'éveil aux langues.

4.1. DEUX CHERCHEUSES

Deux chercheuses étaient été chargées de l'accompagnement du projet pilote. Chacune a pu consacrer un quart temps à l'ensemble des tâches requises : mise sur pied de la collaboration, formations, aménagement des supports didactiques, accompagnement des équipes, évaluation de la mise en place, ainsi que soutien léger à d'autres équipes intéressées, mais qui n'avaient pu être associées officiellement au projet.

Toutes les facettes du travail ont fait l'objet de préparations communes et de concertations. Cependant, une des chercheuses a plus particulièrement pris en charge l'adaptation des supports et l'organisation des formations, tandis que l'autre s'est davantage occupée de l'évaluation et du suivi.

4.2. CINQ ÉCOLES FONDAMENTALES

Les principales caractéristiques des 5 écoles pilotes sont décrites dans le tableau II.1.

	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5
Réseau	Libre subventionné	Libre subventionné	Communauté française	Officiel subventionné	Officiel subventionné
Habitants/km²¹	389	138	138	1.547	4.264
Nombre total d'élèves	273	174	337	73	318 (134 dans l'implantation)
Cours de langue offerts	Anglais & néerlandais	Anglais & néerlandais	Anglais & néerlandais	Anglais & néerlandais	Néerlandais (lois linguistiques)
Classe passerelle	-	-	-	-	-
Discrimination positive en 2003	-	-	-	Oui	-
Discrimination positive (5 dernières années)	-	-	-	Oui	Oui
LCO	-	-	-	-	-
Apprentissage précoce	-	-	Oui	-	-
Élèves de nationalité étrangère	0 %	0 %	5 %	0 %	41 %
Élèves en retard en primaire	6 %	4 %	17 %	17 %	1 %
Milieu social	Moyen, avec élèves très favorisés et élèves très défavorisés	Moyen, avec élèves très favorisés et élèves très défavorisés	Moyen, avec élèves très favorisés et élèves très défavorisés	Défavorisé	Moyen, avec élèves très favorisés et élèves très défavorisés

Tableau II.1 : Principales caractéristiques des écoles retenues (informations principalement fournies par les directeurs en septembre 2003)

Les établissements retenus sont répartis sur différentes communes, contrastées en ce qui concerne la densité de population : de plus de 4.000 habitants au kilomètre carré (école 5) à moins de 150 (écoles 2 et 3), en passant par 389 (école 1) et 1547 (école 4). Si on tente de catégoriser les milieux auxquels appartiennent les écoles en fonction de ces densités, on peut considérer que deux écoles se situent en milieu rural (écoles 2 et 3), une en milieu semi-urbain (école 1), et deux en milieu urbain (écoles 4 et 5).

Quatre écoles sont situées en zone unilingue, et une dans la région bilingue de Bruxelles Capitale (école 5).

La ventilation selon les réseaux est globalement similaire à la proportion des écoles fondamentales en Communauté française : 1 école organisée par la Communauté française, 2 écoles libres subventionnées et 2 écoles subventionnées officielles (alors que ces réseaux accueillent respectivement 10, 43 et 48 % des élèves de l'enseignement primaire ordinaire en 2002-2003, selon le Service des Statistiques).

¹ Au 1er janvier 2003, selon l'Institut National de Statistique.

Les quatre écoles dont nous connaissons les effectifs comptent de 73 à 337 élèves. Selon les directeurs, quatre écoles sur cinq accueillent un public de milieu social général qualifié de « moyen », mais avec un certain degré d'hétérogénéité : elles sont également fréquentées par des élèves très favorisés et des élèves très défavorisés. La dernière accueille principalement un public défavorisé (ce que confirme le fait qu'elle soit actuellement en discrimination positive).

Le pourcentage d'élèves de nationalité étrangère n'est dans l'ensemble pas très élevé. Dans 3 écoles, tous les élèves sont belges. Dans l'école 5, cependant, 41 % des élèves ont une nationalité étrangère. L'école 4 comporte 17 % d'élèves non belges. Les écoles diffèrent par le taux d'élèves en retard dans l'enseignement primaire : de 4 à 17 %.

Une seule école sur 5 offre à ses élèves des cours de langue et culture d'origine. Seule l'école 1 se dit bénéficiaire d'une expérience particulière en ce qui concerne l'apprentissage des langues : au niveau du cycle 5/8, des activités ludiques sont organisées avec l'aide de parents néerlandophones et les volontaires bénéficient de cours d'anglais ou de néerlandais à partir de la 2^e année de maternelle. L'école 2, cependant, organise également diverses activités dans ce domaine (celles-ci seront évoquées dans la suite du rapport).

Il faut signaler que le projet d'établissement de l'école 4 faisait déjà en 2001-2002 une place au respect de l'autre dans sa différence. Dans la nouvelle mouture, encore en discussion, ce droit à la différence fait partie des priorités, au même titre que le droit à l'erreur et le droit à la parole. Le projet d'établissement de l'école 2 est, quant à lui, centré sur la sensibilisation aux langues, l'éveil aux langues venant y compléter des initiatives antérieures.

4.3. VINGT-HUIT CLASSES PILOTES

Le tableau II.2 rappelle le nombre d'enseignants impliqués dans la mise en place expérimentale de l'éveil aux langues.

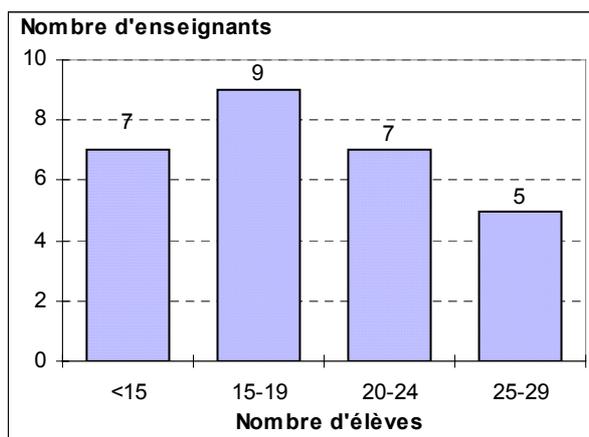
	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5	Total
Cycle 5-8	3	3	1	2	3	12
Cycle 8-10	2	2	-	1	2	7
Cycle 10-12	3	-	2	1	2	8
Total	8	5	3	4	7	27

Tableau II.2 : Titulaires des classes pilotes, par cycle et par école

Au total, chacun des trois cycles est représenté. Près de la moitié des enseignants (12 sur 27) enseignent au cycle 5/8. Dans 2 des écoles pilotes (écoles 4 et 5), tous les enseignants concernés ont adhéré au projet. Dans 3 des écoles, des enseignants des 3 cycles participent au projet, mais dans 2 d'entre elles, aucun enseignant du cycle 8/10 (école 3) ou du cycle 10/12 (école 2) ne participe activement au projet. Un des enseignants organise les activités d'éveil aux langues dans deux classes différentes.

Malgré la présentation du projet comme concernant les classes à partir de la 3^e maternelle, le souhait des titulaires de 1^{re} et de 2^e maternelles d'y participer s'est exprimé clairement dans 3 écoles : l'école 1, l'école 2 et l'école 4.

Figure 1 : Nombre d'élèves dans les classes pilotes (N=28 : un enseignant donne éveil aux langues à deux groupes)



Si plus de la moitié des classes concernées (16 sur 28) comptent moins de 20 élèves et si quelques-unes bénéficient d'effectifs assez faibles (dans 7 d'entre elles, moins de 15 élèves), d'autres enseignants volontaires doivent gérer des nombres importants d'élèves : dans 7 cas, les effectifs sont compris entre 20 et 24 et dans 5, ils sont supérieurs à 24.

4.4. LES ENSEIGNANTS DES CLASSES PILOTES

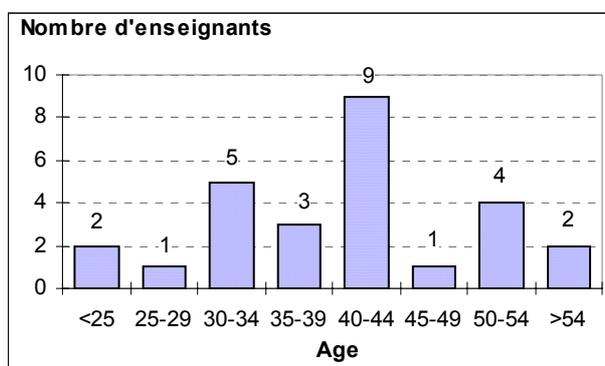
Les informations ci-dessous se fondent sur les réponses des enseignants volontaires à un questionnaire qui leur a été proposé au début de la 1^{re} journée de formation.

a. Leurs caractéristiques générales

Sur les 27 enseignants volontaires, 17 sont des femmes et 10 des hommes.

Leurs âges se répartissent dans toutes les catégories, le plus grand nombre (9) ayant de 40 à 44 ans accomplis, mais 2 d'entre eux ont moins de 25 ans et 2 autres plus de 54.

Figure 2 : Âges des enseignants (N=27)



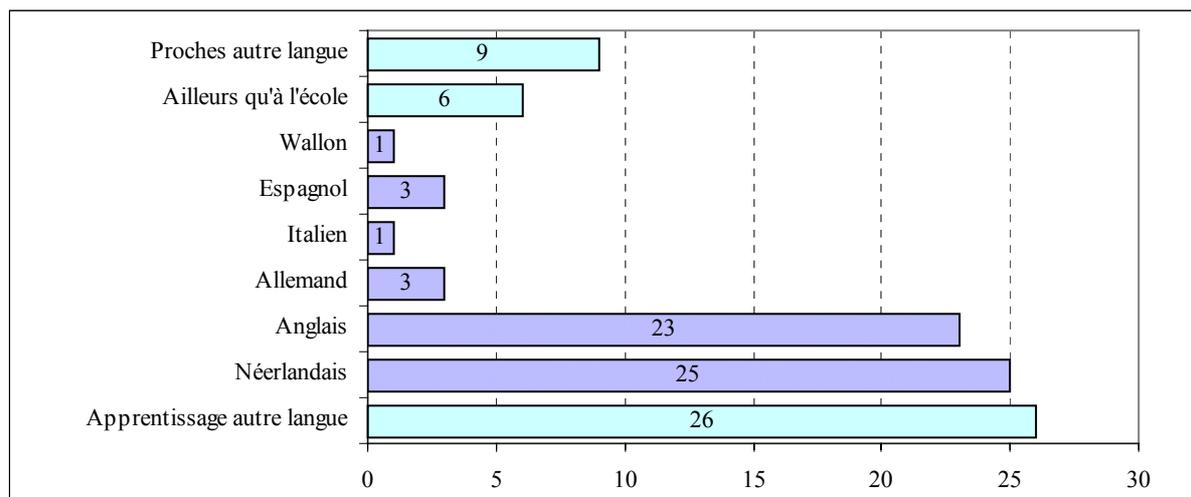
Comme le laissent présumer leurs âges, les enseignants volontaires ont des durées d'expérience dans la fonction très diversifiées : 4 ont moins de 5 années d'expérience dans la fonction (une d'entre eux affronte sa toute première année d'enseignement) et 4 également ont plus de 29 ans d'ancienneté : l'engagement dans le projet pilote n'est ni l'apanage des novices, ni celui des enseignants chevronnés.

b. Leurs rapports aux langues modernes

Les enseignants volontaires ont été interrogés sur leurs compétences et leur expérience en matière de langues modernes.

Neuf d'entre eux bénéficient d'un environnement en partie multilingue : certains de leurs proches ont une langue maternelle autre que le français. Six enseignants ont appris au moins une autre langue que le français en dehors du système d'enseignement. Tous sauf 1 ont eu l'occasion d'apprendre une ou plusieurs autres langues.

Figure 3 : Profils des enseignants volontaires en matière de langues modernes



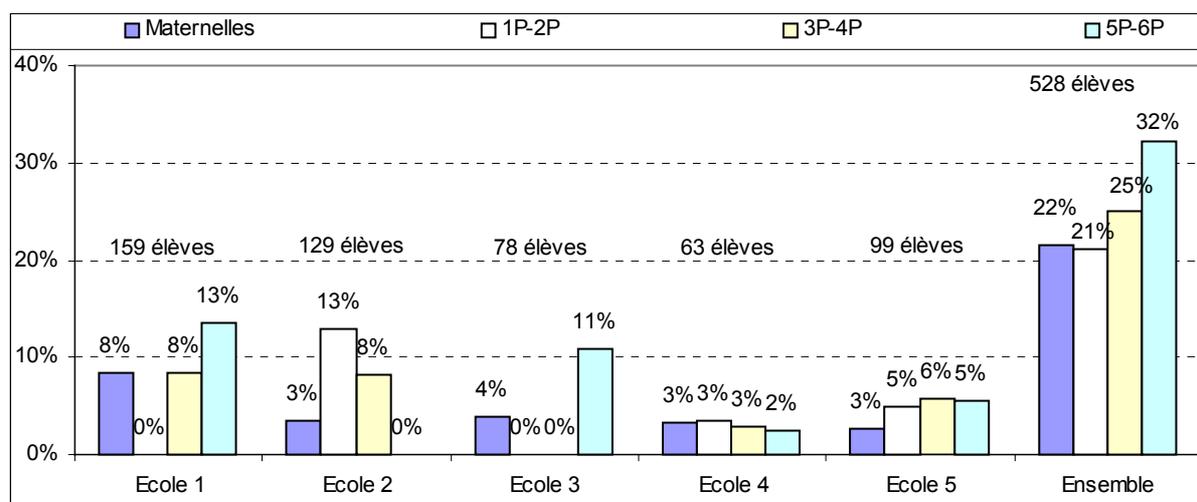
La figure 3 indique les langues apprises par l'ensemble des enseignants volontaires. Au total 6 langues sont citées : à côté des langues le plus souvent apprises dans le système d'enseignement et citées chacune par la quasi-totalité des enseignants (néerlandais et anglais), l'allemand et l'espagnol sont cités 3 fois, le wallon et l'italien 1 fois.

4.5. LES ÉLÈVES BÉNÉFICIAIRES

a. L'ensemble des élèves bénéficiaires

Plus de 500 élèves (528) bénéficient de l'éveil aux langues dans l'ensemble des écoles pilotes. La figure 4 montre leur répartition, par école, entre les différents niveaux scolaires.

Figure 4 : Répartition des 528 élèves bénéficiaires de l'éveil aux langues entre les niveaux scolaires et les écoles



Sur l'ensemble des écoles, les élèves sont assez équitablement répartis entre les niveaux scolaires ; seul le degré supérieur s'écarte de la moyenne : les élèves de ce niveau représentent à eux seuls 32 % des bénéficiaires. L'examen des données par école révèle cependant que 2 écoles seulement participent aux différents niveaux : les écoles 4 et 5. Dans les autres, il manque 1 (écoles 1 et 2), voire 2 niveaux (école 3) ... ce qui nécessite une réflexion sur la continuité de l'approche du point de vue des élèves et de la gestion du curriculum.

Les nombres de bénéficiaires varient beaucoup d'une école à l'autre (en fonction à la fois du nombre d'enseignants volontaires et des effectifs des classes) : aux extrêmes, on trouve l'école 1, avec 159 élèves et l'école 4, avec 63.

Un bref questionnaire été rédigé à l'intention des élèves des classes de la 3^e à la 6^e années primaires et complété par ceux-ci avant le début des activités d'éveil aux langues. Les paragraphes ci-dessous ne concerneront que cette partie de la population.

b. Les caractéristiques des élèves de la 3^e à la 6^e année primaire

Au total, les classes concernées comportent 49 % de filles et 51 % de garçons. Selon l'établissement, les proportions varient quelque peu.

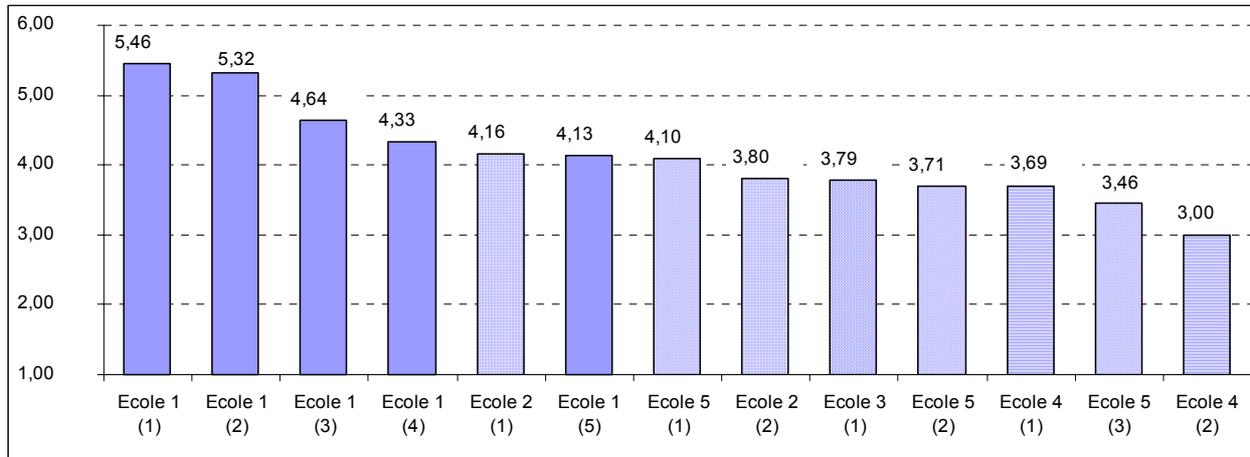
	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5	Total
Filles	45%	57%	54%	52%	49%	49%
Garçons	55%	43%	46%	48%	51%	51%

Tableau II.3 : Le sexe des élèves de la 3^e à la 6^e année primaire, par école

Une question est souvent utilisée dans les enquêtes à large échelle de façon à situer le milieu socioculturel des élèves sans poser de questions socialement peu acceptables et auxquelles les enfants ne connaissent pas toujours la réponse (revenus de la famille, niveau d'éducation des parents, profession) : les élèves sont interrogés sur le nombre de livres présents à leur domicile. La question est fermée et l'élève choisit entre 7 catégories allant de « aucun » (codé 1) à « plus de 500 livres » (codé 7).

La figure 5 présente les résultats par école et par classe, de façon à refléter de possibles différences au sein d'un même établissement.

Figure 5 : Indice relatif au nombre de livres présents au domicile des élèves pour chacune des classes des 5 écoles pilotes (les numéros des classes d'une même école n'ont pas de signification).

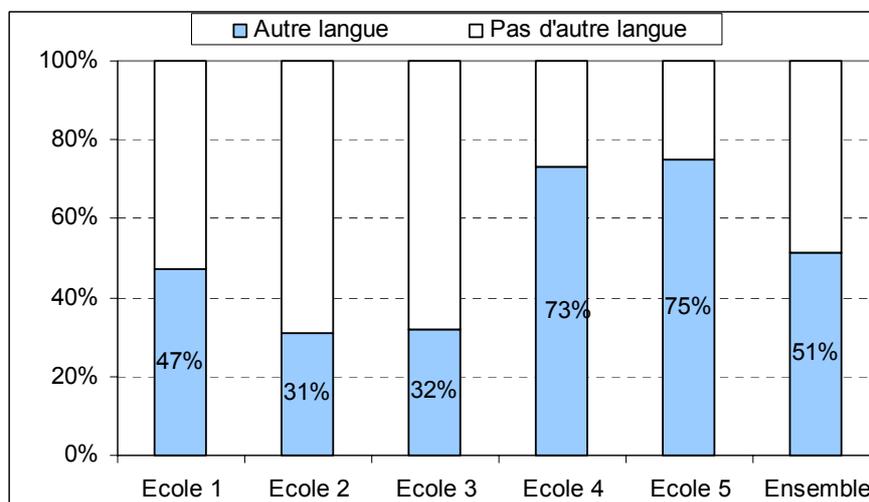


Les réponses des enfants corroborent globalement les réponses des chefs d'établissement. Quatre des 5 classes de l'école 1 obtiennent les scores les plus élevés, et la dernière n'est dépassée que de peu par une classe de l'école 2 : il semble bien s'agir d'un milieu plutôt favorisé. A l'autre extrémité du classement se trouve une classe de l'école 4, et la seconde classe de cette école se situe juste un peu mieux dans le classement : cette école, par ailleurs en discrimination positive, accueille bien un milieu défavorisé. L'école 2 occupe une position intermédiaire, ainsi que l'école 3. L'école 5 se caractérise par un niveau moyen plutôt faible.

c. Les rapports des élèves de la 3^e à la 6^e année primaire aux langues modernes

Une série de questions étaient destinées à approcher les compétences et les expériences des élèves en matière de langues. Lors de l'interprétation des réponses, il importe de garder à l'esprit qu'il s'agit des réponses données par des élèves et non de descriptions objectives par un observateur neutre. En particulier, on peut suspecter que certains élèves peuvent avoir surestimé leurs compétences. Néanmoins, la suite de l'analyse le montrera, les réponses semblent globalement assez cohérentes avec ce que disent par ailleurs les enseignants et les chefs d'établissement.

Figure 6 : Pourcentage d'élèves s'estimant capables de comprendre ou de parler une ou plusieurs autres langues que le français



Éveil aux langues – Phase d'implantation expérimentale dans quelques écoles

Globalement, la moitié des enfants affirment connaître une autre langue. Sans surprise, les 2 écoles qui comptent le pourcentage le plus élevé d'élèves affirmant connaître au moins une autre langue que le français sont aussi celles dont le directeur décrit la population comme plus multiculturelle, l'école 5 et l'école 4 (respectivement 75 et 73 %). A l'autre extrême se trouvent l'école 2 et l'école 3 (31 et 32 %), l'école 1 se situant plus près de la moyenne générale (47 %).

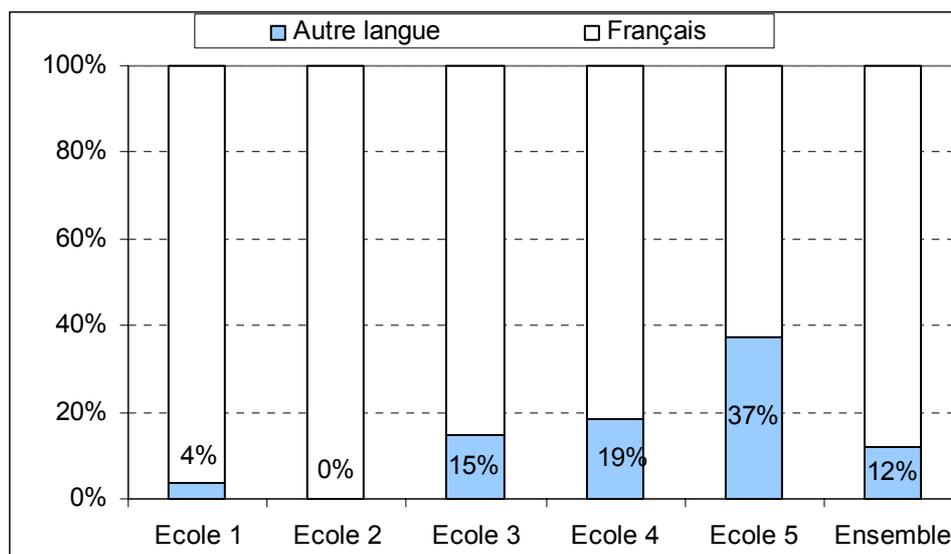
	Langues	Première langue citée	Deuxième langue citée	Ensemble
1	anglais	38	7	45
2	néerlandais	23	2	25
3	italien	17	3	20
4	espagnol	5	5	10
5	wallon	3	2	5
6	allemand	3	1	4
7	congolais	2	0	2
8	flamand	1	1	2
9	lingala	2	0	2
10	marocain	2	0	2
11	Peul	2	0	2
12	portugais	1	1	2
13	roumain	1	1	2
14	ruandais	1	1	2
15	russe	2	0	2
16	turc	2	0	2
17	arabe	1	0	1
18	arménien	1	0	1
19	bulgare	1	0	1
20	chilien	1	0	1
21	danois	0	1	1
22	grec	1	0	1
23	hongrois	0	1	1
24	indien	1	0	1
25	kurde	1	0	1
26	luxembourgeois	0	1	1
27	malgache	1	0	1
28	Ouïgour	0	1	1
29	polonais	0	1	1
30	syrien	1	0	1
	Total	117	29	146

Tableau II.4 : Langues citées par les élèves capables de comprendre ou de parler une ou plusieurs autres langues que le français

Sur les 146 réponses, 70 soit un peu moins de la moitié concernent les langues susceptibles d'avoir été apprises dans le cadre des cours de langue obligatoires (l'anglais est cité 45 fois et le néerlandais 25 ; rappelons qu'aucune des écoles pilotes n'enseigne l'allemand). L'italien et l'espagnol suivent d'assez près, avec respectivement 20 et 10 mentions. Ensuite viennent le wallon (cité 5 fois) et l'allemand (4 fois). Les autres langues sont citées 2, voire 1 fois. Au total, 30 langues sont évoquées, qui appartiennent à des horizons très variés.

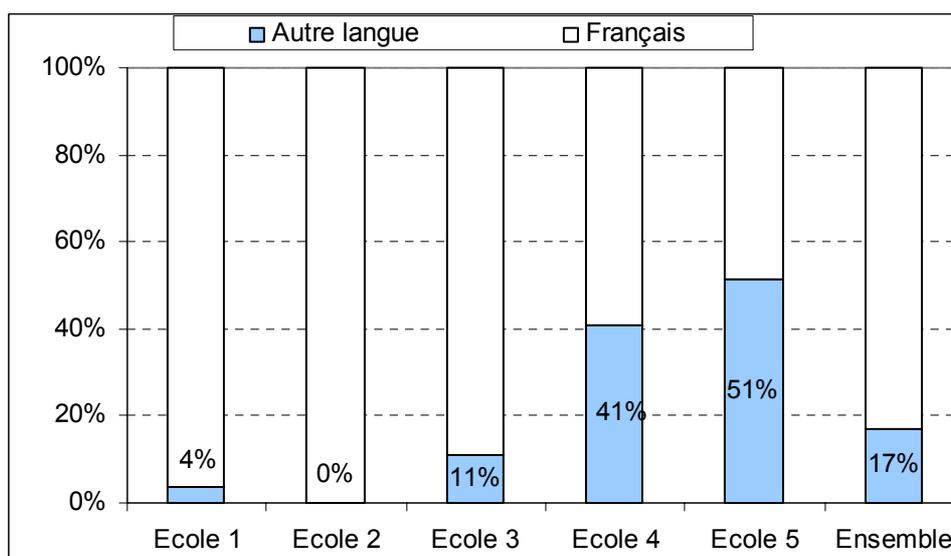
Les élèves ont ensuite été interrogés sur la langue qu'ils parlent le plus souvent à la maison.

Figure 7 : Pourcentage d'élèves qui parlent le plus souvent le français ou une autre langue à la maison



Les réponses des élèves confirment globalement les indications plus globales données par les chefs d'établissement : l'école qui accueille le plus d'enfants qui parlent une autre langue que le français à la maison est incontestablement l'école 5 (37 %), qui compte 41 % d'élèves de nationalité étrangère. Les élèves des écoles 1 et 2 parlent quasi tous le plus souvent le français à la maison : 96 % à l'école 1 et 100 % à l'école 2. La discordance apparente entre l'absence d'élèves de nationalité étrangère dans l'école 4 et le fait que 19 % des élèves parlent une autre langue que le français reflète probablement l'histoire de l'immigration. Cette commune de la banlieue liégeoise a en effet accueilli de nombreux immigrants, pour une large part d'origine italienne, une cinquantaine d'années auparavant : les élèves actuellement inscrits dans l'enseignement fondamental appartiennent le plus souvent à la troisième génération ; sans doute ont-ils conservé des liens avec leur culture et leur langue d'origine, tout en acquérant la nationalité belge.

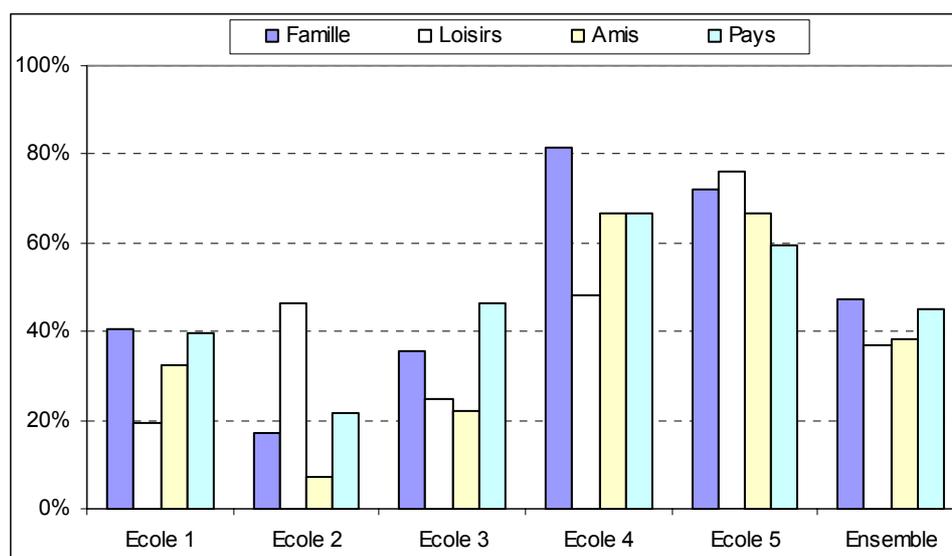
Figure 8 : Pourcentage d'élèves dont les parents utilisent le plus souvent le français ou une autre langue lorsqu'ils leur parlent



Les parents d'une proportion importante d'élèves des écoles 5 et 4 (respectivement 51 et 41 %) s'adressent le plus souvent à eux dans une langue autre que le français. Les pourcentages plus élevés obtenus à cette question par rapport à la précédente reflètent probablement le fait que très souvent dans les familles issues de l'immigration les parents continuent à s'exprimer dans leur langue d'origine, tandis que les enfants utilisent plus volontiers la langue du pays d'accueil.

Les élèves ont été invités à indiquer s'ils avaient parfois l'occasion d'utiliser une langue autre que le français dans différentes circonstances : dans leur famille, pendant leurs loisirs (lecture, radio, TV, cinéma, etc.), quand ils sont avec des amis ou connaissances ou quand ils se trouvent dans un pays où l'on parle une langue étrangère.

Figure 9 : Pourcentage d'élèves utilisant parfois une autre langue que le français dans différentes circonstances



C'est dans les écoles 5 et 4 que les enfants rencontrent le plus d'occasions d'utiliser une langue étrangère, dans les différents domaines explorés.

5. L'ÉTAT D'ESPRIT DES PARTENAIRES

Quelles étaient les attentes et les craintes des partenaires lorsque la collaboration avec les chercheuses s'est engagée ?

5.1. LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Les chefs d'établissement ont complété un questionnaire dès que leur école a été retenue. Celui-ci portait à la fois sur certaines caractéristiques de l'école qu'ils dirigent et sur leurs attitudes par rapport au projet. Il abordait également des questions pratiques liées à l'organisation des formations. Les directeurs sont bien sûr tous partie prenante : ce sont eux, en effet, sauf dans le cas de l'école 5, contactée via un représentant du pouvoir organisateur, qui ont posé la candidature de leur établissement.

D'emblée, ce sont les apports potentiels de l'éveil aux langues aux compétences des élèves qui ont attiré leur attention : soit en tant que moyens de mieux atteindre des objectifs relatifs à la langue d'enseignement (dans toutes les écoles sauf la 5 où la formulation n'est pas aussi spéci-

que : le chef d'établissement parle des compétences dans les différentes matières), soit en tant que moyen d'atteindre des compétences transversales (école 1), sociales (ouverture et acceptation des différences : écoles 3 et 5), plus spécifiquement auditives (écoles 2 et 5).

Le directeur de l'école 1 centre ses inquiétudes et ses attentes sur le plan institutionnel : il se soucie de répondre aux attentes des parents, d'obtenir l'adhésion des membres de son équipe, d'assurer la cohésion du groupe grâce au projet commun. Il compte sur de bons résultats pour emporter l'adhésion de tous, mais redoute les réactions des récalcitrants au cas où les effets ne seraient pas suffisamment convaincants. Il espère une dynamisation de l'approche des compétences, une ouverture pédagogique. Il se dit préoccupé par l'organisation pratique des formations (remplacements).

Le directeur de l'école 2 se réfère au projet de son établissement, qui accorde une grande importance à l'apprentissage des langues étrangères. Il espère des effets dans ce domaine (motivation, écoute et prononciation). Il compte sur le matériel didactique et sur la formation. Lui aussi attend un impact sur l'image de l'école chez les parents et s'inquiète de l'adhésion de ses enseignants chez qui il perçoit une peur du contrôle. Il s'inquiète également de la façon d'organiser la participation de ses enseignants aux formations.

Le directeur de l'école 3 redoutait à l'origine un manque d'intérêt chez certains enseignants, mais il n'a plus, après la première rencontre, de craintes particulières. Il espère une nouvelle dynamique dans les classes, s'intéresse au travail d'analyse, et compte sur la satisfaction des participants pour faire tache d'huile.

Dans l'école 4, le directeur s'inquiétait initialement de la façon de procéder, se demandant si la formation serait suffisante, et de l'impact sur les apprentissages. Après la séance d'information, il exprime encore une peur de l'inconnu et s'interroge sur les bénéfices de l'approche pour les enfants : seront-ils suffisants, par rapport au temps consacré ? Parmi ses attentes figure en bonne place l'image de l'école chez les parents. Il exprime aussi diverses attentes d'ordre pédagogique : mettre l'enfant en situation de recherche et renforcer cette façon de procéder dans d'autres domaines chez les enseignants, ouvrir l'enfant aux autres cultures, accepter les différences, faciliter l'apprentissage ultérieur des langues étrangères.

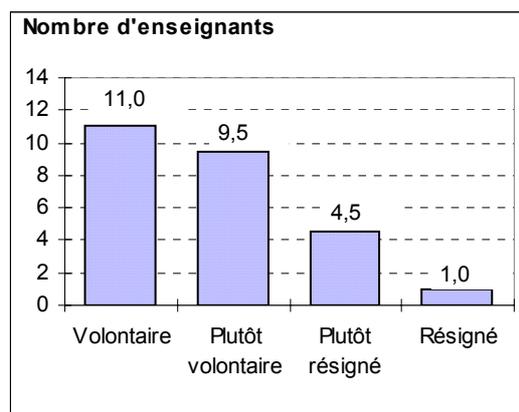
Le directeur de l'école 5 voulait avant tout sensibiliser les enfants à la différence et approcher toutes les langues. A l'origine, il avait certaines inquiétudes à propos de la formation et du matériel qui serait fourni, mais après la première rencontre, il n'a plus de crainte particulière. Il attend du projet une valorisation de l'école, des enfants et des enseignants, et une ouverture aux langues étrangères (français, néerlandais, anglais).

5.2. LES ENSEIGNANTS

Dès le tout début de la première journée de formation, les enseignants ont été invités à exprimer leurs avis par rapport à la mise en place de l'éveil aux langues dans leur classe en traçant une croix sur un axe divisé en 4 parties allant de « volontaire » (codé 1) à « résigné » (codé 4).

Si deux tiers des enseignants sont plutôt volontaires (9,5), voire volontaires (11), l'un d'eux évite de trancher (réponse comptabilisée pour moitié du côté positif et pour moitié du côté négatif), 4 se disent plutôt résignés et l'un tout simplement résigné. Un enseignant de l'école 2, en particulier, a expliqué lors de la première journée de formation qu'il avait passé une sorte de contrat avec son chef d'établissement : il accepte de « jouer le jeu » pendant une année scolaire et, au terme de celle-ci, il réévaluera sa position.

Figure 10 : Attitudes des enseignants par rapport à la mise en place de l'éveil aux langues dans leur classe (N=26)



La mise en place expérimentale se fonde donc sur des enseignants qui ont accepté de collaborer au projet, et dont la plupart sont à proprement parler volontaires, mais elle implique également des enseignants plus réticents.

Dans la suite de ce texte, les enseignants impliqués dans la mise en place de l'éveil aux langues seront appelés « enseignants volontaires », même si certains d'entre eux ont sans doute été fortement incités à accepter la collaboration proposée.

Les enseignants volontaires ont également été invités à mentionner leurs trois principales attentes et leurs trois principales craintes par rapport à la mise en œuvre de l'éveil aux langues dans leurs classes (les réponses de certains d'entre eux sont cependant plutôt relatives à la formation qui débutait ou plus largement à l'accompagnement du projet par les chercheuses).

Tous citent au moins une attente, mais 14 d'entre eux en citent 2 et 8 en décrivent 3. Au total, 57 attentes sont donc mentionnées.

Les attentes concernent principalement les résultats au niveau des élèves (25 avis, qui concernent les apprentissages espérés en termes de facilitation des apprentissages, d'ouverture, de motivation, et l'intégration d'un enfant non francophone) et surtout la mise en œuvre de l'approche (27 avis, qui évoquent le soutien attendu, les informations espérées, les documents didactiques qui seront fournis, les activités à mettre en place ...). Parmi leurs attentes, deux enseignants formulent de façon positive un point de vue qui rejoint une crainte de certains de leurs collègues : que l'expérience continue. Deux enseignants expriment des attentes plus institutionnelles (satisfaire les parents, des retombées au niveau de l'école) et un des répondants émet une réponse qui incite à remettre en cause tous les préjugés relatifs aux enseignants plus âgés : ce qu'il attend, c'est l'opportunité de vivre une dernière aventure avant la retraite.

En ce qui concerne les craintes, 2 enseignants se contentent de ne pas répondre à la question, tandis que 3 collègues précisent davantage leur pensée en écrivant « aucune » ou « aucune, si ce n'est de ne pas atteindre les objectifs ». Sur les 22 enseignants qui expriment au moins une crainte, 11 en mentionnent une seconde et 4 en formulent 3. Au total, 41 craintes sont donc citées.

Bon nombre de craintes concernent le temps : 9 enseignants redoutent un surcroît de travail et de la bureaucratie, et la nécessité de fournir des preuves de ce qui aura été fait, tandis qu'une inquiétude quant à la place que va prendre l'éveil aux langues dans le temps scolaire des

enfants, par rapport aux autres matières, est signalée à 10 reprises. Quatre enseignants craignent qu'il soit difficile d'intéresser les enfants et de les motiver. Deux enseignants s'inquiètent de l'avis des parents. A 5 reprises, les enseignants manifestent un souci de continuité, que celui-ci se situe clairement au niveau des suites données au projet pilote ou plus concrètement au niveau de l'équipe éducative de leur école. Enfin plusieurs enseignants s'inquiètent de la mise en place des activités, du point de vue de ce qui leur sera proposé (4 enseignants : « trop de langues et rien de concret », ...), de leurs capacités en la matière (4 enseignants : peur de parler les langues, être inefficace avec cette méthode, ...), ou du contexte (1 enseignant : « 28 élèves turbulents »). Deux enseignants soulignent le caractère encore vague des informations dont ils disposent et un dernier répondant craint de ne pas atteindre les résultats attendus.

6. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Les négociations avec les écoles dont la candidature avait été retenue ont abouti à une sélection qui répond – à quelques nuances près – aux exigences initiales. Si la défection inattendue d'une école volontaire a ramené le nombre des établissements concernés à cinq, le nombre d'enseignants impliqués est resté supérieur à ce qui était attendu (27 au lieu de 24).

Les établissements et les enseignants volontaires présentent la diversité souhaitée dans le cadre d'une étude pilote sous l'angle des différents critères adoptés. On peut simplement déplorer l'absence, au sein de l'échantillon, d'une école très défavorisée en milieu urbain, mais ce type d'école n'était pas présent parmi les écoles candidates.

La proportion d'enseignants impliqués diffère d'une école à l'autre, le projet ayant reçu l'assentiment de tous les enseignants (2 écoles), d'une minorité d'entre eux (1 école) ou de la majorité (2 écoles). Dans plusieurs cas, les maternelles étaient particulièrement intéressées. Dans la mesure où l'initiation précoce à l'éveil aux langues vise le développement de capacités d'écoute et de discrimination auditive, il semble en effet qu'il serait utile de pouvoir impliquer les enseignants de tous les niveaux scolaires, y compris les 1^{re} et 2^e maternelles, dans le processus d'innovation.

Dans tous les cas, au moins 3 enseignants sont partie prenante. Le degré de mobilisation des enseignants, qui constitue également un paramètre essentiel du processus d'innovation, varie cependant : alors que la plupart d'entre eux sont clairement volontaires, conformément à la demande des chercheuses, quelques-uns se disent simplement « résignés ».

Vu les langues étrangères présentes en Belgique, il semble évident qu'une grande partie des activités doit être élargie, principalement aux langues suivantes : le néerlandais et le wallon, mais aussi le marocain, le turc, le grec et les langues bantoues.

III. LES SUPPORTS

Si l'éveil aux langues peut être mis en œuvre par des enseignants généralistes, c'est principalement grâce à la mise à leur disposition d'outils didactiques très complets et comportant la documentation nécessaire.

1. FOURNIR DES OUTILS

Préparer une leçon, voire une séquence de leçons, de qualité demande beaucoup de temps : mettre au point les stratégies didactiques, approfondir ses connaissances sur l'un ou l'autre aspect de la matière, rassembler ou construire des exemples, des illustrations ... Les enseignants du fondamental, confrontés à une classe pendant 26 heures par semaine et contraints de former leurs élèves dans une variété de domaines, se trouvent à cet égard dans une position particulièrement difficile. Dans la mesure du possible, nombre d'entre eux s'appuient sur un manuel, sur les préparations de tel ou tel collègue, ...

Lorsqu'il s'agit d'atteindre des objectifs relativement nouveaux, liés à la citoyenneté dans un milieu multiculturel (voir page 6), il devient indispensable d'innover, alors que soi-même, on peut se sentir moins bien préparé. La nécessité d'étayer une innovation, d'en faciliter l'accès par des moyens concrets a été mise en évidence par divers chercheurs (voir en particulier le concept d'applicabilité évoqué par FINKELSTEIN et DUCROS, page 11).

Dans ce contexte, des outils bien adaptés aux objectifs poursuivis sont précieux, et susceptibles d'aider les enseignants à dépasser le simple intérêt pour une démarche, des stratégies et des contenus, pour mettre en œuvre dans leur quotidien cette nouvelle approche.

2. QUELS SUPPORTS ?

Le fait que des outils didactiques aient été mis au point par des spécialistes dans le cadre de collaborations soutenues par les instances européennes constitue un atout majeur de l'éveil aux langues¹.

2.1. QUELS SONT LES SUPPORTS DISPONIBLES ?

Lors de l'étude de faisabilité menée en 2002-2003, trois types de supports d'éveil aux langues ont été analysés : les outils réalisés par les pionniers de l'approche dans le cadre du projet EVLANG (1997-2001), les outils réalisés lors du projet JA-LING (2000-2003) ainsi que les outils EOLE publiés au mois de janvier 2003 en Suisse.

¹ Pour plus de précisions sur les résultats synthétisés dans les paragraphes suivants, se reporter à MATTAR & BLONDIN, *op.cit.*

L'étude de faisabilité a mis en évidence que les trois types de supports sont de nature à permettre le développement d'un nombre important de compétences prescrites par les socles et ce dans plusieurs disciplines, à savoir le français, les mathématiques, les disciplines d'éveil, les cours de langues modernes et l'éducation artistique.

De même, les chercheuses ont constaté que l'éveil aux langues se prêtait à une approche transdisciplinaire, apportant sa pierre à l'édifice pour l'ensemble des disciplines.

2.2. POURQUOI EOLE ?

Le choix des outils EOLE comme supports principaux est justifié par plusieurs raisons.

Tout d'abord, chaque ensemble d'activités réalisées lors du projet EVLANG fait l'objet d'un fascicule complet incluant une présentation détaillée des aspects linguistiques et métalinguistiques de l'approche. Mais ces supports sont principalement destinés à des élèves de la troisième à la cinquième année. Même si certains sujets peuvent être abordés également au cycle 5-8, le travail d'adaptation et de création aurait été considérable.

Quant aux outils JA-LING, ils sont destinés à un public plus large incluant le premier comme le dernier degré de l'enseignement primaire. Malheureusement, la plupart de ces outils n'étaient pas encore finalisés en avril 2003, étant donné que le projet était toujours en cours de réalisation.

Enfin, les outils EOLE, ils ont été publiés récemment et présentent l'avantage d'être regroupés en deux tomes très clairs, attrayants et précis. Ils se centrent sur des thématiques et mettent l'aspect culturel davantage en évidence. En ce qui concerne le public cible, les activités EOLE couvrent l'ensemble des années de la 1^{re} enfantine suisse (l'équivalent de la 2^e maternelle en Communauté française) à la 6^e primaire. L'ampleur de la zone des âges se traduit évidemment par un nombre plus réduit d'activités appropriées aux cycles couverts que dans le cas d'EVLANG. Par ailleurs, une partie des activités est plutôt centrée sur les caractéristiques de la Suisse et donc difficilement utilisable en Belgique.

Malgré les inconvénients de l'ancrage exclusif de certains outils au contexte suisse et du nombre plutôt restreint des outils pour la troisième maternelle et les degrés 8/10 et 10/12, les outils EOLE ont été privilégiés comme supports de base pour les enseignants de la Communauté française. Afin de combler le manque d'outils pour les degrés moyen et supérieur, trois outils EVLANG ont également été sélectionnés.

Ainsi, au terme de l'étude de faisabilité, 34 outils ont été retenus (dont 31 proviennent des supports EOLE et 3 des supports EVLANG) ce qui correspond à une douzaine d'outils pour chacun des cycles. Vu le nombre d'outils disponibles, il semblait primordial de pouvoir assurer une continuité dans l'approche d'éveil aux langues au travers des années d'études et ce au delà de l'année d'expérimentation. Ainsi, il a été demandé à chaque enseignant de mettre en place six outils par année, au lieu des douze initialement envisagés.

2.3. CE QU'OFFRENT LES OUTILS EOLE

Comme les outils EOLE constituent la base du travail effectué en 2003-2004, ils font l'objet d'une présentation plus détaillée dans les paragraphes suivants.

a. L'origine des outils EOLE

Depuis les années 90, des travaux ont été menés à propos de l'éveil aux langues. Ainsi, à Genève comme à Neuchâtel, des équipes de recherche ont élaboré des activités. De même, dans quelques cantons, certains programmes de formation initiale et continue comportent des modules de sensibilisation des enseignants à ces approches.

En 1997, la Commission Romande des Moyens d'Enseignement (COROME) a mandaté un groupe d'étude pour évaluer l'intérêt de préparer des outils dans ce domaine et esquisser les caractéristiques principales de l'éveil aux langues pour l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Dans ce cadre, un certain nombre d'activités ont été mises en place et évaluées dans une quarantaine de classes romandes en 1998. Les résultats étaient très positifs. DE GOUMOËNS (1999) met évidence que les enseignants se sont déclarés très intéressés par de telles démarches, tant dans des classes monolingues que dans des classes plurilingues. Selon eux, cette démarche devrait accompagner l'enseignement des langues. De plus, 95% des enseignants se disent capables d'intégrer cette démarche dans leurs programmes habituels et de continuer à mettre en place ces activités. Cette recherche a permis de confirmer la pertinence de l'élaboration de supports didactiques en vue de permettre aux enseignants de les utiliser dans leurs classes.

En 1999, la COROME a engagé une direction de collection et un groupe de rédacteurs afin d'élaborer un recueil de supports didactiques contenant des activités pour l'ensemble de la scolarité fondamentale en Suisse romande.

b. Quelques apports de l'avant-projet COROME pour l'élaboration des supports didactiques EOLE

L'étude de faisabilité menée auprès d'une quarantaine de classes romandes en 1997 a souligné la nécessité de produire des supports didactiques mettant en œuvre des démarches EOLE pour l'ensemble des degrés préscolaires et primaires. De même, elle a abouti à un ensemble de 10 principes à respecter lors de l'implantation des démarches EOLE dans l'école romande.

10 principes à respecter lors de l'implantation des démarches EOLE

1. Les démarches EOLE ne constituent pas une nouvelle discipline, mais sont intégrées dans les disciplines existantes.
2. Elles sont mises en œuvre tout au long du cursus scolaire.
3. Elles concernent les classes monolingues comme les classes plurilingues.
4. Elles s'inscrivent dans les six domaines de référence définis par Hawkins et s'intéressent entre autres au français et aux langues.
5. Elles remplissent des objectifs larges.
6. Elles remplissent des objectifs spécifiques.
7. Elles s'inscrivent dans les traditions de la pédagogie active et font appel aux interactions entre élèves.
8. Elles mettent en œuvre une didactique axée sur des activités de recherche, d'enquête, de découverte et de résolution de problèmes, tout en prenant appui sur les représentations des élèves. Elles présentent une structure en trois phases : mise en situation, situation-recherche et synthèse.
9. Elles devront être accompagnées d'un dispositif de formation au moment de la diffusion.
10. Elles s'inscrivent dans les objectifs généraux de l'école et peuvent contribuer à l'actualisation des plans d'études en vigueur en proposant des moyens concrets pour réaliser ces objectifs.

c. Les finalités du programme EOLE

Les visées prioritaires des démarches EOLE se déclinent selon trois composantes de la compétence langagière, à savoir les attitudes et représentations, les aptitudes et les savoirs des élèves.

Les objectifs généraux d'EOLE :

- L'accueil et légitimation des langues de tous les élèves,
- La prise de conscience du rôle social et identitaire du français / langue commune,
- Le développement d'une prise de conscience du plurilinguisme de l'environnement proche ou lointain,
- La structuration des connaissances linguistiques des élèves par la prise en compte de diverses langues présentes ou non dans la classe ; le développement de la réflexion sur le langage et les langues et d'habiletés métalinguistiques ; le développement d'une perspective comparative, fondée sur « l'altérité linguistique » et qui permet de mieux connaître une langue (par exemple le français) en en connaissant d'autres,
- Le développement de la curiosité des élèves dans la découverte du fonctionnement d'autres langues (et de la/des sienne(s)), de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, de leurs capacités de discrimination auditive et visuelle, de comparaison, etc.,
- L'apprentissage d'une méthodologie de recherche concernant la compréhension du fonctionnement des langues, de leur rôle, de leur évolution et de leur histoire,
- Le développement de stratégies pour la compréhension des langues de mêmes familles,
- Le développement d'une socialisation plurilingue, ainsi que
- Le développement d'une « culture langagière ».

d. L'approche méthodologique¹

Les documents EOLE sont fidèles aux démarches générales de l'éveil aux langues. Ils s'intègrent (comme les documents EVLANG) dans l'approche socioconstructiviste. L'accent est ainsi mis sur le caractère social de l'apprentissage et sur la nécessité d'une activité propre de l'élève étayée par l'enseignant. Les documents EOLE respectent les principes de la pédagogie active et de découverte et soulignent l'importance du travail de groupe et des interactions entre élèves (susitant l'émergence des représentations, les conflits sociocognitifs et la recherche de sens négociée). Ainsi, les activités proposent généralement des situations – problèmes qui placent les élèves dans une démarche de recherche, les solutions n'étant pas directement accessibles.

Chacune des activités comporte trois phases. Tout d'abord, une phase de mise en situation facilitant l'émergence des représentations des élèves ainsi que la prise de conscience de la pluralité linguistique de l'environnement. L'objet de cette première phase est également d'établir des liens avec le programme scolaire et de susciter l'intérêt des élèves.

Lors de la deuxième phase, les élèves sont confrontés à une situation-problème, à propos de laquelle ils doivent établir des hypothèses et développer des stratégies de résolution.

Enfin une phase de synthèse permet l'explicitation et l'institutionnalisation des apprentissages. Au terme de cette phase, apparaissant comme un moment d'évaluation formative, les élèves doivent s'être approprié les nouveaux concepts et être capables de les transférer à d'autres situations.

¹ Des exemples d'outils d'éveil aux langues sont fournis dans : C. BLONDIN & C. MATTAR (éds.). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale, p.25.

Les auteurs des documents EOLE soulignent l'intérêt du mécanisme clé appelé « le détour par les langues » visé dans les supports. Ce mécanisme sous-tend l'hypothèse selon laquelle le passage par une langue étrangère facilite l'apprentissage de la langue officielle. Le détour par une autre langue peut permettre aux élèves d'aborder plus facilement certains phénomènes langagiers (le caractère arbitraire du signe par exemple) dans la langue de l'école et dans les autres langues qui y sont enseignées.

Enfin, les documents EOLE se veulent complémentaires par rapport à l'enseignement des langues. Les outils ont été rédigés avec le souci de fournir aux enseignants travaillant dans une telle perspective un appui appréciable et de permettre aux enseignants « débutants » d'oser faire de nouvelles choses en leur fournissant les documents nécessaires pour aborder la diversité des langues. Ainsi, pour chacune des activités, des informations sont fournies sur les degrés conseillés, le domaine, les objectifs centraux, les langues utilisées, les ancrages disciplinaires ; un tableau de synthèse présente l'ensemble de l'activité (matériel nécessaire, durée, contenu), ses enjeux et le déroulement des séances. Un tableau (voir l'annexe 2) présente brièvement les activités EOLE regroupées par degré.

e. Le public cible

Un premier volume présente seize outils destinés aux enfants de la première enfantine (deuxième maternelle) à la deuxième année primaire. Un deuxième tome présente des outils prévus pour les élèves de la troisième jusqu'à la sixième année du primaire (neuf activités pour le degré 8-10 et dix activités pour le degré 10-12).

Parmi les seize outils du premier cycle, un seul est spécifique à l'enfantine et six à l'enseignement primaire. Quatre outils sont destinées aux deux premières années du primaire et cinq autres s'adressent à l'ensemble des années du cycle et présentent des consignes méthodologiques différentes pour les élèves selon qu'ils sont déjà lecteurs ou non.

f. L'ordre des activités

Chacun des deux tomes présente un ou deux outils par degré en guise d'introduction au programme : « Buenos días Madame Callas, Bonjour Monsieur Silour ! », « Simple comme bonjour », « Le Yatzy des langues de ma classe », « Le rap des langues de ma classe », « Bingo » et « Digame ». Ceux-ci ont pour objectif de faciliter l'entrée dans les approches EOLE en suscitant l'intérêt et la motivation pour le langage et le plurilinguisme.

Les autres outils sont indépendants et peuvent être choisis librement par l'enseignant en fonction des objectifs qu'il poursuit, de ses intérêts et des sujets abordés en classe. Néanmoins, pour certains, des liens sont proposés avec d'autres outils.

g. Les domaines thématiques

Les outils EOLE se réfèrent à neuf domaines développés au départ des six domaines proposés par Hawkins (1987).

Les neuf domaines abordés par Eole

1. La diversité des langues (ressemblances et différences entre les langues, etc.)
2. L'évolution des langues (histoire, emprunts, ...)
3. La communication (langage verbal, non verbal, ...)
4. Le fonctionnement et les règles
5. Le rapport oral-écrit
6. L'écriture (systèmes d'écriture, ...)
7. L'oralité (écoute, discrimination auditive, ...)
8. Les usages et variations (registres et variétés des langues, statut des langues)
9. L'apprentissage des langues (langues premières, langues secondes et étrangères, ...)

Chacun des outils s'inscrit dans plusieurs domaines thématiques. L'ensemble des activités prévues pour les trois degrés couvre les neuf domaines. Cependant, les outils relatifs aux domaines de la diversité des langues (10 activités) et de la communication (6 activités) sont les plus représentés.

h. Les compétences et les disciplines développées

Quelles sont les compétences visées par les outils EOLE ? Correspondent-elles aux Socles de compétence adoptés par la Communauté française et de quelle manière ?

Pour chacune des activités, les compétences visées ont été recensées et répertoriées dans un tableau de synthèse (voir l'annexe 2). Cette analyse a mis en évidence que chaque activité EOLE intègre au moins une des compétences prescrites par les socles.

De même, elle a permis de dégager les disciplines concernées par chacune des activités. Celles-ci ont été mises en relation avec celles qui avaient été mentionnées par les auteurs des supports didactiques. En effet, les résultats ne concordent pas toujours : certaines activités permettent de développer des compétences (selon les socles) relatives à une discipline qui n'a pas été mentionnée par les auteurs du support (annexe 2).

Notons également qu'une partie des activités EOLE propose un ancrage disciplinaire pour la « socialisation » ou encore pour le cours d'allemand.

i. Les langues ciblées

Les activités EOLE portent sur une grande diversité de langues. Le nombre de langues abordées s'élève de 1 à plus de 30 langues provenant de tous les horizons, selon l'activité. Mais ces langues correspondent-elles aux langues officielles et parlées en Belgique ?

En ce qui concerne les langues officielles de Belgique, si 18 des 35 activités intègrent l'allemand, 3 seulement comportent du néerlandais.

Le wallon n'est pas du tout pris en compte.

Parmi les langues concernées par les cours de langue et culture d'origine, l'italien et le portugais sont bien représentés dans respectivement 20 et 12 activités. Le grec et le turc sont pris en compte dans 4 activités chacun, alors que le marocain ne figure dans aucune des activités. En ce qui concerne les autres langues présentes en Belgique, les langues bantoues, les langues slaves ainsi que l'arabe (classique), elles sont incluses dans respectivement 4, 7 et 7 activités.

Les activités « Le tapis volant », « Le voleur de mots », « Schi vain ün auto 1 et 2 » et « Une écriture pour les doigts : le braille » ne peuvent inclure d'autres langues, car elles sont ciblées sur une histoire ou un chant particulier, sur les langues présentes en Suisse ou sur le braille.

Vu les langues étrangères présentes en Belgique, il semble évident qu'une grande partie des activités doit être élargie, principalement aux langues suivantes : le néerlandais et le wallon, mais aussi le marocain, le turc, le grec et les langues bantoues.

j. Les supports

Les outils EOLE reposent sur l'utilisation de plusieurs supports différents (voir annexe 2) : des fiches pour les élèves (Es), des fiches pour les enseignants (E), des documents sonores (S), des documents particuliers (cartes géographiques et dictionnaires), seuls ces derniers n'étant pas fournis.

Afin d'assurer l'utilisation des outils d'éveil aux langues, plusieurs types de supports sont nécessaires, dont certains demandent des agrandissements. La majorité des activités (21 sur 25) demande des supports sonores (fournis sur les disques compacts), ce qui nécessite également un lecteur CD. Des dictionnaires, des messages en braille, des cartes et des supports ludiques (dés, pions, planches de jeu, cartes plastifiées) font également partie des outils nécessaires.

k. La présence d'une documentation

À quasi toutes les activités, des annexes documentaires sont jointes, qui permettent à l'enseignant de prendre connaissance des informations particulières relatives au sujet des activités (bilinguisme, emprunts linguistiques, familles de langues, etc.). Les thèmes abordés dans les documentations ont été répertoriés (voir annexe 2). Un glossaire fournit des informations plus transversales, et en particulier des informations sur l'ensemble des langues concernées.

3. DES ADAPTATIONS

Malgré leur qualité incontestable, certains des outils EOLE sont peu appropriés aux réalités pédagogiques et linguistiques de la Communauté française. Dès lors une partie essentielle du travail d'accompagnement du projet a consisté à adapter des supports didactiques EOLE (et aussi quelques supports EVLANG) au contexte de l'enseignement en Communauté française.

3.1. QUELLES ADAPTATIONS ?

Le tableau III.1 synthétise les différentes adaptations (des adaptations méthodologiques à la maternelle, l'ajout de langues¹ ainsi que la création de nouvelles activités) qui ont été réalisées.

	Reprise des activités telles quelles	Reconstruction des outils	Adaptations méthodologiques	Ajout de langues
Cycle 5-8	Buenos dias... ; Simple comme bonjour ; Le tapis volant ; Vous avez dit KIRIKIKI ? ; Le petit cheval...	Le p'tit déj, 1,2,3,... ² (janvier)	Silence, nous écoutons (novembre) ; Yoyo, bonbons et compagnie (novembre) ; Julie, Julieta et Giuliana (mars) ; Le téléphone à ficelle (mars)	Frère Jacques (mars) Picto, pictogrammes et ratatam (mars) Le papagei (mars)
Cycle 8-10	Le rap des langues... ; Un air de famille ; Des animaux en nombre ; Parlez-vous europanto ? ; Le voleur de mots	Chantons en wallon ³ (janvier)	<i>Les langues jour après jour</i> (novembre) ; Une écriture pour les doigts : braille (mars)	Le Yatzy des langues (novembre) <i>Faut-il donner sa langue au chat ?</i> (mars) ; <i>Bon anniversaire</i> (mars)
Cycle 10-12	A la découverte des mots... ; Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ? ; Moi, je comprends les langues voisines 1 ; Bingo	Jan, Hasna, Christophe : histoires de langues ⁴ (janvier) ; Moi, je comprends les langues voisines 2 (janvier)	<i>Les langues jour après jour</i> (novembre) ; Paroles en actes (mars)	Un monde de chiffres (mars) ; Digamé (novembre) ; <i>Faut-il donner sa langue au chat</i> (mars) ; <i>Bon anniversaire</i> (mars)
TOTAUX	14	5	7	8

Tableau III.1 : Modifications apportées aux outils fournis aux enseignants dans le cadre du projet pilote.

3.2. LES MODALITÉS D'ADAPTATION

En vue d'intégrer les différentes langues parlées en Belgique, plusieurs partenariats ont été entrepris. En ce qui concerne les langues endogènes, à savoir le wallon et ses variantes, des contacts ont été établis avec l'Union Culturelle Wallonne. Quant aux autres langues, les contacts sont plutôt de type informel puisqu'il s'agit de particuliers locuteurs natifs ne faisant pas nécessairement partie d'une association officielle liée à leur langue maternelle. Toutefois, il s'agissait chaque fois de locuteurs natifs ayant une longue expérience dans l'usage de leur langue maternelle.

¹ Les données examinées conduisaient à retenir les langues suivantes : français, allemand et néerlandais (langues nationales) ; wallon et/ou autres langues régionales endogènes de Belgique (langues qui font partie du patrimoine local) ; grec, italien, marocain, portugais, turc (langues qui font l'objet de cours de langue et culture d'origine) ; langues bantoues (langues parlées au Congo-Kinshasa et au Rwanda, pays dont l'histoire est liée à celle de la Belgique et dont les ressortissants installés dans ce pays sont nombreux) ainsi que les langues slaves (Yougoslaves, Polonais et même Russes sont également assez nombreux en Communauté française).

² Nouvelle activité adaptée à la maternelle basée sur des comptines.

³ Activité reconstruite entièrement en remplacement de « Schi vain ün auto 1 et Schi vain ün auto 2 »

⁴ Activité reconstruite entièrement en remplacement de « Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues ».

De plus, ces personnes ont été choisies en fonction de leur sexe et de leur âge afin de correspondre au mieux aux caractéristiques des personnages impliqués dans chacune des situations.

Sur le plan pratique, les nouveaux enregistrements ont été réalisés à l'aide d'un portable équipé d'un micro, en utilisant le logiciel « Wavelab ». Ils ont ensuite pu être intégrés aux disques compacts EOLE. Des disques compacts complets, intégrant les modifications, ont été gravés et distribués aux enseignants (à raison de deux par école, l'un pour le cycle 5/8 et l'autre pour les cycles 8/10 et 10/12). Moyennant quelques précautions au niveau de l'environnement sonore lors de la prise de son, les enregistrements obtenus et mis à la disposition des enseignants sont de bonne qualité.

L'intégration des modifications aux documents écrits a, paradoxalement, rencontré davantage de difficultés : il a fallu recourir au logiciel « Quark Express » ainsi qu'à un lecteur DVD. La manipulation de ce logiciel a nécessité le recours à un professionnel. En outre, certains systèmes d'écriture présents dans les supports EOLE n'ont pas été reconnus par la version de « Quark Express » disponible au SPE et le travail a encore été alourdi par la recherche d'alternatives.

4. LES OUTILS MIS EN ŒUVRE

Le contrat passé avec les partenaires prévoyait que chaque enseignant mettrait en œuvre six outils d'éveil aux langues (au choix) parmi les outils proposés pour chaque cycle. Les enseignants ont également eu la possibilité de choisir des outils prévus pour des élèves d'un autre cycle que celui auquel ils s'adressent, lorsqu'ils les jugeaient particulièrement intéressants et adaptés *a priori* à leur public d'élèves.

Quels outils ont été mis en œuvre, dans quelles classes et quel temps a été consacré à chacun d'eux ? Les sections suivantes se basent sur les carnets de bord complétés par les enseignants.

4.1. AU CYCLE 5/8

Titre de l'activité	Nombre de mises en œuvre	Degré prévu	Année dans laquelle l'outil a été mis en œuvre	Durée prévue	Temps consacré en moyenne (min et max)
Buenos dias Madame Callas, Bonjour Monsieur Silour ! (outil d'entrée)	8	maternelle	6 x en 3 M 1 x en 1 P 1 x en 2 P	20/30 min par séquence (au choix)	81 min (+) (30 à 130 min)
Simple comme bonjour (outil d'entrée)	4	5-8 (1P-2P)	1 x en 3 M 1 x en 1 P 1 x en 2 P 1 x en 1 et 2 P	40 à 60 min	150 min (+) (80 à 190min)
Frère Jacques !	8	5-8	6 x en 3 M 1 x en 1 P 1 x en 1 et 2 P	90 à 100 min	100 min (+) (75 à 170)
Le tapis volant	7	5-8	5 x en 3 M 1 x en 1 P 1 x en 2 P	120 min	122 min (+) (90 à 195 min)
Vous avez dit Kirikiki ?	4	5-8	2 x en 3 M 1 x en 1 P 1 x en 2 P	50 à 60 min	109 min (+) (80 à 130 min)
Le petit cheval au carnaval des langues	4	maternelle	2 x en 3 M 1 x en 1 P 1 x en 1 et 2 P	120 min	113 min (=) (70 à 150 min)

Yoyo, bonbons et compagnie	3	5-8 (1P-2P) *	1 x en 3 M 2 x en 2 P	150 à 180 min	135 min (-)
Le papagei	2	5-8	2 x en 3 M	120 min	98 min (-) (60 à 135 min)
Le téléphone à ficelle	2	5-8 (1P-2P) *	1 x en 1 P 1 x en 1 et 2 P	120 à 150 min	120 min (=)
Picto, pictogrammes et rata-tam	1	5-8	1 x en 1 et 2 P	135 min	155 min (+)
Julie, Julieta et Giuliana	1	5-8 (1P-2P) *	1 x en 3 M	90 min	80 min (=)
Silence, nous écoutons	0	5-8 *	/	/	/
Le p'tit déj	0	5-8 (1P-2P) *	/	/	/
1,2,3 ...	0	maternelle	/	/	/

Tableau III.2 : Outils du cycle 5/8 mis en œuvre par les enseignants dans le cadre du projet pilote.

Parmi les 14 outils proposés, onze ont au moins été une fois mis en place par un enseignant. L'outil d'entrée, « Buenos dias Madame Callas,... » a été mis en œuvre à 8 reprises et « Simple comme bonjour » à quatre reprises. Respectivement huit et sept enseignants (sur 12) ont mis en œuvre les outils « Frère Jacques » et « Le tapis volant ». Ensuite, 2 outils ont été mis en place à 4 reprises et 5 outils de 1 à 3 reprises. Enfin, 3 outils n'ont pas du tout été choisis. Sans doute, certains enseignants n'ont plus bénéficié de suffisamment de temps pour leur mise en œuvre, puisque les adaptations au « Le p'tit déj » et au nouveau outil « 1, 2, 3, ... » n'ont pu être proposées qu'en fin d'année. En ce qui concerne l'outil « Silence, nous écoutons », il est fort probable que les enseignants ont choisi délibérément de ne pas l'utiliser : même moyennant quelques adaptations, cet outil a été jugé par les enseignants comme par les chercheuses (voire même par un des auteurs du document EOLE), comme moins intéressant et cohérent que les autres.

Quant aux degrés concernés et aux années de mises en œuvre des outils, l'outil d'entrée ciblé au départ plus pour le début du primaire a également été choisi et mis en œuvre par des enseignants de maternelle. Et réciproquement, les outils « Buenos dias Madame Callas,... » et « Le petit cheval... », initialement prévus pour la maternelle, ont été mis en place par des enseignants de 1^{ère} et 2^e année primaire.

Quant aux durées prévues et aux temps consacrés en moyenne aux activités, 6 outils (+) ont pris plus de temps que prévu initialement par les auteurs EOLE. Pour 3 outils (=) la durée prévue correspond à celle utilisée en moyenne par les enseignants. Enfin, les enseignants ont consacré moins de temps que prévu pour deux outils (-). L'écart entre les temps minimaux et maximaux de mise en œuvre varie de 50 minutes pour un outil à 90 minutes pour la majorité des outils.

* Outils pour lesquels les chercheuses ont réalisé des adaptations à la maternelle

4.2. AU CYCLE 8/10

Titre de l'activité	Nombre de mises en oeuvre	Degré prévu	Années dans lesquelles l'outil a été mis en oeuvre	Durée prévue (en minutes)	Temps consacré en moyenne (min et max)
Le rap des langues de ma classe (<i>outil d'entrée</i>)	10	cycle 8/10	6 x au cycle 8/10 4 x au cycle 10/12	135	130 min (=) (50 à 200 min)
Le Yatzy des langues de ma classe (<i>outil d'entrée</i>)	1	cycle 8/10	cycle 8/10	Variable selon les phases choisies (20 à 90)	90 min (=)
Des animaux en nombre	8	cycle 8/10	6 au cycle 8/10 2 x au cycle 10/12	130	157 min (+) (90 à 300 min)
Le voleur de mots	7	cycle 8/10	6 x au cycle 8/10 1 x au cycle 10/12	130	160 min (+) (100 à 340 min)
Une écriture pour les doigts : le braille	4	cycle 8/10	3 x au cycle 8/10 1 x au cycle 10/12	105	88 min (-) (75 à 100 min)
Un air de famille	2	cycle 8/10	2 x au cycle 8/10	200	188 min (-) (150 à 225)
Parlez-vous europanto ?	2	cycle 8/10	2 x au cycle 8/10	125	113 min (=) (105 à 120 min)
Chantons en wallon	1	cycle 8/10	1 x au cycle 8/10	/	80 min
<i>Les langues jour après jour*</i>	0	cycle 8/10 cycle 10/12	/	/	/
<i>Faut-il donner sa langue au chat ? *</i>	0	cycle 8/10 cycle 10/12	/	/	/
<i>Bon anniversaire*</i>	0	cycle 8/10 cycle 10/12	/	/	/

Tableau III.3 : Outils du cycle 8/10 mis en œuvre par les enseignants dans le cadre du projet pilote.

Huit des 11 outils proposés aux enseignants du cycle 8/10 ont été mis en place au moins une fois. Parmi les outils d'entrée, « Le rap des langues » a connu beaucoup de succès, même auprès des 4 enseignants du cycle 10/12, qui l'ont également choisi. Quant au second outil d'entrée « Le Yatzy des langues », un seul enseignant l'a mis en place, étant donné que les adaptations ont été réalisées seulement pour la seconde journée de formation. Les outils « Des animaux en nombre », « Le voleur de mots » et « Une écriture pour les doigts : le braille » ont également été mis en place à plusieurs reprises (8, 7 et 4).

En tout, 4 outils destinés au départ au cycle 8/10 ont également été choisis et mis en œuvre par des enseignants du cycle 10/12.

Quant aux durées prévues et aux temps consacrés en moyenne aux activités, 2 outils ont pris plus de temps (+) que prévu initialement par les auteurs EOLE. Pour trois outils (=) la durée

* Outil EVLANG

* outil EVLANG

* outil EVLANG

prévue correspond à celle utilisée par les enseignants en moyenne. Enfin, les enseignants ont consacré moins de temps que prévu pour deux outils (-). En ce qui concerne le nouvel outil « Chantons en wallon », aucune estimation de temps n'avait été réalisée préalablement.

A nouveau, on peut observer une grande variabilité entre les temps minimaux et maximaux utilisés pour un même outil (entre 15 et 240 minutes).

4.3. AU CYCLE 10/12

Titre de l'activité	Nombre de mises en oeuvre	Degré prévu	Année dans laquelle l'outil a été mis en oeuvre	Durée prévue	Temps consacré en moyenne (min et max)
Bingo (<i>outil d'entrée</i>)	4	cycle 10/12	cycle 10/12	45 min	60 min (+) (45 à 85 min)
Digamé (<i>outil d'entrée</i>)	0	cycle 10/12	/	/	/
A la découverte des mots venus d'ailleurs	6	cycle 10/12	cycle 10/12	170 min	164 min (=) (90 à 250 min)
Moi, je comprends les langues voisines 1	4	cycle 10/12	cycle 10/12	155 min	143 min (=) (50 à 195 min)
<i>Les langues jour après jour*</i>	3	cycle 8/10 cycle 10/12	cycle 10/12	120- 180 min	250 min (+)
Un monde de chiffres	2	cycle 10/12	cycle 10/12	135 min	128 min (=) (105 à 150 min)
Moi, je comprends les langues voisines 2	2	cycle 10/12	cycle 10/12	155 min	125 min (-) (100 à 150 min)
Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?	1	cycle 10/12	cycle 10/12	185 min	155 min (-)
Paroles en actes	1	cycle 10/12	cycle 10/12	135 min	105 min (-)
Jan, Hasna, Christophe : histoires de langues	0	cycle 10/12	cycle 10/12	/	/
<i>Faut-il donner sa langue au chat ? *</i>	0	cycle 8/10 cycle 10/12	/	/	/
<i>Bon anniversaire*</i>	0	cycle 8/10 cycle 10/12	/	/	/

Tableau III.4 : Outils du cycle 10/12 mis en œuvre par les enseignants dans le cadre du projet pilote.

Huit outils sur les 12 proposés aux enseignants du cycle 10/12 ont été mis en place. Parmi les outils d'entrée « Bingo » a été choisi à 4 reprises, et « Digamé » n'a pas été utilisé (sans doute parce que les adaptations nécessaires n'ont été réalisées que pour la seconde journée de formation).

« A la découverte des mots venus d'ailleurs » et « Moi, je comprends les langues voisines 1 » sont les outils les plus choisis (de 6 à 4 reprises). Les autres ont été mis en œuvre de 1 à 3 reprises. En ce qui concerne les durées prévues et les temps consacrés en moyenne aux activités, 2 outils ont pris plus de temps que prévu initialement par les auteurs (+). Pour 3 outils, (=) la durée prévue correspond à celle en moyenne utilisée par les enseignants. Les enseignants ont consacré moins de temps que prévu à 3 outils (-). A nouveau, les durées minimales et maximales utilisées pour les mises en œuvre des outils varient fortement (entre 40 à 145 minutes selon les outils).

* outil EVLANG

* outil EVLANG

* outil EVLANG

4.4. A RETENIR, POUR L'ENSEMBLE DES OUTILS MIS EN ŒUVRE ...

Dans chacun des cycles, plus de la moitié des outils ont été mis en œuvre (11 sur 14 au cycle 5/8, 8 sur 11 au cycle 8/10 et 8 sur 12 au cycle 10/12). Néanmoins, un certain nombre d'outils a été mis en œuvre qu'une seule voire deux fois (4 outils dans chacun des cycles). Ainsi, pour certains supports, les avis des enseignants sont à prendre avec une certaine prudence vu le nombre limité des mises en œuvre.

En ce qui concerne les degrés prévus pour la mise en œuvre des outils, les enseignants ont à plusieurs reprises préféré choisir un outil initialement prévu pour un autre degré. Ainsi, il semble important de souligner que les degrés conseillés initialement constituent davantage des suggestions que des indications à respecter dans l'absolu.

Enfin, la variabilité énorme des temps de mise en œuvre (entre 15 et 240 minutes, selon les outils) montre également la souplesse permise par ce type d'activités d'éveil aux langues. Selon les contextes scolaires, la composition des classes, les souhaits et champs d'intérêts des enseignants et le type d'outils choisi, une variété d'extensions, d'approfondissements ou d'ancrages disciplinaires sont possibles. En fonction de l'objectif poursuivi, chaque enseignant est libre d'adapter l'outil proposé pourvu que l'objectif d'éveil aux langues soit rencontré.

5. LES AVIS DES ENSEIGNANTS ...

Que pensent les enseignants des outils EOLE ? Les avis des enseignants ont été récoltés entre autres, au moyen des carnets de bords à remplir pour chaque outil mis en place. Analysons de plus près leurs opinions relatives à l'ensemble des outils.

5.1. LES OUTILS PROPOSÉS AU CYCLE 5/8

Les enseignants ont été invités à marquer leur degré d'accord par rapport à une série de propositions. Le tableau III.5 reprend les avis relatifs aux supports destinés au cycle 5/8 en distinguant ceux des enseignants du maternel (7) et ceux des enseignants du primaire (5). Les avis sont synthétisés, à titre indicatif, par leur moyennes en attribuant la valeur 1 à l'avis « pas du tout d'accord », 2 à « pas d'accord », 3 à « d'accord », et 4 à « tout à fait d'accord ». Les écarts types, qui donnent une idée de la dispersion des réponses, sont mentionnés entre parenthèses.

Les avis des enseignants de maternelle et du primaire concordent, pour 7 des items proposés. Les activités ainsi que le thème des outils choisis ont intéressé leurs élèves, les activités ont permis le développement des savoirs et de compétences à acquérir, les objectifs ont été atteints, les informations fournies ont constitué une base suffisante, des prolongements ont eu lieu et l'implication des élèves a été facilitée.

Les enseignants de maternelle estiment davantage que leurs collègues du primaire que le temps consacré par les élèves aux activités a été bien utilisé et que le temps de préparation était important.

	Items proposés (N = nombre d'outils pour lesquels un avis a été émis en 3M - en 1P/2P)	3M (écart type)	1 P et 2 P (écart type)
3	Les <i>activités</i> ont intéressé mes élèves. (N = 24 – 19)	3,5 (0,7)	3,3 (0,7)
2	Le <i>thème</i> a intéressé mes élèves (N = 25 – 19)	3,4 (0,6)	3,6 (0,7)
8	Les activités <i>développent des savoirs et des compétences</i> que les élèves doivent acquérir dans l'enseignement fondamental (N = 23 – 19)	3,3 (0,7)	3,2 (0,7)
4	Les <i>objectifs</i> visés ont été atteints (N = 24 – 19)	3,2 (0, 8)	3,4 (0,8)
11	Les <i>informations fournies</i> par l'outil constituent <i>une base suffisante</i> . (N = 25 – 19)	3,1 (0,8)	2,9 (0,9)
7	Le support a donné lieu à <i>des prolongements interdisciplinaires</i> . (N = 23 – 16)	2,7 (0,8)	3,0 (0,8)
6	Le support a facilité <i>l'implication des élèves</i> dans les activités. (N = 24 – 17)	2,7 (0,7)	3,1 (0,8)
10	Le temps consacré par les élèves à ces activités est dans l'ensemble un <i>temps bien utilisé</i> . (N = 25 – 19)	3,3 (0,5)	2,7 (0,8)
9	Les activités m'ont demandé un <i>temps de préparation important</i> . (N = 25 – 17)	2,5 (0, 9)	1,9 (0,4)
1	Les activités proposées dans l'outil correspondent bien au <i>niveau</i> de mes élèves. (N = 24– 19)	2,7 (0,8)	3,2 (0,7)
5	Le support était <i>facile</i> à utiliser. (N = 24 – 17)	2,6 (0,9)	3,1 (0,8)

Tableau III.5 : Avis des enseignants sur les outils destinés au cycle 5/8.

Enfin, les outils réalisés correspondent davantage au niveau des élèves du primaire et moins à celui des enfants de maternelle. De même, les enseignants du primaire sont plus convaincus de la facilité d'utilisation des supports que ceux de maternelle.

5.2. LES OUTILS PROPOSÉS AU CYCLE 8/10

Le tableau III.6 reprend les avis des enseignants sur les outils proposés au cycle 8/10 (7). Soulignons, qu'une partie des ces outils ont également été choisi par des enseignants du cycle 10/12 (8). Les scores présentés sont des moyennes qui peuvent varier de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) (pour plus de détails, se reporter au tableau III.5).

	Items proposés (N = nombre d'outils pour lesquels un avis a été émis)	3P à 6 P (écart type)
2	Le <i>thème</i> a intéressé mes élèves. (N = 29)	3,7 (0,5)
6	Le support a facilité l' <i>implication des élèves</i> dans les activités. (N = 27)	3,7 (0,6)
3	Les <i>activités</i> ont intéressé mes élèves. (N = 29)	3,5 (0,6)
5	Le support était <i>facile</i> à utiliser. (N = 28)	3,5 (0,7)
11	Les <i>informations fournies</i> par l'outil constituent une <i>base suffisante</i> . (N = 29)	3,5 (0,5)
8	Les activités <i>développent des savoirs et des compétences</i> que les élèves doivent acquérir dans l'enseignement fondamental. (N = 27)	3,4 (0,6)
4	Les <i>objectifs</i> visés ont été atteints. (N = 28)	3,4 (0,5)
10	Le temps consacré par les élèves à ces activités est dans l'ensemble un <i>temps bien utilisé</i> . (N = 29)	3,4 (0,7)
1	Les activités proposées dans l'outil correspondent bien au <i>niveau</i> de mes élèves. (N = 29)	3,4 (0,7)
7	Le support a donné lieu à <i>des prolongements interdisciplinaires</i> . (N = 16)	3,3 (1,0)
9	Les activités m'ont demandé un <i>temps de préparation important</i> . (N = 29)	2,3 (0,9)

Tableau III.6 : Avis des enseignants sur les outils destinés au cycle 8/10.

Les enseignants des cycles 8/10 et 10/12 sont en moyenne en accord total ou au moins en accord avec toutes les propositions, sauf une (l'item 9).

A la quasi-unanimité, ils considèrent que le thème des outils choisis a intéressé leurs élèves et que le support a facilité leur implication.

De façon générale, les élèves ont été intéressés par les activités, l'utilisation des support a été aisée pour les enseignants et les informations fournies ont constitué une base suffisante.

Pour les items concernant le développement des savoirs et des compétences à acquérir, l'atteinte des objectifs visés, l'utilisation adéquate du temps, la correspondance des outils au niveau des élèves ainsi que les prolongements interdisciplinaires possibles, le degré moyen d'accord, quoique toujours très élevé, est néanmoins un peu plus faible.

Enfin, l'item 9 se distingue très nettement des autres : les enseignants tendent plutôt à considérer que les activités ne leur ont pas demandé un temps de préparation important.

5.3. LES OUTILS PROPOSÉS AU CYCLE 10/12

Le tableau III.7 présente les avis des enseignants sur les outils proposés pour le cycle 10/12 (8). Il s'agit exclusivement d'enseignants affectés à ce cycle, aucun de ces outils n'ayant été mis en œuvre à un autre niveau scolaire.

Les scores présentés sont des moyennes qui peuvent varier de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) (pour plus de détails, se reporter au tableau III.5).

	Items proposés (N = nombre d'outils pour lesquels un avis a été émis)	5P et 6P (écart type)
6	Le support a facilité <i>l'implication des élèves</i> dans les activités. (N = 33)	3,7 (0,5)
2	Le <i>thème</i> a intéressé mes élèves. (N = 34)	3,6 (0,5)
3	Les <i>activités</i> ont intéressé mes élèves. (N = 34)	3,6 (0,5)
1	Les activités proposées dans l'outil correspondent bien au <i>niveau</i> de mes élèves. (N = 34)	3,5 (0,7)
4	Les <i>objectifs</i> visés ont été atteints. (N = 33)	3,5 (0,5)
5	Le support était <i>facile</i> à utiliser. (N = 34)	3,5 (0,5)
11	Les <i>informations fournies</i> par l'outil constituent <i>une base suffisante</i> . (N = 34)	3,5 (0,6)
10	Le temps consacré par les élèves à ces activités est dans l'ensemble un <i>temps bien utilisé</i> . (N = 34)	3,3 (0,5)
8	Les activités <i>développent des savoirs et des compétences</i> que les élèves doivent acquérir dans l'enseignement fondamental. (N = 33)	2,9 (0,8)
7	Le support a donné lieu à <i>des prolongements interdisciplinaires</i> . (N = 32)	2,4 (1,2)
9	Les activités m'ont demandé un <i>temps de préparation important</i> . (N = 33)	2,0 (0,6)

Tableau III.7 : Avis des enseignants sur les outils destinés au cycle 10/12.

Les enseignants du 10/12 sont (à l'exception des items 7 et 9) souvent au moins en accord avec les items proposés. Ainsi, les supports ont généralement facilité l'implication des élèves, et le thème ainsi que les activités les ont intéressés. De même, les outils correspondent au niveau des élèves, les objectifs poursuivis ont été atteints, les outils étaient faciles à utiliser et comportaient suffisamment d'informations. Ils tendent aussi à considérer que le temps consacré était, dans l'ensemble, bien utilisé.

En plus, les enseignants sont plutôt « d'accord » pour l'item concernant l'utilisation adéquate du temps.

Les avis sont plus mitigés en ce qui concerne le développement des savoirs et des compétences à acquérir et les prolongements interdisciplinaires.

Les enseignants tendent enfin à considérer que les activités n'ont pas demandé un temps de préparation important.

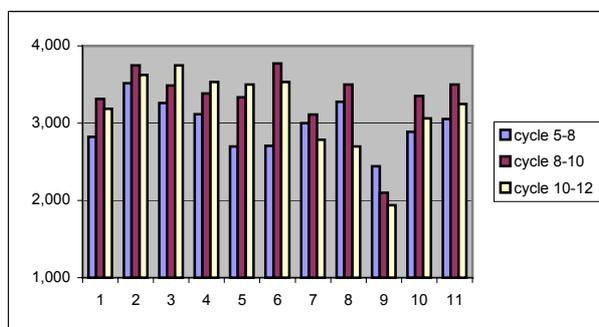
5.4. AU TRAVERS DES CYCLES ...

La comparaison des avis des enseignants à travers les différents cycles (voir la figure 10) montre que les avis des enseignants de maternelle sont généralement les moins positifs. Leurs avis se distinguent en particulier de ceux de leurs collègues en ce qui concerne le temps de préparation, plus important à leur niveau. Ces résultats reflètent certainement une moins bonne adaptation des supports aux caractéristiques des élèves les plus jeunes.

Les avis des enseignants pour les outils du cycle 8/10 sont les plus positifs pour les items 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10 et 11 (relatifs à la correspondance des outils au niveau des élèves, à l'intérêt des élèves pour le thème, à l'impact du support sur l'implication des élèves, aux prolongements interdisciplinaires, au développement des savoirs et des compétences à acquérir, au temps de préparation, à la bonne utilisation du temps, et aux informations fournies).

Ce sont les outils destinés au cycle 10/12, en revanche, qui obtiennent les scores les plus élevés aux items 3,4 et 5 (relatifs à l'intérêt des élèves pour les activités, à l'atteinte des objectifs et à la facilité d'utilisation des supports).

Figure 11 : Moyenne des scores aux 11 items des carnets de bord relatifs aux supports destinés à chacun des cycles.



5.5. LES AVIS ÉMIS LORS DE LA DERNIÈRE RENCONTRE INTRA-ÉCOLE

D'une manière générale, les outils ont été jugés bien pensés, clairs et structurés (seules les voix dans les supports audio EOLE ont été jugées monotones par certains enseignants.). Les enseignants soulèvent quasi tous la difficulté ressentie au départ concernant la manipulation des différents supports (livre du maître, feuilles reproductibles et documents sonores). En effet, les enseignants ont eu besoin d'un temps d'appropriation des différents supports avant de pouvoir les manipuler aisément.

Certains enseignants relèvent également un manque de cohérence et de continuité entre les différents outils qui par ailleurs, ne leur permet pas toujours de repérer les apprentissages réellement effectués. Néanmoins, ce manque de continuité entre outils est apprécié par d'autres enseignants, qui considèrent qu'il facilite l'intégration de l'approche aux autres activités et branches scolaires : plus les outils EOLE constitueraient un curriculum rigide nécessitant le respect d'un ordre chronologique des outils, plus l'ancrage aux différentes activités scolaires deviendrait difficile.

En ce qui concerne l'intégration des outils dans les autres activités scolaires, elle a été jugée plus aisée en maternelle qu'en primaire. Suite à un manque de connaissance approfondie des contenus de tous les outils au départ, il a parfois été difficile pour les enseignants du primaire de les intégrer dans la vie de la classe. Ayant acquis une vue globale sur l'ensemble des outils après cette première année d'expérimentation, les enseignants envisagent davantage des ancrages disciplinaires pour l'an prochain.

La question du monolinguisme a également été débattue. Dans plusieurs écoles, il s'avère important d'adapter les outils à ce type de contexte scolaire : certains des outils font appel à des ressources qui ne sont pas toujours accessibles dans les classes plus monolingues.

Enfin, plusieurs souhaits ont été formulés par les enseignants à savoir :

- Intégrer plus d'outils basés sur des chants,
- Intégrer davantage de langues plus proche du français,
- Réduire le nombre de langues dans certains outils (ou du moins rendre matériellement possible cette réduction lorsque l'enseignant la juge nécessaire) ,
- Limiter les langues aux langues enseignées dans les écoles primaires (allemand, anglais, néerlandais) pour les activités d'éveil aux langues en 5^eet 6^e ,
- Prévoir un supplément au glossaire présentant une série de mots susceptibles d'intéresser les élèves dans les langues nationales (les chiffres, les animaux, ...), ainsi que les « bonjours » dans un maximum de langues (pour éviter des difficultés lorsqu'un enfant apporte en classe un « bonjour » non prévu) ;
- Proposer l'éveil aux langues dans les deux premières classes maternelles.

5.6. LES ADAPTATIONS ENCORE NÉCESSAIRES

La deuxième partie des carnets de bord demandait le point de vue des enseignants concernant le déroulement des outils mis en œuvre, les aménagements proposés, les apprentissages effectués, les difficultés rencontrées et les améliorations encore nécessaires.

Les avis des enseignants ont été répertoriés pour chacun des outils mis en œuvre. À titre d'exemple, la fiche de synthèse correspondant à l'outil « Le tapis volant » est présentée par la figure 12. L'ensemble des fiches figure dans l'annexe 2.

Figure 12 : Exemple des fiches élaborées à propos de chaque outil sur la base des carnets de bord complétés par les enseignants.

Titre	<i>Le tapis volant</i>
<i>Nbre de mises en œuvre</i>	7
<i>Degrés</i>	5 fois en maternelle 1 fois en 1 ^{ère} primaire 1 fois en 2 ^e primaire
<i>Durée en moyenne :</i> - <i>prévue</i> - <i>réalisée</i> - <i>min. et max.</i>	120 min 122 min 90 à 195 min
<i>Nombre de séances</i>	2 à 5
<i>Apports perçus</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte de la diversité des langues et de l'intérêt de la communication verbale (3). - Les gestes ne veulent pas toujours dire la même chose dans tous les pays. - L'apprentissage d'un chant, de la dramatisation, de la communication par des gestes. - L'écoute d'une histoire et l'anticipation – imagination – d'une suite. - Les élèves ont établi des liens entre les langues latines. - Les élèves ont appris à tolérer d'autres langues qui leur paraissaient bizarres lors de la première écoute.
<i>Modifications apportées</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en situation effectuée en deux séances. - En synthèse : activité de mise en ordre chronologique des dessins représentant les différentes étapes de l'histoire. - Réalisation de l'activité sous la forme d'un jeu de rôles.
<i>Difficultés recensées</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Au fur et à mesure des séquences, les élèves se sont lassés de l'activité (5) - L'insertion du portugais. - Il n'a pas toujours été évident de motiver les enfants les plus âgés. - Les enfants grecs de la classe ne connaissaient pas la gestuelle.
<i>Suggestions d'améliorations</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Raccourcir l'activité (5). - Limiter le nombre de langues. - Supprimer l'expression « nous allons jouer, travailler, etc. ». - Réaliser un tableau récapitulatif des expressions en plusieurs langues avec les enfants. - Ajouter le nom des langues dans le tableau de synthèse dans le livre du maître page 104.
<i>Liens avec d'autres activités</i>	<ul style="list-style-type: none"> - L'outil est une suite intéressante à l'outil d'entrée. - <i>L'outil cible la compréhension d'une histoire</i>

De même, un tableau de synthèse en termes de conseils pour les enseignants, d'améliorations méthodologiques et de modifications à apporter aux supports, a été établi pour l'ensemble des outils de chaque cycle qui ont été mis en œuvre.

a. Outils du cycle 5/8

Outils (nombre de mises en œuvre)	Conseils pour la mise en œuvre	Adaptations méthodologiques	Modifications et/ou ajouts dans les supports
Buenos Dias Madame Callas (8)	Proposer une mise en situation à partir d'une discussion des différences physiques entre enfants. Partir d'une observation de la carte murale de l'UNICEF.	<i>Rendre l'outil plus adapté à un contexte monolingue.</i>	Prévoir des supports plus pertinents pour la mise en situation : une photo d'une classe plus lisible, une vidéo présentant des élèves d'une classe plurilingue (par exemple). <i>Ajouter des illustrations plus parlantes et concrètes (à agrandir) pour la symbolisation des pays surtout pour la maternelle.¹</i>
Frère Jacques (8)	Il est possible de rapprocher certaines séquences d'activités. Cibler un certain nombre de langues.		<i>Des adaptations à la maternelle : nécessité de supports visuels, proposer des personnages pour chaque pays.</i>
Le tapis volant (7)	Réaliser un tableau récapitulatif des expressions en plusieurs langues avec les enfants. Cibler un certain nombre de langues.	Raccourcir l'activité (5). Cibler les langues. Présenter un exercice de synthèse de remise en ordre chronologique des images de l'histoire.	Supprimer l'expression « nous allons jouer, travailler, etc. » Ajouter le nom des langues dans le tableau de synthèse du livre du maître page 104.
Vous avez dit Kirikiki ? (4)	Utiliser un dessin animé en guise d'introduction « Baby » L'activité 3 est redondante. Limiter le nombre d'activités et de langues.	Limiter le nombre d'activités. Limiter le nombre de langues/pays (<i>dans tous les cas pour la maternelle</i>).	<i>Modifier le support audio, car il est impossible de stopper entre les onomatopées. (2)</i> Raccourcir certains cris d'animaux dans les support audio. La fiche du jeu de lotto : il n'y a pas assez d'onomatopées dans l'audio pour terminer cette fiche.
Simple comme bonjour (4)	Veiller à la qualité des enregistreurs à fournir aux élèves.		Prévoir des ressources permettant de vérifier les apports langagiers supplémentaires des enfants.
Le petit cheval au carnaval des langues (4)	- Situation recherche 2 : laisser un repère visuel comme support disponible aux élèves. Variante : Faire mimer la comptine (2). - Situation 1 : attribuer à chaque élève une partie du poème dans une langue donnée, faire passer les audios et demander aux enfants de lever le doigt lorsqu'ils reconnaissent leur partie.	<i>Prévoir des adaptations à la maternelle : faire davantage référence au vécu (en lien avec une histoire lue au cours, avec le voyage fait par un élève, ...).</i>	Ajouter un stade intermédiaire entre la reconstitution des deux bulles ayant la même signification en chinois et en français.

¹ Mise en garde : il ne faut pas arriver à l'établissement de liaisons univoques entre pays et langues.

Yoyo, bonbons et compagnie (3)	Limiter le nombre d'activités.	Supprimer certaines phases (situation-recherche 2), car certaines séquences sont redondantes. (3)	Rendre les supports plus attractifs.
Le téléphone à ficelles (2)	Demander aux élèves d'écrire ce qu'ils comprennent après la lecture d'une fiche en langue étrangère. Choisir un certain nombre de langues.	Cibler le nombre de langues.	
Le papagei (2)	Cibler un certain nombre de langues.	<i>Prévoir des adaptations à la maternelle.</i>	<i>Nécessité de supports visuels.</i>
Picto, pictogrammes et ratatam (1)	Choisir un certain nombre d'exercices parmi ceux qui sont présentés.	Cibler quelques exercices parmi ceux qui sont proposés.	Modifier l'image de la forêt qui n'est pas assez parlante. Dans l'exercice d'appariement, présenter les phrases les plus parlantes en premier. Vérifier la gestuelle grecque.

b. Outils du cycle 8/10

Outils (<i>nombre de mises en oeuvre</i>)	Conseils pour la mise en oeuvre	Adaptations méthodologiques	Adaptation et/ou ajouts de supports
Le rap des langues de ma classe (10)		<i>Rendre l'outil plus adapté à un contexte monolingue.</i> Prévoir une banque de mots pour les nouveaux couplets.	Fournir des illustrations aux textes. Fournir des informations sur le rap et la culture des tags.
Des animaux en nombre (8)	Cibler certaines activités.	Prévoir une alternative qui évite de travailler avec une surabondance d'images du memory. Réduire la longueur de l'activité. Proposer un doc. élève 3 adapté aux élèves de la 3P. Limiter le nombre de documents à manipuler dans un seul exercice.	Le mot « Pferd » ne figure pas dans le tableau synthèse doc. élève 3. Il y a une erreur dans l'exercice 4 (cf. wank'u) Modifier les dessins du jeu de memory (suggestion des chercheuses) : elles peuvent induire les élèves en erreur puisque le pluriel est à chaque fois représenté par deux animaux.
Le voleur de mots (7)	Suggestions : - Réaliser une synthèse ensemble au TN. - Demander aux élèves leurs mots préférés et les moins aimés.	<i>Rendre l'outil plus adapté à un contexte monolingue (surtout les doc. 3 et 4).</i>	Modifier le doc. élèves 4 (la colonne mots en d'autres langues) et proposer des synonymes plus nets au document élève (proposition 2). Proposer des exercices supplémentaires sur les synonymes et antonymes.
Une écriture pour les doigts, le braille (4)	Rendre chaque enfant aveugle un moment pour introduire l'outil.	Proposer la variante	Apporter une bibliographie sur le braille.
Parlez-vous europanto ? (2)			Prévoir un mini-dictionnaire pour les blagues.
Un air de famille (2)		<i>Rendre l'outil plus adapté à un contexte monolingue. (cf. question 2 p. 147)</i>	
Le Yatzy des langues de ma classe (1)	Variante: demander aux élèves d'établir des règles.	Proposer la variante.	

Chantons en wallon (1)			
------------------------	--	--	--

c. Outils du cycle 10/12

Outils (<i>nombre de mises en oeuvre</i>)	Conseils pour la mise en oeuvre	Adaptations méthodologiques	Adaptation et/ou ajouts de supports
Bingo (4)		<i>Rendre l'outil plus adapté à un contexte monolingue. Proposer d'autres questions. Ajouter de nouvelles questions.</i> Prévoir des adaptations pour des classes nombreuses.	Un certain nombre de questions doivent être revues.
Les mots venus d'ailleurs (4)	La situation recherche 1 est importante pour la suite de l'activité		Prévoir des documents de synthèse pour les élèves. Ajout de références de dictionnaires, pas trop coûteux, qui donnent les origines des mots.
Moi, je comprends les langues voisines 1 (4)		Adapter la situation recherche 2	Rendre la fiche constat plus claire. Fournir un minimum d'informations à l'enseignant qui lui permettent de vérifier le travail des élèves. Prévoir un lexique.
Les langues jour après jour (3)	Cibler quelques activités	Cibler quelques activités. Prévoir des méthodologies différentes pour les différentes activités.	
Moi, je comprends les langues voisines 2 (2)			
Un monde de chiffres (2)			Prévoir une information plus détaillée concernant le système de numérotation maya.
Et pourquoi pas la soleil et le lune ? (1)		<i>Adapter la situation recherche 2 qui est très complexe.</i>	
Paroles en actes (1)			

D'une manière transversale, des adaptations des outils à des contextes monolingues ainsi qu'à la maternelle sont jugées indispensables par les enseignants. Les enseignants du maternel demandent à plusieurs reprises des illustrations permettant aux élèves de visualiser davantage les pays, les langues et les contenus des différentes activités proposées.

6. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Au terme de l'examen des carnets de bords, l'utilité et l'intérêt des outils d'éveil aux langues (EOLE principalement) ont été largement confirmés par les enseignants des différents cycles pour les activités mises en place. La souplesse de leur utilisation a également été mise en avant.

Les adaptations déjà réalisées dans le cadre du suivi ont atteint leurs objectifs : assurer une présence plus importante des langues nationales et des langues parlées en Communauté française,

corriger quelques lacunes méthodologiques, voire créer une nouvelle activité mieux adaptée, alléger des outils trop complexes, et remplacer des supports intéressants, mais trop marqués par leur origine suisse.

Il faut néanmoins souligner que tous les outils n'ont pas pu être testés lors de cette année d'expérimentation. Sept outils n'ont pas encore été utilisés et douze outils n'ont été mis en œuvre qu'à une seule ou à deux reprises.

Cette première mise en œuvre des outils a conduit à de nouvelles suggestions d'amélioration pour chacun des outils utilisés. Une grande partie des suggestions concernent des adaptations méthodologiques, des corrections d'erreurs et des adaptations et/ou des ajouts de supports.

Deux des adaptations dont la nécessité est apparue sont beaucoup plus globales.

La première concerne l'adaptation de la plupart des outils aux contextes plus monolingues, de façon à compenser la moindre richesse de l'environnement.

La deuxième est relative aux maternelles. Les informations recueillies attirent l'attention sur deux limites gênantes des outils d'éveil aux langues : il n'en existe pas pour les plus jeunes et ceux qui sont censés être adaptés aux « aînés » (3^e, voire 2^e maternelle) semblent trop abstraits pour les élèves de nos classes : au lieu de pouvoir, comme leurs collègues du primaire, centrer leur préparation sur l'activité elle-même et sur son déroulement, les maternelles ont souvent eu à créer de nouvelles démarches ou à mettre au point de nouveaux supports en complément aux outils fournis (cartes, petits personnages en costume typique, ...).

Enfin la créativité des enseignants impliqués dans le projet et l'attention prêtée aux réactions de leurs élèves ont également conduit à une série de propositions d'enrichissements et de conseils applicables à la mise en œuvre des supports dans leur état actuel.

IV. APPRIVOISER L'INNOVATION

Si l'éveil aux langues ne suppose pas une formation linguistique spécifique, il a cependant été jugé indispensable d'accompagner les enseignants dans leur appropriation des nouveaux outils et dans leur réflexion sur les apports de l'approche à leur enseignement.

1. LA FORMATION PROPOSÉE DANS LE CADRE DU PROJET EVLANG

Les activités d'éveil aux langues étant conçues pour une mise en œuvre par de non-spécialistes, les activités de formation jouent un rôle essentiel pour permettre l'appropriation et l'utilisation efficace des supports didactiques. Afin de proposer une formation d'enseignants à l'éveil aux langues en Communauté française, les chercheuses se sont intéressées à celle qui a été proposée dans le cadre du projet EVLANG en France et s'en sont inspirées.

1.1. LES OBJECTIFS POURSUIVIS

La formation proposée dans le cadre du projet EVLANG en France, s'articule autour de cinq objectifs :

1. « faire acquérir des comportements, des savoirs et des habilités professionnelles en lien avec les visées de l'éveil aux langues ;
2. permettre un recul critique quant à ses propres pratiques et convictions ;
3. favoriser la construction par les stagiaires d'une représentation individuelle et collective de l'éveil aux langues ;
4. faire prendre en compte les enjeux institutionnels internes et externes ;
5. favoriser la mise en réseau des expériences. »

Quant aux compétences attendues des enseignants, elles relèvent de plusieurs domaines : sociolinguistique / socioculturel ; disciplinaire / transdisciplinaire ; métalinguistique / métacognitif et psychologique / pédagogique.

De même, la formation proposée tend à faire accepter l'idée selon laquelle les enseignants ne détiennent pas toute la connaissance et qu'il est normal de se poser des questions.

Enfin, différents types de tâches ont été proposées aux enseignants : des tâches d'expérimentation à dimension transversale, des tâches d'observation et d'analyse, des tâches de négociation collective, des tâches de production, des tâches de rédaction ainsi que des tâches de formalisation.

1.2. LE DISPOSITIF PROPOSÉ

La formation mise en place se déroule sur trois journées, et compte 18 heures de formation de base : deux journées de 6 heures ainsi qu'une troisième journée de formation de 6 heures

après un mois de pratique. Entre les deux moments de formation, les enseignants mettent en œuvre des activités d'éveil aux langues en se basant sur les matériaux didactiques fournis. Enfin, un bilan est prévu. Pour la mise en œuvre sur le terrain, il est demandé aux enseignants de tenir un journal de bord.

Lors des deux premiers jours, plusieurs activités ont été menées. Tout d'abord, une remise en question a été suscitée au niveau des rapports entre les langues et l'enseignant, les langues et la société ainsi que les langues et l'école. Puis, à l'occasion d'une mise en situation de motivation et de découverte, les enseignants ont pu vivre une activité EVLANG avant d'analyser le fonctionnement d'un support lors d'une démarche de réflexion professionnelle. En fin de première journée, les enseignants ont analysé plusieurs supports, notamment au niveau de leurs objectifs et des domaines couverts.

Le deuxième jour, une réflexion sur les missions de l'école a été engagée, afin d'établir les liens avec les textes officiels et les instructions. Ensuite, les enseignants ont produit des pistes d'activités d'éveil, adapté des supports existants et déterminé des prolongements possibles. Enfin, le programme de mise en œuvre des activités d'éveil ainsi que son évaluation ont été proposés aux enseignants.

La troisième journée de formation consistait principalement en un retour sur les pratiques, des ajustements et recentrages éventuels ainsi qu'un moment de bilan.

2. LA MISE EN ŒUVRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Dès lors, quel dispositif a-t-il été proposé en Communauté française ? La partie ci-dessous met en évidence l'organisation de la formation, le déroulement prévu pour les différences rencontrées ainsi que les avis des enseignants et des chercheuses.

2.1. L'ORGANISATION DE LA FORMATION

Au total, quatre journées de formation ont été proposées aux enseignants participant au projet pilote. Ces journées ont été réparties en trois journées de formation « inter-écoles » (regroupant les enseignants volontaires des cinq écoles participantes, par niveau) et trois rencontres « intra-écoles » (regroupant les enseignants par école). Ces deux types de réunions se différenciaient non seulement au niveau du regroupement des participants, mais aussi au niveau des activités proposées et des durées des rencontres.

Les journées de formation « inter-écoles » (d'une durée de six heures) étaient destinées aux enseignants volontaires de toutes les écoles pilotes engagées. Un premier groupe de formation était constitué d'enseignants du cycle 5-8 et un second groupe d'enseignants des cycles 8-10 et 10-12. Cette répartition a facilité la découverte de l'approche autour des outils didactiques adaptés aux publics concernés et a permis un approfondissement des échanges et du partage d'expériences. Les groupes ont été accueillis dans trois des écoles participantes.

De façon à intégrer la dimension « école » (projet d'établissement, équipe pédagogique, communauté éducative), à assurer au mieux la continuité pédagogique au travers de l'enseignement fondamental et aussi à faciliter la gestion des remplacements, la quatrième journée a été scindée en trois rencontres « intra-écoles » (d'une durée de deux heures) organisées dans chacune des écoles participantes.

Le tableau IV.1 présente de façon synthétique les différentes modalités de la formation proposée (le moment, la durée, le type de regroupement et les contenus abordés).

Moment	Durée	Modalités	Contenus
Septembre 2003	Deux heures	Par école (toute l'équipe)	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de l'éveil aux langues et des résultats de l'étude de faisabilité. • Présentation et discussion des modalités de collaboration.
Novembre 2003	2 * 1 jour de formation	Inter - écoles par cycle (2 groupes)	<ul style="list-style-type: none"> • Travail sur les représentations, les questionnements et les peurs des enseignants. • Découverte des supports didactiques. • Analyse des supports didactiques. • Activités de réflexion sur les liens entre l'éveil aux langues et les socles de compétences.
Janvier- février 2004	Deux heures	Par école	<ul style="list-style-type: none"> • Échange et partage de réflexions concernant les effets de l'approche au sein de l'école, sa continuité à travers les cycles et les expériences menées.
Mars 2004	1 jour de formation	Inter – écoles Par cycle (2 groupes)	<ul style="list-style-type: none"> • Échanges sur les expériences menées. • Activités de finalisation de supports adaptés.
Mai-juin 2004	Deux heures	Par école	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation globale du projet pilote. • Échanges et partage de réflexions concernant les effets de l'approche au sein de l'école, sa continuité à travers les cycles, les suites envisagées.

Tableau IV.1 : Description globale de la formation.

2.2. LES JOURNÉES DE FORMATION « INTER-ÉCOLES »

a. Les objectifs

Les objectifs de ces trois journées de formation « inter-écoles étaient les suivants :

- Prendre concrètement connaissance de l'approche en vivant et analysant des outils.
- Acquérir des savoirs méthodologiques et linguistiques.
- Favoriser la mise en réseau des expériences.
- Préparer la mise en oeuvre d'un premier outil (spécifique à la première journée de formation).
- Enrichir et affiner les outils (spécifiques aux deux dernières journées de formation).

b. Les ordres du jour

La première journée de formation a été introduite par une présentation des participants ainsi qu'un débat sur les craintes et attentes de chaque enseignant. De cette manière, la formation a débuté dans un climat très « serein » en permettant aux enseignants de faire part de toutes leurs inquiétudes, leurs hésitations et leurs critiques, auxquelles les chercheuses ont été attentives tout au long de la formation. Ensuite, les enseignants ont eu l'occasion de vivre au moins une partie d'un outil d'éveil aux langues. Lors de l'après-midi, d'autres outils ont été découverts par les enseignants en sous-groupes. Une vidéo sur l'historique et l'efficacité de l'éveil aux langues a été

proposée uniquement aux enseignants du cycle 5-8 (et non à l'autre groupe, par manque de temps). En fin de journée, avant un bref moment d'évaluation, l'outil d'entrée ainsi que le carnet de bord à remplir ont été présentés aux enseignants.

Ordre du jour de la première journée de formation :

9h - 9h30 :	Présentation des participants/ Présentation du programme de la journée et des méthodes qui seront utilisées.
9h30 - 10h00 :	Présentation des modalités d'évaluation prévues et réponse à un questionnaire.
10h00 - 10h30 :	Travail sur les représentations des langues/de l'éveil aux langues.
10h45 - 11h15:	Vécu d'une activité d'éveil aux langues.
11h15 - 12h :	Débat – échange sur ce vécu ainsi que formulation de quelques questions-clefs.
13h00 – 14h15 :	Découverte de l'approche « éveil aux langues » au départ d'analyses de différents supports.
14h15 – 15h00 :	Exposé – vidéo - sur l'historique et l'efficacité de l'éveil aux langues.
15h00 – 15h45 :	Préparation du premier outil (activité d'entrée) à mettre en place ainsi que du carnet de bord.
15h45 – 16h00 :	Évaluation de la première journée de formation.

La deuxième journée de formation a été co-animée par une chercheuse et Élisabeth Zurbriggen, co-auteur des ouvrages EOLE et formatrice à l'éveil aux langues en Suisse. Après un premier partage d'expériences quant à la mise en œuvre de l'outil d'entrée, quelques questions clefs sur l'éveil aux langues ont été débattues avec les enseignants. Par la suite, les participants ont eu l'occasion de découvrir d'autres outils en vivant certaines activités en tant qu'apprenants. Chaque présentation d'un outil a été suivie d'un échange portant sur ses avantages et ses inconvénients, les adaptations possibles ainsi qu'une réflexion sur la didactique sous-jacente. Élisabeth Zurbriggen a également répondu à toutes les questions et inquiétudes des enseignants en s'appuyant sur son expérience d'enseignante et de formatrice. L'activité prévue en fin d'après-midi concernant la question des réactions éventuelles des parents n'a pas été réalisée, car les enseignants n'avaient pas encore recueilli de réactions de parents.

Ordre du jour de la deuxième journée de formation :

9h - 9h15 :	Présentation de l'invitée : Élisabeth Zurbriggen Présentation du programme de la journée et des méthodes utilisées
9h15 - 9h45 :	Partage des premières expériences menées au niveau de la mise en place de l'activité d'entrée.
9h45 – 10h15 :	« EOLE en questions : les questions que les enseignants posent le plus souvent »
10h15 – 10h45 :	Vécu et/ou présentation d'un (des) outil(s) d'éveil aux langues (EOLE)
11h – 12h :	Suite de la présentation des outils EOLE
13h – 13h45 :	Préparation concrète de la mise en place d'un ou de plusieurs outils
13h45-14h30 :	Présentation - échange du travail de préparation
14h30– 15h10 :	Débat - échange : « Comment répondre adéquatement aux questions des parents ? »
15h10– 15h45 :	Présentation des outils d'évaluation ciblés sur quelques activités, du site et du forum destiné aux enseignants

Lors de la troisième journée de formation, des renseignements plus précis ont été fournis sur de nouveaux outils, ainsi que sur certaines adaptations. Une synthèse des réponses aux carnets de bords concernant les outils déjà mis en œuvre a été présentée aux enseignants. Ensuite, en sous-groupes, les participants ont eu l'occasion d'échanger leurs expériences sur les outils mis en place à l'aide également des réponses émises par leurs collègues aux carnets de bord déjà disponi-

bles. Enfin, une réflexion a été menée sur la question de la continuité des outils à travers les cycles et le forum a été présenté aux enseignants.

Ordre du jour de la troisième journée de formation :	
9h – 9h15 :	Présentation du programme de la journée
9h15 – 9h30 :	Précisions sur les outils disponibles
9h30 – 10h :	Présentation des réponses des enseignants aux carnets de bord
10h – 12 :	Échange d’avis sur les expériences menées sur les outils mis en oeuvre
12h – 13h :	Pause de midi
13h – 14h :	Réflexion sur la continuité et la répartition des outils par cycle
14h30 – 15h15 :	Présentation des nouveaux outils EOLE
15h15 – 15h45 :	Présentation du forum
15h45 – 16h :	Clôture de la journée

c. Les avis des enseignants

Les avis des enseignants concernant les trois journées de formation ont été recueillis de façon plus formelle et structurée à certains moments, et de manière plus informelle à d’autres.

- *Dans les questionnaires*

En réponse au questionnaire administré en fin d’année, tous les enseignants considèrent que les trois journées de formation leur ont été très utiles (12 sur 25 sont plutôt d’accord et 13 tout à fait d’accord avec la proposition).

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Omissions ¹
Les trois journées de formation à l’éveil aux langues m’ont été très utiles.	0	0	12	13	2

- *A la fin des deux premières journées de formation*

Des informations ont été récoltées au terme des deux premières journées de formation. La première journée s’est clôturée par un moment d’évaluation plus informel avec les enseignants du cycle 5/8 et un moment d’évaluation formel avec les enseignants des cycles 8/0 et 10/12. Les premiers ont clairement demandé à pouvoir vivre davantage de supports de façon à maîtriser plus aisément leur complexité. En ce qui concerne les enseignants des cycles 8/10 et 10/12, la plupart d’entre eux avaient un avis positif sur ...

- Les échanges (13 sur 14), une nouvelle vision de sa propre pratique (13 sur 14), les méthodes de travail utilisées (11 sur 14), les réponses par rapport à leurs inquiétudes (10 sur 14) ;
- La gestion du temps (9 sur 14), la préparation concrète de la mise en œuvre et l’efficacité du travail (8 sur 14).

Lors d’un échange concernant leurs réponses, il est apparu que ces enseignants auraient également préféré et auraient jugé plus efficace de vivre davantage de supports.

En ce qui concerne la seconde journée de formation, cette même évaluation a été proposée aux enseignants du cycle 5/8 et une évaluation plus informelle a été réalisée dans le second groupe. La plupart des enseignants du cycle 5/8 ont émis un avis positif sur diverses facettes de la formation :

¹ Le questionnaire n’a pas été transmis aux chercheuses.

- Les réponses par rapport à leurs inquiétudes (12 sur 12), la nouvelles vision de leur propre pratique (10,5 sur 12), l'efficacité du travail (10,5 sur 12), la gestion du temps (10 sur 12), la meilleure compréhension de l'approche (10 sur 12) et la gestion du temps (10 sur 12) ;
- Les méthodes de travail utilisées (8,5 sur 12), les échanges (8,5 sur 12) et la préparation concrète de la mise en œuvre (7 sur 12).

L'évaluation du groupe était globalement positive si ce n'est que les enseignants ne se sentaient pas encore prêts à mettre en place les activités. Très normalement, ils pensaient encore avoir besoin d'un moment pour parcourir et s'appropriier les outils et les documents.

Quant à l'évaluation par les enseignants des cycles 8/10 et 10/12 de la deuxième journée de formation, elle a revêtu d'un caractère très informel : les enseignants ont applaudi spontanément en fin de journée. Ils ont apprécié l'occasion de vivre plusieurs outils en tant qu'apprenants (même s'il y en a eu beaucoup). De même, ils se sentaient davantage rassurés sur certains aspects de l'éveil aux langues et ce, entre autres, grâce à l'expérience de l'experte suisse, Élisabeth Zurbriggen. Ils ont ainsi obtenu une vision plus concrète de l'éveil aux langues, des outils proposés et de leur utilisation concrète.

- *Lors des dernières réunions intra-écoles*

Enfin, des informations quant aux trois journées de formation ont également été récoltées lors des dernières réunions intra-écoles. Les enseignants ont souligné la nécessité de vivre des supports dès la première journée de formation et auraient préféré bénéficier dès le départ d'une présentation concrète et complète d'outils moins nombreux, mais assez variés pour permettre aux participants de comprendre l'ampleur de l'approche. Si c'était à refaire, un enseignant propose même de donner aux collègues débutants l'occasion d'assister à une activité dans une classe. La cassette proposée lors de la première journée de formation ne semble pas être adéquate pour le public des parents. L'accès aux documents EOLE n'est pas aussi simple qu'il peut y paraître et certains enseignants souhaiteraient, si c'était à refaire, une initiation à leur utilisation.

Lors de la seconde journée de formation, les enseignants ont généralement beaucoup apprécié le témoignage et le partage d'expériences pratiques d'Élisabeth Zurbriggen. Ils ont été rassurés et encouragés à adapter les outils proposés en fonction de leurs contextes et habitudes. Cependant, quelques enseignants ont regretté que son témoignage se soit limité au contexte de la Suisse et un enseignant s'est senti quelque peu noyé sous les informations.

En ce qui concerne la troisième journée de formation qui visait essentiellement l'échange de pratiques sur les outils mis en place, quelques enseignants ont regretté l'envers de cette liberté de choix d'outils, puisqu'elle a restreint la richesse des échanges en sous-groupes, vu que pour certains outils seuls quelques enseignants pouvaient témoigner d'une expérience pratique. D'autres, cependant, ont apprécié de recevoir des informations de nature à les aider lors du choix et de la mise en œuvre de nouveaux outils ou ont souligné que les « bonnes idées » relatives à une activité n'étaient pas toujours spécifiques à celle-ci (en particulier les maternelles).

d. Les avis des chercheuses

L'organisation des deux premières journées de formation sur une période de quelques semaines permettant la mise en œuvre d'un premier outil s'est avérée très intéressante. De cette manière, les formateurs ont pu tenir compte des questions et des réactions des enseignants suite à cette première expérience pratique qui a vraiment enrichi la deuxième journée de formation.

Outre cette première expérience des enseignants, la présence et l'expérience d'Élisabeth Zurbriggen ont constitué un apport inestimable à la formation. En faisant référence à ses propres

expériences d'enseignement de l'éveil aux langues, elle a pu répondre de manière convaincante et rassurante aux multiples questions des enseignants.

L'organisation de la troisième journée vers le mois d'avril a été également un moment opportun pour faciliter des échanges d'expériences plus approfondis entre enseignants. Vu le nombre d'outils proposés aux enseignants ainsi que la liberté laissée à chacun pour le choix des outils, il n'a pas toujours été évident d'organiser des sous-groupes d'échanges dans lesquels chaque membre bénéficiait de la même expérience pratique. Cependant, le partage d'expériences de certains concernant un outil qui n'avait pas nécessairement été envisagé par d'autres, a rendu ces derniers plus curieux et enthousiastes pour la mise en place de celui-ci.

Les rencontres inter-écoles ont aussi conduit à la création d'un mini-réseau qui a permis des échanges entre certains enseignants de trois écoles.

Un point particulièrement positif de l'ensemble des journées de formation est l'ambiance très positive et chaleureuse qui s'est rapidement créée entre les participants. Il semble que l'invitation faite aux enseignants en tout début de journée d'exprimer à la fois leurs attentes et leurs craintes, et la prise en considération de celles-ci par les chercheuses, ait largement contribué à créer un climat de collaboration constructive. Le fait que les rencontres aient eu lieu dans des écoles partenaires plutôt dans un local anonyme peut également avoir contribué indirectement à la bonne ambiance de travail.

2.3. LES RENCONTRES INTRA-ÉCOLES

Les dates et heures des rencontres intra-écoles ont été fixées en concertation entre le(s) chercheur(s) concerné(s) et le directeur de l'école, de façon à faciliter au maximum leur organisation. De fait, les modalités diffèrent d'une école à l'autre, en fonction des habitudes de chacune et aussi du nombre d'enseignants concernés.

a. L'organisation pratique

En fonction des disponibilités des uns et des autres, les premières rencontres ont eu lieu en septembre, les secondes en janvier et février et les troisièmes en mai et en juin. Selon l'école, ces rencontres ont eu lieu pendant les heures de classe (généralement à un moment où plusieurs enseignants avaient une heure de fourche) ou en dehors de celles-ci (le mercredi après-midi ou un autre jour après la fin des cours).

Préalablement à chaque rencontre, l'ordre du jour à diffuser aux participants a été envoyé aux chefs d'établissement. À leur demande, les directeurs étaient également invités à participer à ces réunions. Vu leurs contraintes et leurs horaires de travail chargés, quelques-uns ont seulement pu participer à certaines parties de ces réunions.

b. Les objectifs

La première réunion concernait toute l'équipe éducative. Elle a été décrite page 13.

La deuxième rencontre ne réunissait plus que les enseignants volontaires. Elle visait à faire le point en favorisant les contacts au sein d'une même équipe, en se centrant davantage sur les facteurs institutionnels que sur les activités proprement dites, alors que la troisième rencontre

était plutôt orientée vers le bilan (par école, mais aussi plus généralement) concernant la participation au projet pilote.

Les objectifs suivants ont été poursuivis lors de ces deux dernières rencontres :

- Amorcer l'organisation des apprentissages d'éveil aux langues à travers l'enseignement fondamental.
- Réfléchir sur l'intégration de l'approche au sein de l'école et dégager des pistes d'action.
- Favoriser les conditions de collaboration au sein de l'école même et entre écoles pilotes.

c. Le déroulement des réunions

L'ordre du jour de la deuxième réunion était le suivant :

1. Échange d'avis sur la mise en œuvre de l'éveil aux langues dans l'école.
2. Échange sur l'implication des différents membres de la communauté éducative.
3. Présentation des résultats des questionnaires passés aux élèves.
4. Réflexion sur la continuité des activités à travers les cycles et répartition des outils sur l'ensemble des cycles.
5. Présentation de nouveaux outils et du forum.

Tout d'abord, les enseignants ont échangé leurs difficultés liées au contexte (matériel, disposition de la classe, ...) et les aspects positifs de l'éveil aux langues. Ces éléments ont été confrontés aux attentes et aux craintes mentionnés au début de la première journée de formation « inter-école ». Ensuite, des discussions ont été menées sur l'implication des parents et des collègues. Les chercheuses ont également présenté les résultats les plus significatifs des questionnaires passés aux élèves. Enfin, une réflexion a été menée sur la continuité des activités à travers les cycles et des nouveaux outils ont été présentés.

La troisième réunion était une réunion de bilan organisée autour de deux questions guides : « Et si c'était à refaire ? (pour d'autres écoles) » et « Qu'en est-il de la suite de l'éveil aux langues dans notre établissement ? ». Concrètement, les activités suivantes ont été proposées aux enseignants et directeurs :

1. Une évaluation individuelle et collective de la participation au projet pilote : que retenons-nous de cette année d'expérimentation de l'éveil aux langues comme particulièrement riche ou difficile ? ...
2. Un bref moment de mise au point sur les outils à mettre en œuvre jusqu'à la fin de l'année scolaire.
3. Un échange concernant la suite de l'éveil aux langues dans l'école.
4. Quelques informations concernant la suite possible du projet de la part des chercheuses.

Après une évaluation individuelle concernant la participation au projet pilote, une évaluation collective autour de la question « et si c'était à refaire » a eu lieu : Imaginons-nous un retour dans le passé et situons-nous en septembre 2003, quelles seraient vos suggestions concernant la formation, les outils, le dispositif proposé, le suivi, etc. ? ». Puis, l'échange s'est orienté vers le futur « Qu'en est-il de la suite de l'éveil aux langues dans notre établissement ? ». Chaque enseignant a été invité de formuler plusieurs souhaits pour l'année scolaire suivante et à les classer selon leur degré d'importance et de faisabilité. Cette réflexion individuelle a donc nourri les échanges collectifs. Enfin, les dernières informations ont été transmises (promesse d'une information sur les résultats de l'expérimentation et sur les suites possibles, annonce de l'existence de formations d'initiation à l'éveil aux langues, ...).

d. Les avis des enseignants

Étant donné le nombre réduit de participants et le caractère plus informel des réunions intra-écoles, il existe relativement peu d'informations systématiques concernant les avis des enseignants au sujet de ces rencontres. Des indications ont cependant été recueillies au moyen des questionnaires administrés en fin d'année aux enseignants et lors des dernières rencontres intra-écoles.

- *Dans les questionnaires*

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Omissions
La demi-journée de rencontre par école m'a été très utile (première rencontre).	0	2	12	4	9

La majorité des enseignants ayant répondu à l'item ont jugé la première rencontre intra-école utile. Le taux relativement élevé d'omission à cette question s'explique par le fait, que lors des premières administrations des questionnaires, il y a eu une confusion quant à ce que désignaient les termes « première rencontre » (pour six enseignants) : pour certains elle correspondait à la séance d'information et pour d'autres à la première rencontre intra-école. De plus, une enseignante s'est abstenue de répondre parce qu'elle n'était pas présente ce jour et deux autres enseignants n'ont pas rendu leur questionnaire.

- *Lors des dernières rencontres intra-écoles*

Les enseignants ont apprécié les différents types de regroupements par cycle, inter et intra-école. De même, certains ont jugé intéressante la présentation des résultats des élèves aux questionnaires passés en début d'année.

e. L'analyse des chercheuses

Les réunions par école se sont avérées très positives : même là où les enseignants travaillent en équipe, ils n'ont pas toujours eu l'occasion d'échanger avec chacun de leurs collègues. Le contexte était en outre particulièrement favorable pour aborder, dans la dynamique de l'équipe, diverses questions d'ordre institutionnel (parents, collègues non impliqués) ou pédagogique. Là où les enseignants impliqués travaillaient à des niveaux trop différents, cependant, les discussions centrées sur les outils n'ont pas toujours intéressé l'ensemble des participants.

Le manque de communication pédagogique au sujet de l'éveil aux langues observé au sein de certaines écoles entre les enseignants impliqués et non impliqués dans l'approche, mais aussi entre les enseignants volontaires eux-mêmes, souligne l'intérêt des réunions « intra-écoles ». Elles n'ont pas seulement servi à informer les enseignants, mais ont également constitué des moments de confrontation de points de vues et d'expériences ainsi que des sources de motivation et d'encouragement.

Lors de la première rencontre « intra-école » réservée aux volontaires, la présentation des réponses des élèves aux questionnaires proposés en novembre a suscité un certain intérêt. Dans une école, les enseignants d'abord sceptiques par rapport au nombre d'enfants ayant signalé qu'ils étaient confrontés à une ou plusieurs langues autres que le français, ont pu se rendre compte, en partageant leurs informations sur les milieux familiaux des élèves, qu'ils sous-estimaient le nombre de langues utilisées dans l'entourage familial des leurs élèves.

3. L'EXPÉRIENCE DE VOLONTAIRES EN DEHORS DES ÉCOLES PILOTES

Certains participants à la conférence-débat sur l'éveil aux langues organisée le 30 avril 2003 étaient vivement intéressés par l'approche, mais soit leur candidature n'a pu être retenue, soit ils ne souhaitaient pas se plier aux contraintes d'une phase pilote, soit encore il s'agissait d'individus qui n'étaient pas en position de mobiliser une équipe.

Dans un premier temps, l'intention était d'offrir un soutien, même léger, à ces personnes. Très vite, cependant, des limites sont apparues. Le matériel EOLE ne pouvait être utilisé que par ceux qui en avaient fait officiellement l'acquisition. Il était donc exclu d'offrir sur l'Internet, à toute personne intéressée, les versions des supports adaptés par le SPE. En outre, certains membres du Comité d'accompagnement du projet ont attiré l'attention sur les dangers d'une expérimentation sauvage, et ont suggéré de ne pas l'encourager.

Les chercheuses ont cependant cherché une formule permettant aux enseignants intéressés d'acquérir les documents EOLE en évitant les tracasseries administratives, et en bénéficiant du préférentiel accordé par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP) dans le cadre du projet. Les cinq personnes ou institutions qui avaient acquis tout ou partie du matériel EOLE sans participer au projet pilote ont été recontactées en juin et invitées à compléter un bref questionnaire.

Quatre réponses sont parvenues aux chercheuses.

Le titulaire d'une classe de 1^{re} et 2^e années, qui compte 18 élèves dont un seul confronté à d'autres langues dans son milieu familial, a mis en œuvre 5 supports, pour une durée totale d'environ 10 heures. Cet enseignant n'a pas ressenti le besoin d'un soutien méthodologique, ni d'échanges avec des collègues utilisateurs des mêmes supports. Il souhaiterait cependant « *une formation dans la région dans le cadre des formations pendant les heures de cours* ». En ce qui concerne la prochaine année scolaire, il a l'intention d'utiliser 5 supports « *de façon ponctuelle* ».

Un directeur avec classe a utilisé le matériel dans une classe de 1^{re} et 2^e années primaires, qui compte 19 et 12 élèves et où 5 élèves appartiennent à un milieu familial bi- ou multilingue. Il a utilisé 5 supports, pendant une durée totale de 11 heures. Dans une classe de 4^e et 5^e années, de 24 élèves (dont un seul de milieu familial bi- ou multilingue), il a utilisé 3 outils, pendant une durée totale de 6 heures. Ce directeur a ressenti le besoin d'un soutien méthodologique et aurait aimé bénéficier d'échanges avec des collègues utilisateurs des mêmes supports. Il souhaite pouvoir échanger via un site Internet. Il formule la réflexion suivante : « *Une éducation (et ouverture) aux langues ne serait-elle pas plus efficace que le cours de 2^e langue (en primaire) ? Cf Umberto Eco (Je parle anglais pour avoir travaillé aux USA. J'aime cette langue, mais cette langue va poser des problèmes d'égalité des chances à cause de sa complexité et du manque de temps pour la pratiquer ...)* ».

Une troisième réponse est parvenue sous la forme d'un contact téléphonique : une enseignante a appelé pour dire qu'elle avait commencé à lire les documents EOLE et qu'elle était intéressée, mais qu'elle ne se sent pas prête à démarrer seule.

Enfin la quatrième réponse émane d'un directeur qui, vu le départ de l'enseignant pressenti et par manque de temps, n'a pas eu l'occasion de mettre l'éveil aux langues en pratique.

Ces quatre réponses, très différentes, mettent en lumière la possibilité pour un enseignant de s'appropriier les outils, mais montrent aussi que certains éprouvent l'envie ou le besoin d'un support, au point même de renoncer à s'engager seul dans l'aventure.

4. UN SITE INTERNET ET UN FORUM

Un site consacré à l'éveil aux langues a été développé sur la base de celui qui avait été créé pour annoncer la conférence débat du 30 avril 2003. Il présente l'éveil aux langues et les ressources spécifiques à l'éveil aux langues ou plus générales (linguistiques, en particulier), tant en Communauté française qu'à l'étranger (<http://www.mag.ulg.ac.be/eveilaulangues/>).

Chaque enseignant peut constituer une ressource pour ses collègues et il importe dès lors d'encourager dans toute la mesure du possible les contacts entre les partenaires.

Dans cette perspective, il a été décidé d'organiser un forum sur l'Internet pour favoriser les échanges entre enseignants d'établissements différents, en espérant que les contacts établis durant les journées de formation et le vécu commun lorsqu'un même support est utilisé inciteraient les partenaires à échanger questions et bonnes idées. En outre, les chercheuses s'étaient engagées à visiter régulièrement le site afin d'apporter des informations à certaines questions qui resteraient sans réponse et Élisabeth Zurbruggen avait également aimablement accepté d'intervenir en cas de difficulté. Étant donné les restrictions imposées par les éditeurs d'EOLE à la diffusion des supports adaptés, l'accès à ce forum devait être réservé aux partenaires des écoles pilotes. En raison de difficultés techniques, malheureusement, le forum n'a été accessible qu'à partir du mois de mars.

Il est cependant très vite apparu qu'il ne fallait pas considérer comme acquis le recours à l'Internet : si les écoles en sont équipées, peu d'enseignants (et d'ailleurs de directeurs) exploitent toutes les possibilités qui leur sont offertes¹. Le forum proposé devait donc être aussi simple et convivial que possible. Il devait s'accompagner d'un « mode d'emploi » explicite et complet et dans tous les établissements qui ne bénéficient pas d'un enseignant impliqué dans la gestion des questions informatiques, faire l'objet d'une initiation.

Après une analyse des outils disponibles sur l'Internet, il a été décidé qu'une des informatiennes du SPE programmerait un site très simple. Malgré l'envoi à chacune des écoles d'un mode d'emploi précis de ce forum, aucun enseignant n'y a eu recours avant la fin de l'année scolaire.

Le site officiel de l'enseignement en Communauté française (www.enseignement.be) consacre également quelques pages à l'éveil aux langues.

5. EN GUISE DE SYNTHÈSE

En ce qui concerne la formation, la formule finalement utilisée semble très adéquate : le travail par niveaux est indispensable pour l'approfondissement des échanges au sujet des supports et l'établissement de contacts professionnels au-delà de l'école ; il est très utilement complété par les rencontres au sein d'une même école, qui donnent l'occasion d'un travail plus axé sur chaque institution, ses priorités, son contexte, et peut favoriser les échanges pédagogiques entre collègues. Ces rencontres par école constituent également des moments précieux permettant l'implantation de l'innovation.

¹ A. LAFONTAINE & S. TERWAGNE (2002). Xxx compléter

De même, la répartition des journées de formation sur toute l'année scolaire a favorisé l'innovation. De la sorte, les enseignants ont été motivés, encouragés et ont été incités à continuer.

En ce qui concerne la méthodologie employée, l'occasion de vivre les outils en tant qu'apprenants a été jugée très fructueuse. De même, les enseignants ont apprécié la liberté quant au choix des outils et à leurs adaptations possibles à condition de maintenir l'objectif principal d'éveil aux langues. La présence d'une personne bénéficiant déjà d'une expérience pratique a nettement enrichi la formation.

Quant à l'expérience des volontaires en dehors des écoles pilotes, elle a mis en évidence la possibilité pour certains de s'engager de façon autonome dans la démarche, mais également le souhait d'une formation, voire la nécessité d'un suivi ou d'un soutien pour d'autres.

La non-utilisation du forum s'explique en partie par le fait que le recours à l'Internet ne fait pas encore partie des habitudes des enseignants. Sans doute aussi le nombre encore relativement peu élevé d'enseignants engagés dans la mise en place de l'éveil aux langues rend-il possibles les contacts directs. Lorsque le nombre d'enseignants impliqués sera plus important, peut-être l'utilité d'un tel forum, permettant d'adresser une question à des collègues dont on ne connaît même pas l'existence, mais qui ont expérimenté le même support et visitent le site, sera-t-elle alors plus évidente ?

V. DANS LES CLASSES ET DANS LES ÉCOLES ...

Comment le dispositif décrit dans les pages qui précèdent s'est-il concrétisé sur le terrain ?

1. AU NIVEAU DES CLASSES

Les paragraphes suivants se fondent principalement sur l'analyse des carnets de bord complétés par les enseignants, ainsi que sur leurs réponses au questionnaire de bilan préparé à leur intention.

1.1. LA FRÉQUENCE ET LA DURÉE DES ACTIVITÉS

Le contrat entre les partenaires stipulait que chaque enseignant s'engageait à mettre en œuvre 6 supports pendant l'année scolaire 2003-2004. Le chapitre III a présenté en détails les outils et les informations recueillies à leur propos. L'angle de vue est ici un peu différent : il s'agit davantage d'examiner de quels contacts avec l'éveil aux langues ont bénéficié les élèves.

	Maternelles	1 ^{er} degré	2 ^e degré	3 ^e degré	Ensemble
Nombre d'outils	3,7 (1,0)	3,8 (0,8)	4,1 (0,9)	4,1 (1,0)	4,0 (0,9)
Nombre de séances	14,2 (2,6)	15,3 (2,5)	14,3 (2,4)	11,3 (5,1)	13,5 (3,6)
Durée moyenne des séances (minutes)	27 (7,7)	29 (6,3)	36 (13,6)	46 (12,0)	35 (12,4)

Tableau V.1 : Supports mis en œuvre aux différents niveaux scolaires (sur la base des carnets de bord complétés).

En moyenne, les enseignants ont mis en œuvre 4 supports ... au lieu des 6 supports prévus. Des précisions doivent cependant être apportées, qui nuancent cette donnée objective. D'une part, en effet, les négociations avec les différentes écoles et les contraintes de calendrier relatives aux formations ont conduit à retarder quelque peu le démarrage réel du projet : ce n'est qu'à la mi-novembre que les enseignants ont été familiarisés avec l'éveil aux langues, ont eu en main les outils et ont pu organiser les premières activités d'éveil aux langues. Ce retard a amputé l'année scolaire de 2 mois et demi sur 9 (10 mois, moins les vacances d'hiver et de printemps). D'autre part, l'enthousiasme des enfants a conduit certains enseignants à exploiter leur intérêt pendant un temps plus long que prévu ... et à retarder d'autant la mise en œuvre de l'activité suivante. Enfin, il faut rappeler que ces analyses se basent sur les carnets de bord. Certains indices permettent de supposer que plusieurs enseignants ont omis de compléter ou de renvoyer les documents correspondant aux toutes dernières activités.

Les supports ont donné lieu à un nombre de séances moyen de 13,5 : c'est au 3^e degré que les séances ont été les moins nombreuses (11,3) et au 1^{er} degré qu'elles l'ont été le plus (15,3).

La durée moyenne des séances est de 35 minutes. Comme on pouvait s’y attendre, cette durée croît progressivement, d’une durée de 27 minutes en 3^e maternelle à une durée moyenne de 46 minutes au 3^e degré. Cette adaptation corrige-t-elle la différence dans le nombre de séances ? La durée totale d’exposition à l’éveil aux langues a également été calculée.

Temps total d'exposition à l'éveil aux langues (heures)	Maternelles	1 ^{er} degré	2 ^e degré	3 ^e degré	Ensemble
Moyenne (écart type)	6,2 (2,3)	6,9 (2,7)	10,0 (4,0)	10,0 (3,6)	8,4 (3,5)
Minimum	3,8	4,3	4,6	5,6	3,8
Maximum	10,6	10,1	14,8	13,8	14,8

Tableau V.2 : Temps d’exposition des élèves à l’éveil aux langues aux différents niveaux scolaires (sur la base des carnets de bord complétés).

La durée moyenne d’exposition est d’un peu moins de 8 heures 30 (ce qui reste très inférieur au seuil de 30, voire 35 ou 40 heures, considéré comme le minimum susceptible de donner lieu à des effets significatifs au niveau des élèves – voir page 77). Cette durée varie également en fonction de l’âge des enfants : d’une moyenne de 6 heures et 12 minutes en maternelle à une moyenne de 10 heures aux 2^e et 3^e degrés. Le minimum est observé en maternelle, où un enseignant a dispensé un peu moins de 4 heures d’éveil aux langues et le maximum au 2^e degré, où une classe a bénéficié de près de 15 heures d’exposition. Au-delà des séances proprement dites, cependant, certains enseignants (de maternelle, principalement) se sont organisés pour intégrer de brefs moments d’éveil aux langues de façon très souple à leur enseignement (des chants, les bonjours en différentes langues tous les matins, au moment de l’accueil, ...). L’importance – tant qualitative que quantitative - de ces recours plus informels à l’éveil aux langues ne doit pas être sous-estimée, mais il n’est pas possible d’en estimer la durée totale, qui s’ajoute aux temps recensés dans les carnets de bord.

1.2. LES MODALITÉS D’INSERTION DANS LA VIE SCOLAIRE

Dans la très grande majorité des cas, les activités ont été mises en œuvre par les titulaires des classes concernées. D’autres arrangements ont été observés dans trois écoles : un instituteur chargé de l’informatique pour l’ensemble des classes a assumé l’éveil aux langues dans l’une d’elles (école 1) ; dans l’école 2, les élèves du degré moyen ont été regroupés d’une façon différente pour l’éveil aux langues ; enfin, dans l’école 3, c’est la titulaire de 2^e maternelle qui a été chargée des activités d’éveil aux langues en 3^e maternelle. Si ces arrangements ont permis dans un premier temps d’impliquer dans le projet des élèves dont le titulaire n’était pas volontaire, et pourraient à l’avenir faciliter la continuité au niveau des élèves même si leur nouveau titulaire ne souhaite pas organiser des activités d’éveil aux langues, leurs limites ont été soulignées par les enseignants concernés : ils connaissent moins bien le niveau de la classe et les apprentissages en cours, et les liens avec les autres matières sont beaucoup plus difficiles à établir ; en ce qui concerne les plus jeunes, l’enseignant regrette de ne pouvoir créer un « coin » d’éveil aux langues dans la classe, ni profiter des diverses circonstances où un bref moment pourrait être consacré à des rappels de ces activités.

La mise en œuvre de l’éveil aux langues dans le concret des classes s’est réalisée selon différentes formules. Dans certaines classes primaires, l’éveil aux langues avait sa place dans l’horaire hebdomadaire, et y remplaçait une période de cours de français. En particulier, là où un autre enseignant que le titulaire de classe a pris en charge l’éveil aux langues, il fallait définir au préala-

ble les plages horaires qui seraient consacrées à ces activités. Dans la plupart des cas, cependant, l'éveil aux langues était intégré aux activités habituelles.

Dans certaines classes, la vie quotidienne a été émaillée de « rappels », au gré des circonstances.

Enfin, dans quelques cas, l'éveil aux langues a été associé à d'autres activités : « Le petit cheval » a donné lieu, dans une classe de maternelle, à la visite d'un manège. Lors d'une fête d'école, les élèves ont laissé s'envoler des ballons auxquels ils avaient attaché des cartes demandant aux personnes qui les trouveraient de les renvoyer en notant « bonjour » dans les langues qu'ils connaissaient. Dans le cadre d'un projet, les enfants d'un cycle 5-8 ont participé à la construction d'une bibliothèque plurilingue. A cette occasion, ils ont pu consulter des livres en plusieurs langues (par exemple : en chinois, en arabe, ... et ils ont notamment constaté que certains livres se lisent « à l'envers ». Une enseignante a souligné, lors des rencontres de fin d'année, l'impact positif qu'avait eu pour ses élèves de 1^{re} et 2^e année la visite à une classe d'enfants néerlandophones : elle estime que ce type de contact permet à de jeunes enfants vivant dans un milieu plutôt monolingue de prendre conscience de ce qu'est une langue étrangère.

1.3. LE CONTEXTE DE TRAVAIL

Que pensent les enseignants de l'adéquation entre l'éveil aux langues et leur contexte de travail ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Omissions
L'éveil aux langues est utile dans les classes monolingues.		1,5	17,5	6	2
L'éveil aux langues suscite beaucoup d'intérêt chez les enfants.		2	13	10	2
L'éveil aux langues se prête bien à une approche interdisciplinaire.	1	2	15	5	4
Les activités proposées dans les supports abordent des matières prévues dans les programmes scolaires.		8	13	4	2
L'éveil aux langues est facile à mettre en œuvre dans une classe monolingue.	2	6,5	10,5	4	4
Les activités proposées dans les supports facilitent l'approche de certaines matières prévues dans les programmes scolaires.	1	6	11	2	7
Je me sens maintenant capable d'adapter, voire de créer des activités d'éveil aux langues.	2,5	12	8,5	2	2
L'éveil aux langues nécessite des conditions de travail plus favorables.	2	13	5	3	4
Pour enseigner l'éveil aux langues, il faut soi-même connaître d'autres langues.	5	14	6		2

Tableau V.3 : Avis des enseignants sur l'éveil aux langues par rapport à leur contexte de travail.

A la quasi-unanimité, les enseignants estiment que l'éveil aux langues est utile dans les classes monolingues, qu'il suscite beaucoup d'intérêt chez les enfants, et qu'il se prête bien à une approche interdisciplinaire (respectivement 23,5, 23 et 20 avis positifs sur 25, 25 et 23 réponses). Les avis sont un peu plus partagés lorsqu'il s'agit d'évaluer le rapport avec les programmes scolai-

res (17 avis positifs sur 25) et l'impact sur l'approche des matières qui y sont prévues (14,5 avis positifs sur 23). Si l'éveil aux langues est généralement jugé utile dans les classes monolingues, il semble plus difficile de l'y mettre en œuvre (14,5 avis positifs sur 23).

Enfin, la majorité des répondants ne se sentent pas (encore) capables d'adapter, voire de créer des activités d'éveil aux langues (14,5 avis négatifs sur 25), n'estiment pas que l'éveil aux langues nécessite des conditions de travail plus favorables (15 avis négatifs sur 23) ni que pour l'enseigner la connaissance d'autres langues soit nécessaire (19 avis négatifs sur 25).

Certains enseignants signalent qu'ils ont rencontré des difficultés pour organiser des activités d'éveil aux langues dans des classes très nombreuses (près de 30 élèves). On peut s'interroger sur la spécificité de cette difficulté : le nombre d'élèves ne constituerait-il pas dans ces classes une difficulté pour toutes les approches qui reposent sur l'activité et la participation des élèves, le travail en petits groupes ?

1.4. L'IMPACT DE L'ÉVEIL AUX LANGUES SUR L'ENSEIGNEMENT

Selon les enseignants eux-mêmes, le projet a eu peu de répercussions sur leur façon d'enseigner : 19 répondants sur 22 considèrent que l'éveil aux langues ne les a pas aidés à modifier leur enseignement dans un sens qui les satisfait davantage. La majorité d'entre eux ne considèrent pas que l'éveil aux langues leur a donné une image plus positive de certains élèves (15 sur 23), mais 8 sont d'un avis contraire.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Omissions
L'éveil aux langues m'a aidé(e) à modifier mon enseignement dans un sens qui me satisfait davantage.	2	17	3		5
L'éveil aux langues m'a donné une image plus positive de certains élèves.	5	10	7	1	4

Tableau V.4 : Avis des enseignants quant à l'impact de l'éveil aux langues sur eux-mêmes.

Les avis des directeurs sont cependant un peu plus partagés que ceux des enseignants en ce qui concerne la façon d'enseigner.

Un directeur n'a pas constaté de répercussions (école 5), mais un autre a renvoyé la question à ses enseignants, qui se sentent plutôt confortés dans leur approche (école 2). Un autre a constaté que l'éveil aux langues avait provoqué beaucoup de collaboration entre l'institutrice maternelle impliquée et ses collègues qui l'ont aidée à préparer le matériel nécessaire (école 3).

Un directeur considère que le type d'activités réalisées dans le cadre de l'éveil aux langues permet de se dire que l'éveil aux langues doit avoir une influence, un impact sur l'enseignant, sa façon de voir les compétences. Après des années d'enseignement, chacun a ses ancrages, ses certitudes, et ne peut développer de nouvelles attitudes du jour au lendemain. Ses affirmations ne se basent pas sur des observations particulières, mais sur une impression personnelle. Il constate en effet – et fait référence à l'observation d'activités dans les classes – que certains enseignants mettent en place les activités dans un esprit encore très « matières ». Ils ne sont pas encore au point en ce qui concerne les compétences. Ils visent tout de suite le résultat final pour tous, au lieu de compter sur le cheminement plus autonome et plus personnel de l'enfant. Les activités d'éveil aux langues devraient leur permettre de se rendre compte qu'il faut du temps (école 1).

Enfin, en discutant avec ses enseignants, ou en passant 10 minutes dans leur classe, un directeur a constaté que certains organisent plus fréquemment du travail en petits groupes ou par paires, alors qu'ils n'enseignaient pas comme cela avant.

Les questions relatives à l'aide trouvée par les enseignants dans l'éveil aux langues en ce qui concerne l'intégration des non-francophones font l'objet d'un nombre important d'omissions (10 et 12). La majorité des répondants estiment cependant que l'éveil aux langues les a aidés à intégrer dans le groupe-classe les élèves issus de cultures habituellement minorisées (11 avis positifs contre 6 avis négatifs).

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Omissions
L'éveil aux langues m'a aidé(e) à intégrer dans le groupe-classe les élèves issus de cultures habituellement minorisées.	1	5	5	6	10

Tableau V.5 : Avis des enseignants quant à l'aide apportée par l'éveil aux langues dans les relations avec les élèves issus de cultures minorisées.

De même, dans certaines écoles se décrivant comme monolingues, la plupart des enseignants ont omis de répondre aux questions relatives aux effets de l'éveil aux langues sur l'intégration des élèves d'une autre langue ou d'une autre culture (14 omissions sur 25).

<i>Les activités d'éveil aux langues ont facilité ...</i>	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
La mise en confiance des élèves de langues autres que celle de l'école.	1	0	8	2
L'intégration dans le groupe-classe des élèves issus de cultures habituellement minorisées.	1	0	6	4

Tableau V.6 : Avis des enseignants quant à l'impact de l'éveil aux langues sur les relations avec les non-francophones.

Les autres enseignants expriment des avis dans l'ensemble positifs : 10 enseignants sur 11 sont soit plutôt d'accord, soit tout à fait d'accord.

Enfin les enseignants considèrent majoritairement que l'éveil aux langues a renforcé leur propre intérêt pour la diversité linguistique et culturelle (19 avis positifs contre 4 négatifs).

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Omissions
L'éveil aux langues a renforcé mon intérêt pour la diversité linguistique et culturelle.		4	15	4	4

Tableau V.7 : Avis des enseignants quant à l'impact de l'éveil aux langues sur leur attitude par rapport à la diversité linguistique et culturelle.

1.5. LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT À L'ÉVEIL AUX LANGUES

Les enseignants avaient été invités en novembre 2003 à situer leur état d'esprit par rapport à l'éveil aux langues en se positionnant sur 4 axes : d'enthousiaste à réticent, d'optimiste à pessimiste, de confiant à inquiet et de volontaire à résigné. Les mêmes questions leur ont été posées en juin 2004.

Le tableau V.8 classe leurs réponses en quatre niveaux (++, +, -, --), aux deux moments.

	++	+	-	--	Omissions
Enthousiasme					
Novembre 2003	5,5	12	5,5	3	1
Juin 2004	8,5	13	3,5	0	2
Différence	+3	+1	-2	-3	
Optimisme					
Novembre 2003	7	12	6	1	1
Juin 2004	8	14,5	1,5	0	3
Différence	+1	+2,5	-4,5	-1	
Confiance					
Novembre 2003	9,5	7,5	6,5	3,5	0
Juin 2004	8	14	3	0	2
Différence	-1,5	+6,5	-3,5	-3,5	
Volontariat					
Novembre 2003	11	9,5	4,5	1	1
Juin 2004	6	13,5	4,5	0	3
Différence	-5	+4	-	-1	

Tableau V.8 : Attitudes des enseignants par rapport à l'éveil aux langues en début et en fin d'expérience.

Au terme de l'année scolaire, les avis les plus négatifs ont complètement disparu (- -). En ce qui concerne les 3 premiers axes (enthousiasme, optimisme et confiance), le nombre des autres avis négatifs diminue et le nombre d'avis positifs augmente, mais avec une tendance à une attitude moins extrême en ce qui concerne la confiance. Enfin, paradoxalement, cette recentration sur des valeurs moins extrêmes s'accompagne, en ce qui concerne le volontariat, d'une légère diminution du nombre de réponses positives. Étant donné l'intention de poursuivre dans la voie de l'éveil aux langues exprimée par les enseignants, ces réponses doivent probablement s'interpréter en fonction des contraintes liées à un engagement officiel, qui implique en particulier un nombre minimum de supports à mettre en œuvre et surtout l'obligation de compléter des carnets de bord. Inversement, il se pourrait que les réticences soient dues à l'incertitude quant à la possibilité d'un suivi (voir page 92 à propos des souhaits d'encadrement exprimés par les enseignants pour l'année scolaire suivante).

1.6. UNE ANALYSE A POSTERIORI DE LA PROCÉDURE

En juin, les enseignants ont été invités à porter un regard rétrospectif sur la procédure mise en place dans le cadre du partenariat avec les chercheuses.

Le tableau V.9 présente leurs réponses au questionnaire écrit, et l'analyse intègre des éléments de réflexion fournis lors de la dernière rencontre intra-écoles.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Omissions
Quand j'ai dû m'engager, j'avais encore besoin d'informations supplémentaires.	-	2	10	13	2
J'ai apprécié de pouvoir m'engager dans l'éveil aux langues sur la base d'un contrat.	-	9	13	2	3

Tableau V.9 : Avis des enseignants quant à la procédure suivie.

Malgré les précautions prises (remise des actes du colloque sur l'éveil aux langues à chacun des enseignants potentiellement concernés, présentation d'une activité, informations et discussions lors de la 1^{re} rencontre par école, contrat de collaboration relativement précis, en particu-

lier), la quasi-totalité des enseignants (23 sur 25) ont le sentiment de s'être engagés avant de disposer de toutes les informations nécessaires. Certains ont éprouvé quelque difficulté à comprendre réellement l'ampleur du projet ainsi que les attentes des chercheuses. Les discussions mettent en évidence que c'est après la mise en oeuvre, par eux-mêmes, de l'un des supports fournis, voire au terme de la 2^e journée de formation inter-écoles, que les enseignants ont mieux compris ce qu'impliquait l'engagement pris.

Quinze enseignants (sur 24) ont néanmoins apprécié le principe du contrat, alors que dans une des écoles participantes, le directeur n'a pas remis ce document aux membres de son équipe et que dans deux écoles, les enseignants n'ont pas véritablement eu le choix d'accepter ou non de participer. Certaines réserves par rapport à ce principe d'un contrat semblent reposer sur un rejet plus global d'une certaine bureaucratie, ou sur le sentiment de n'avoir pas vraiment eu le choix : certains enseignants se sont sentis obligés de participer afin d'assurer une certaine continuité de l'approche dans leur école.

2. AU NIVEAU DES ÉCOLES

2.1. LES DIRECTEURS

Les directeurs sont dans l'ensemble très satisfaits du projet pilote, même si chacun nuance et complète son avis en fonction des spécificités de son établissement.

Un directeur estime que le projet a eu des répercussions très positives tant au niveau de l'expérience vécue en équipe qu'au niveau des enfants, même s'il regrette que la durée de la mise en route ait raccourci la période de travail effectif susceptible de se traduire par des effets concrets au niveau des enfants (école 1). Un second souligne la motivation des enseignants (école 2). Un troisième considère qu'en maternelle, tout s'est très bien passé et que les enfants en ont bien profité, mais il relève que les enseignants du primaire n'ont pas fait preuve du même enthousiasme (école 3). Un quatrième directeur reconnaît qu'il a « un peu poussé à la charrette » au moment de l'engagement de l'équipe dans le projet pilote et se montre satisfait de ce que les enseignants ont malgré cela bien travaillé. Il s'interroge sur la stratégie de l'école à l'égard des parents, dont il aurait espéré davantage d'implication, souligne l'intérêt manifesté par les élèves et les répercussions sur la façon d'enseigner de certains membres de son équipe (école 4). Enfin un directeur se réfère aux enseignants, qui estiment que les enfants s'impliquent bien, mais qui déplorent ... la lourdeur des carnets de bord (école 5).

2.2. LES AUTRES ENSEIGNANTS

Ce sont principalement les rencontres intra-écoles et l'entretien de fin d'année avec chaque directeur qui fournissent des informations sur l'implication des enseignants non volontaires par rapport à l'éveil aux langues.

Dans l'école 1, alors qu'à l'origine certains enseignants volontaires déploraient que les collègues les plus jeunes ne soient pas impliqués dans l'éveil aux langues, cet état de fait n'a plus été jugé regrettable lors de la rencontre intra-écoles de janvier : une enseignante a émis l'avis que pour les enfants la non-continuité n'était pas plus gênante que dans d'autres domaines, puisqu'on sait que chaque enseignant a ses priorités et met l'accent sur telle ou telle discipline. Un des enseignants non volontaires avait demandé, à l'issue des premières journées de formation, si celles-ci

s'étaient bien passées. La réponse a été très positive, mais les échanges ne se sont pas poursuivis. En fin d'année, lorsque l'ensemble des membres de l'équipe ont, à la demande du directeur, participé à la partie de la réunion intra-école qui concernait les suites à donner au projet, un dialogue s'est amorcé entre certains enseignants impliqués et leurs collègues : ceux-ci se sont montrés sensibles à certains arguments pédagogiques de leurs collègues et ont accepté le principe d'aller assister à une activité d'éveil aux langues dans la classe de l'un d'eux.

Dans l'école 2, les enseignants impliqués dans le projet ont rapporté spontanément et de manière informelle leur vécu des deux journées de formation à leurs collègues non engagés. Selon eux, tous leurs collègues sauf un sont intéressés par EOLE, mais n'ont pas tous nécessairement envie de se plier aux contraintes liées à l'expérimentation. Une institutrice maternelle ne travaillant qu'à mi-temps se propose d'organiser également des activités d'éveil aux langues dans sa classe. D'après le directeur, les collègues ne rejettent pas l'éveil aux langues et il est probable que certains souhaitent s'y impliquer l'année prochaine.

Au total, dans l'école 2, des activités de sensibilisation aux langues sont proposées dans toutes les classes, dans le cadre du projet d'établissement, qui contribue certainement à la cohérence des initiatives et renforce l'intérêt d'échanges entre les enseignants. Dans les classes qui ne sont pas engagées dans le projet pilote, en effet, les titulaires travaillent en collaboration avec une enseignante flamande qui organise des activités ludiques et de chant. En ce sens, tous les enseignants favorisent l'éveil aux langues, et il n'est pas étonnant que les collègues non impliqués dans le projet soient intéressés par les résultats et les avis des enseignants impliqués. Un montage vidéo sur l'éveil aux langues présenté en fin d'année lors d'un concert multilingue a suscité l'intérêt des collègues non impliqués.

Dans l'école 3, au primaire, les enseignants volontaires n'ont quasi jamais parlé d'éveil aux langues avec leurs autres collègues. Peut-être une fois par hasard, mais par exemple, aujourd'hui, alors qu'il était indiqué « réunion d'éveil aux langues » sur le panneau des communications, personne n'a posé de questions. Un enseignant rappelle que chacun a déjà tellement de travail et que lors des récréations, ils ont envie de se détendre, plutôt que d'expliquer l'éveil aux langues. En maternelle (dans une implantation différente), il y a d'abord eu beaucoup de frictions et de critiques entre l'enseignante volontaire et ses collègues, jusqu'à ce que – à l'occasion de l'observation d'une activité par une chercheuse – la collègue de 3M, titulaire de la classe dans laquelle l'enseignante volontaire met en œuvre l'éveil aux langues, assiste à une activité. Depuis lors, elle trouve l'approche chouette : elle y a vu de la lecture fonctionnelle, du rythme, ... Étant donné son statut, l'éveil aux langues est mieux accepté par l'ensemble de l'équipe. Précédemment, A avait cependant signalé que sa collègue l'aidait à l'occasion, en faisant avec les élèves un bricolage pour l'éveil aux langues.

Dans les écoles 4 et 5, tous les enseignants des niveaux concernés sont impliqués dans le projet pilote.

Dans l'école 4, l'éveil aux langues ne semble cependant pas avoir eu d'impact sur les relations pédagogiques au sein de l'équipe éducative : il semblerait qu'il existe peu d'affinités entre certains enseignants ou alors qu'une bonne entente s'accompagne de différences dans les conceptions pédagogiques : ainsi, le courrier adressé à une classe par une autre est resté sans réponse. Par contre, selon le directeur de l'école 5, il y a souvent des échanges, des discussions entre ses enseignants à propos des activités, qui marchent bien ou qui ne marchent pas : « Ca, tu dois faire, c'est génial : les enfants avancent tout seuls ».

En synthèse, il semble que les contacts et les échanges entre enseignants à propos de l'éveil aux langues (mais la situation est-elle différente dans les autres domaines ?) ne coulent pas de

source : des pratiques pédagogiques nouvelles peuvent s'implanter sans que les membres de l'équipe pédagogique éprouvent le besoin, ou l'envie, d'en discuter entre eux. Parmi les éléments susceptibles de jouer un rôle facilitateur par rapport à de tels échanges, il faut souligner l'importance d'un projet d'établissement ménageant une large place aux objectifs poursuivis par l'éveil aux langues et celle d'un vécu commun, du fait d'assister à des activités d'éveil aux langues ou d'être titulaire d'élèves qui bénéficient de telles activités organisées par un collègue, en tant que base d'un dialogue.

2.3. LES PARENTS ET L'ENTOURAGE

Dans le cadre de l'étude pilote, les chercheuses ne sont en contact qu'avec leurs partenaires directs, c'est-à-dire les chefs d'établissement et les enseignants volontaires (à l'exception de la réunion initiale, à laquelle assistaient tous les enseignants de l'établissement). Les informations relatives aux autres membres de la communauté éducative sont donc généralement transmises par les partenaires.

En outre, une étudiante de 3^e cycle française, Odile Benoit, s'est intéressée à l'implantation de l'éveil aux langues en Communauté française dans le cadre d'un mémoire de fin d'études pour l'obtention du DESS (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées) en Politiques linguistiques et technologies éducatives, organisé par l'université du Maine en co-habilitation avec l'université d'Angers. Avec l'autorisation du Ministre et en pleine collaboration avec les chercheuses en charge du projet, elle a pris contact avec les directeurs des écoles pilotes et tous ont accepté de proposer à certains des parents un bref questionnaire. Odile Benoit a en outre rencontré certains des répondants, pour un recueil d'informations plus approfondi. En attendant la publication de l'ensemble de ses résultats¹, elle a aimablement accepté que les réponses des parents à deux des questions écrites soient intégrées au présent rapport.

Selon les chefs d'établissement eux-mêmes, le souci de répondre aux attentes des parents en matière d'apprentissage de langues modernes est présent dans 3 écoles sur 5 (écoles 1, 2 et 4), bien souvent dans un contexte de concurrence scolaire où une école « rivale » ouvre une section en immersion. Dans ce contexte, la relation aux parents est complexe : il s'agit de les informer de l'initiative de l'école et de les persuader de son intérêt.

Dans deux écoles les directeurs ont présenté l'approche lors d'une première réunion de parents au début de l'année scolaire et ont distribué les dépliants informatifs aux parents. Peu de parents ont participé à une réunion d'information sur l'éveil aux langues organisée par une école en collaboration avec l'animateur « langues » du réseau², mais les présents étaient très intéressés. Il semble que le taux d'absence très élevé puisse être dû à une confusion entre l'éveil aux langues et l'apprentissage précoce d'une langue.

¹ Le document devrait s'intituler « *Le projet Éveil aux langues en Communauté française de Belgique. Innovations pédagogiques et représentations sur les langues* ».

² Sollicitées pour participer également à cette rencontre, les chercheuses n'ont pu accepter : leur emploi du temps déjà extrêmement chargé ne leur permettait pas d'ajouter encore une charge supplémentaire aux activités prévues et l'acceptation de cette réunion aurait nécessairement impliqué de donner également une réponse positive aux autres écoles pilotes qui en auraient fait la demande. Plus fondamentalement, malgré un vif intérêt pour les informations qui pourraient être obtenues grâce à la participation à une telle rencontre, la limitation du rôle des chercheuses à des actions compatibles avec une généralisation de l'approche a conduit à une réponse différente : elles ont proposé au directeur de lui fournir les outils nécessaires à une présentation (transparents et/ou montage PowerPoint). L'animateur du réseau a pris contact avec les chercheuses qui lui ont prêté quelques transparents.

Au fil de l'année, différentes initiatives ont été prises ci et là, susceptibles d'aider l'entourage des écoles à mieux se représenter l'approche : réalisation et présentation d'un montage vidéo lors d'un concert multilingue organisé par l'école, articles dans la presse locale, dans des toutes-boîtes, dans la revue « Nouvelles de l'Observatoire », ... La réalisation d'un cahier d'éveil aux langues rassemblant des traces des différentes activités, par une classe de maternelle, semble représenter un bon moyen d'intéresser les parents et de leur permettre de se rendre compte de ce que leurs enfants apprennent grâce à cette approche.

De façon générale, les enseignants s'accordent sur un manque de réactions de la part des parents. En dehors de quelques parents très impliqués (ainsi un père s'était engagé dans des démarches actives pour obtenir que l'école de ses enfants fasse partie des écoles pilotes et continue à soutenir le projet), seuls certains parents d'élèves du cycle inférieur ou de maternelle ont posé des questions suite à la lecture d'affiches d'éveil aux langues en classe, ou sont intervenus lors d'une activité en apportant des choses de leurs pays (spécialités culinaires, chansons, ...).

Au moyen du questionnaire écrit, les enseignants ont été interrogés, en fin d'année, sur un éventuel impact de l'éveil aux langues sur l'intégration des familles non francophones dans la vie de l'école. De nouveau, dans certaines écoles se décrivant comme monolingues, la plupart des enseignants ont omis de répondre à cette question (14 omissions sur 25).

<i>Les activités d'éveil aux langues ont facilité ...</i>	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
L'intégration des familles non francophones dans la vie de l'école.	3	1	4	3

Tableau VI.10 : Avis des enseignants quant à l'impact de l'éveil aux langues sur les relations avec les non-francophones.

Les autres enseignants expriment des avis dans l'ensemble plutôt positifs : 7 enseignants sur 11 sont soit plutôt d'accord, soit tout à fait d'accord. Quatre enseignants expriment cependant un avis négatif, qui rappelle la faible implication des parents soulignée par nombre d'enseignants et de directeurs.

Les paragraphes ci-dessus présentent les relations des parents vues par les enseignants et les chefs d'établissement. Le travail d'Odile Benoit permet d'aborder les positions des parents, lorsqu'ils sont directement interpellés.

Le tableau V.11 présente les nombres de questionnaires distribués par l'étudiante française et de ceux qui lui ont été retournés.

Certains directeurs n'ont pas transmis le questionnaire à tous les parents et un peu moins de la moitié des familles sollicitées ont répondu (142 sur 354, soit 4 sur 10). Les réponses émanent probablement des parents les plus intéressés par l'éveil aux langues ou les plus impliqués dans la vie scolaire. Si elles ne peuvent être considérées comme représentatives de l'ensemble des familles concernées, le taux de réponses (40 % des familles sollicitées, correspondant à un tiers des enfants concernés), elles reflètent une partie non négligeable de la réalité et méritent largement d'être prises en considération. Le simple fait que ces parents acceptent de répondre à un questionnaire ne confirme pas le sentiment d'un désintérêt des parents dénoncé par bon nombre de partenaires du projet, et cette contradiction fera d'ailleurs l'objet des réflexions d'un directeur (voir page 94).

	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5	Totaux
Questionnaires remis aux parents	60	89	58	57	90	354
Questionnaires retournés						
3M	1	7			3	
1P		14		7	5	
2P		8		6	8	
3P	4	9		2		
4P		12		3	6	
5P	11		26	1		
6P	1					
Plus d'un niveau ¹	3	1			1	
Total	23	51	26	19	23	142
Taux de retour	38 %	57 %	45 %	33 %	26 %	40 %

Tableau V.11 : Enquête par questionnaire d'Odile Benoit auprès de certains parents .

Invités à répondre par oui ou par non à la question « Est-ce que votre enfant parle à la maison des activités faites en classe dans le cadre du projet d'éveil aux langues ? », une majorité de parents répondent par l'affirmative (84 sur 141, soit 60 %).

	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5	Totaux
Oui	14 ²	44	13	7	6	84
Non	9	7	13	12	16	57
Totaux	23	51	26	19	22	141

Tableau V.12 : Réponses des parents quant au fait que leur enfant parle de l'éveil aux langues à la maison.

Lorsqu'il s'agit de préciser quelles activités en particulier leur enfant a évoquées, les réponses sont très diverses : 35 réponses différentes au total. Les activités dont les enfants ont parlé le plus sont les chansons (35), les différentes manières de dire bonjour (10), les mots appris (10), le cours d'anglais (4) à part égale avec ce « qu'ils ont fait » sans plus de détails et enfin les emprunts linguistiques (3) et « de la musique » (3). Pour certaines de ces réponses, il est difficile de savoir s'il s'agit effectivement bien d'activités organisées dans le cadre de l'éveil aux langues : ainsi, les chansons ont principalement été mentionnées dans l'école 2, où d'autres activités relatives aux langues modernes comportaient l'apprentissage de chants. D'autres réponses mentionnées par un seul répondant semblent sans rapport direct avec l'éveil aux langues, comme le souhait d'avoir un correspondant.

3. DES ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Malgré les réactions positives des enfants et l'intérêt que les enseignants reconnaissent à l'éveil aux langues, d'une part, le soutien des directeurs et l'engagement de mettre en œuvre 6 outils, d'autre part, l'analyse des carnets de bord met en évidence la difficulté de consacrer un temps important à l'exploitation des supports fournis. Cette difficulté semble générale, puisque le temps maximum consacré à l'éveil aux langues par une classe est d'un peu moins de 15 heures. Le minimum recommandé sur la base de l'étude EVLANG ne semble donc pouvoir être atteint que sur plusieurs années scolaires.

¹ Diverses classes : les parents ayant plusieurs enfants dans l'école ont rempli un seul questionnaire.

² Y compris un avis « Peu ».

En ce qui concerne l'insertion dans les autres activités des classes, l'horaire spécifique permet certainement que d'éviter que l'activité d'éveil aux langues prévue soit trop souvent sacrifiée à d'autres, mais elle peut également rendre plus difficile la transdisciplinarité recommandée par les évaluateurs d'EVLANG. Les avantages évidents du recours à un enseignant autre que le titulaire lorsque celui-ci n'est pas intéressé, en termes de motivation et de compétence accumulée, doivent cependant être mis en balance avec les difficultés d'intégration de l'approche et de ses apports à la vie de la classe.

La mobilisation de l'ensemble de l'équipe est restée très limitée dans la plupart des écoles. Dans les 3 écoles où certains enseignants n'étaient pas impliqués, il semble y avoir eu peu d'échanges au sein de l'équipe à propos de l'éveil aux langues. Peut-être faut-il y voir un effet pervers de la clarté au niveau de l'engagement dans le projet, les enseignants non impliqués se sentant d'autant plus extérieurs à l'innovation ? Dans l'établissement où l'ensemble de l'équipe a participé à une partie de la dernière rencontre intra-école, l'utilité d'échanges à propos de l'éveil aux langues est clairement apparue : les enseignants réticents ont été intéressés par certains aspects de l'expérience de leurs collègues et acceptent d'assister à une activité d'éveil aux langues afin de mieux se rendre compte de la réalité de l'innovation.

L'implication des parents soulève également des questions importantes. De façon assez générale, les parents sont décrits, tant par les directeurs que par les enseignants, comme peu impliqués. Au point qu'il a été souligné à plusieurs reprises que si les parents ne réagissaient pas, c'est qu'ils n'étaient pas inquiets. Par contre, le cahier d'éveil aux langues réalisé par une enseignante de maternelle a intéressé les parents concernés, et le nombre de parents qui ont accepté de participer à l'enquête d'Odile Benoit atteste de ce que leur mobilisation n'est pas impossible ...

L'intérêt de la procédure mise en œuvre lors de l'établissement des partenariats apparaît clairement, et a majoritairement été appréciée, mais ses limites ont été soulignées. En effet, malgré les contacts directs des chercheuses avec les enseignants, ce sont les directeurs qui jouent un rôle essentiel dans la mobilisation de leur équipe, prenant en compte leurs éventuelles réticences dans une mesure variable. Il est également arrivé que le vécu des activités emporte à terme l'adhésion des enseignants a priori réticents : en juin, aucun des participants ne se décrit comme réticent, pessimiste, inquiet ou résigné. Certaines inquiétudes initiales sont de fait apparues sans fondement : dès la rencontre au sein de l'école qui a suivi la mise en œuvre des premiers outils, les enseignants se sont généralement dits rassurés quant à leurs inquiétudes au sujet du temps de préparation des activités (à l'exception des maternelles, confrontées à la nécessité d'adaptations supplémentaires) et à l'intérêt des enfants pour l'approche. En fin d'année, la majorité des enseignants estiment qu'il n'est pas indispensable de connaître soi-même plusieurs langues pour organiser les activités (la plupart des supports fournissent les informations nécessaires).

VI. L'IMPACT SUR LES ÉLÈVES

Implanter l'éveil aux langues n'a, à terme, d'intérêt que si cette innovation contribue à améliorer l'efficacité de l'enseignement par rapport aux connaissances et compétences que les enfants doivent acquérir. Il faut ici rappeler le rapport étroit entre les objectifs de l'enseignement obligatoire en matière de citoyenneté et d'ouverture aux autres cultures et l'éveil aux langues, ainsi que les liens entre les activités et le curriculum défini dans les Socles de compétences (voir MATTAR & BLONDIN, 2003).

1. LA RÉFÉRENCE D'EVLANG

Le programme européen EVLANG a comporté une évaluation quantitative en vue de prendre la mesure des effets des activités d'éveil aux langues sur les attitudes et les aptitudes des élèves¹. Cette évaluation a porté sur près de 2000 élèves en fin d'école primaire, de Suisse, de France métropolitaine, de la Réunion, d'Espagne et d'Italie, et ces élèves ont été comparés à un millier d'élèves témoins : des épreuves ont été administrées avant et après la confrontation au programme.

Administrés en trois séances de 30 à 45 minutes, des tests portaient sur l'évolution dans trois domaines :

- les attitudes face à la diversité linguistique et à l'apprentissage des langues,
- les aptitudes à traiter des données linguistiques non familières,
- les aptitudes dans le maniement réflexif de la langue de l'école.

Ces données ont été complétées par ce que les auteurs nomment une approche qualitative, comportant en particulier des observations, des entretiens et des questionnaires complémentaires destinés à recueillir les opinions des principaux acteurs, ainsi que par des analyses de documents (cahiers des élèves, carnets de bord des enseignants, ...)².

Les rapports d'évaluation prennent en compte les différences de contexte et de modalités de mise en œuvre selon le système éducatif concerné et analysent les effets échantillon par échantillon.

Dans la majorité des échantillons, on constate un impact de l'éveil aux langues sur l'intérêt des élèves pour la diversité ainsi que sur la discrimination et la mémorisation auditives. En ce qui concerne l'ouverture des enfants à ce qui est non familier et leurs capacités d'ordre syntaxique, évaluées sous la forme d'une décomposition-recomposition d'énoncés dans une langue inconnue,

¹ Pour une description synthétique de la méthodologie de l'évaluation, voir S. GÉNELOT & F. TUPIN (2003). In M. CANDELIER, *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, pp. 95-124. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

² S. GÉNELOT (2001). *Évaluation quantitative du cursus EVLANG* (Rapport de recherche du programme Evlang). Le rapport d'évaluation peut être téléchargé sur le site <http://jaling.ecml.at>

un effet est observé, mais seulement dans quelques cas. Pour expliquer ces différences d'impact selon les attitudes ou les compétences examinées, CANDELIER souligne que l'ouverture constitue à l'évidence une exigence plus forte que le simple intérêt, et rappelle que les activités de composition-décomposition ont été bien moins fréquemment exercées que l'écoute.

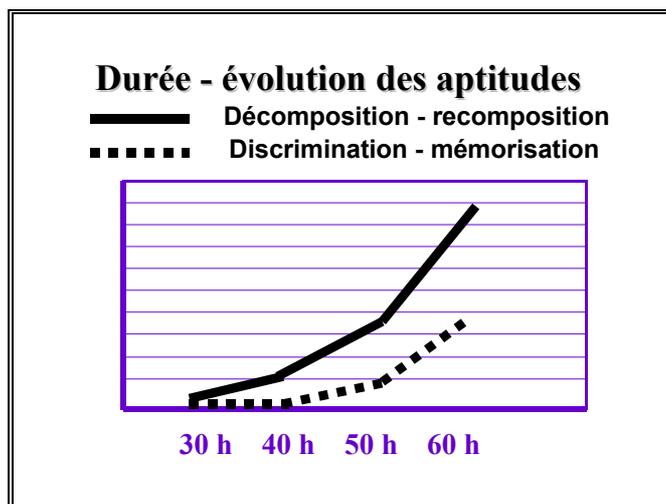
L'évaluation ne met en évidence aucun effet sur les compétences en langue de l'école, même si les enseignants, dans les entretiens et questionnaires qui ont été menés, tendent à considérer qu'ils existent. D'ailleurs, les promoteurs d'EVLANG eux-mêmes s'interrogeaient sur la possibilité d'un tel impact, dans la mesure où les activités d'éveil n'intervenaient qu'en fin de la scolarité primaire, après de très nombreuses heures d'enseignement de ces notions : une éventuelle influence ne peut que s'ajouter aux apprentissages réalisés et s'y combiner, devenant ainsi difficile à mettre en évidence. En outre, la volonté délibérée d'appliquer des épreuves correspondant aux évaluations pratiquées dans les classes pourrait également contribuer à expliquer ce résultat : s'il est en effet important de mesurer l'impact du programme sur ce qu'évaluent habituellement les enseignants, il serait sans doute tout aussi intéressant d'étudier des effets possibles sur les compétences prescrites par les socles en français et qui peut s'en écarter. MATTHEY, GÉNELOT, NOGUEROL & TECHER (2003) suggèrent que « *les aptitudes métalinguistiques que les activités d'éveil cherchent à construire chez les élèves seraient d'une autre nature que celles qui se développent par le truchement des activités grammaticales en langue de l'école ...* »¹. Des progrès pourraient avoir été réalisés dans des domaines essentiels sur lesquels ne porte pas souvent l'évaluation.

Les évaluateurs ont analysé l'impact de différents facteurs sur l'efficacité du programme. Deux résultats essentiels concernent le temps d'exposition aux activités d'éveil aux langues. D'une part, conformément à ce qui est observé dans le domaine de l'apprentissage des langues (voir BLONDIN, CANDELIER, ...), les progrès semblent supérieurs lorsque la même durée totale est répartie en un plus grand nombre de séances plus courtes. D'autre part, les évaluateurs d'Evlang considèrent comme un minimum 30 heures d'exposition (voire 35 ou 40, selon le domaine) pour que les résultats deviennent perceptibles. Au-delà de cette durée minimale, les bénéfices s'accroissent de manière exponentielle : ajouter une heure d'éveil aux langues à un programme de 50 heures améliore davantage les résultats que l'ajout d'une heure à un programme de 40.

Cependant, comme le confirme M. CANDELIER en réponse à une question posée par les chercheuses, les évaluations ne donnent pas de réponse directe en termes d'horaire pour l'ensemble d'un curriculum : si le seuil de 35 à 40 heures semble bien établi, rien n'oblige *a priori* à ce que ce minimum soit atteint en une seule année. C'est sans doute l'option choisie par les auteurs des documents EOLE, puisque les outils prévus ne permettent à l'évidence pas d'atteindre ce seuil chaque année. Il est donc envisageable de répartir les activités d'éveil aux langues sur deux ou plusieurs années.

¹ M. MATTHEY, S. GÉNELOT, A. NOGUEROL & L. TECHER (2003). In M. CANDELIER, *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, pp. 125-138. Bruxelles : De Boeck & Larcier, page 138.

Figure 4 : L'évolution de certains effets du programme EVLANG en fonction de la durée totale des activités vécues par les élèves (Source : Candelier, 2003¹).



CANDELIER (2003a) souligne encore que c'est principalement chez les élèves les plus faibles scolairement qu'EVLANG exerce un impact sur le développement des attitudes et que le programme développe le désir d'apprendre des langues. Dans plusieurs cas, l'éveil aux langues renforce l'intérêt pour l'apprentissage de langues minorisées, y compris les langues de l'immigration.

2. DES EFFETS OBSERVABLES SUR LES ÉLÈVES ?

Pour diverses raisons tant théoriques que pratiques, il n'était pas prévu d'évaluer dans le cadre du projet pilote l'impact de l'éveil aux langues sur les attitudes, les représentations et les compétences des élèves.

D'une part, en effet, il a été jugé préférable de concentrer les moyens disponibles² sur l'implantation de l'innovation (adaptation des supports, formation des enseignants, analyse des facilitateurs et des difficultés rencontrées). D'autre part, les conditions n'étaient à l'évidence pas réunies pour déjà évaluer les produits : la durée du travail dans les classes a été amputée des premiers mois, mis à profit pour la négociation de la collaboration avec les écoles et la formation des enseignants ; il s'agit ici du premier contact des enseignants avec une approche particulière, qui porte sur une matière qui leur est peu familière et qui implique une méthodologie qui peut s'écarter des pratiques habituelles dans certaines classes. En outre, les enfants impliqués ne sont en rien représentatifs de l'ensemble des élèves du même âge.

Un coup de sonde de portée très limitée a cependant été mis sur pied, de façon à appréhender d'éventuels effets sur les élèves concernés, sans que leurs résultats permettent aucune généralisation.

¹ M. CANDELIER (2003a). L'intérêt de l'éveil aux langues et ses effets. In C. BLONDIN & C. MATTAR, *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*, pages 15-24. Université de Liège : Service de pédagogie expérimentale, page 23.

² Rappelons que les chercheuses ont pu consacrer chacune un quart temps à l'ensemble des tâches requises.

2.1. DES ANIMAUX EN NOMBRE

Rares sont les supports susceptibles de conduire seuls, en une séquence d'activités, à des changements clairs dans telle ou telle compétence spécifique des élèves. Le support « *Des animaux en nombre* », destiné aux élèves du degré moyen, semblait répondre à cette condition. Par un travail d'analyse et de comparaison des différentes façons d'indiquer le pluriel, qui fonde le « détour par les langues », ce support permet de mettre en évidence une particularité du français : dans cette langue, contrairement à beaucoup d'autres, les marques du pluriel ne s'entendent pas toujours. La plupart des enseignants suisses impliqués dans EOIE estimaient que les activités réalisées grâce au support « Des animaux en nombre » rendaient les enfants plus attentifs à l'indication des marques du pluriel dans leurs productions écrites.

Une épreuve susceptible de mettre en œuvre un tel effet a dès lors été proposée aux enseignants intéressés. Comme il s'agit d'une attention, d'une sensibilité et non de la connaissance des règles, le choix a été fait d'évaluer dans une situation de production libre sur un thème donné. Cette situation devait évidemment donner lieu à la production de pluriels et de singuliers en quantité suffisante.

Une procédure générale a été mise au point et proposée aux enseignants. Le principe en était de confronter la moitié des élèves de la classe (sélectionnés de façon aléatoire) à une tâche de production d'un texte et l'autre moitié des élèves à une tâche similaire et ce avant toute activité liée à l'outil « Les animaux en nombre ». Au terme de la mise en œuvre de l'outil, les mêmes épreuves étaient administrées, mais chaque élève était confronté au test qu'il n'avait pas encore rencontré. De cette façon, en comparant les scores avant/après, il devrait être possible de vérifier si un progrès avait été réalisé. Après la seconde séance de test, chaque enseignant était bien entendu libre d'exploiter comme il l'entendait les productions des élèves.

Les consignes (à lire à voix haute aux enfants) étaient les suivantes : « *Tu es journaliste. Le rédacteur en chef du toutes-boîtes « Les dernières nouvelles de votre commune » t'a chargé(e) de faire un reportage sur l'excursion scolaire d'une classe de l'école primaire. Écris ton article au brouillon, puis recopie-le très soigneusement dans le cadre ci-dessous, qui correspond à la place disponible dans le prochain numéro.* » et « *Un enfant de ta classe a apporté à l'école sa chatte et ses trois chatons. Pour le journal de l'école, tu es chargé de rédiger un article amusant qui raconte ce qui s'est passé dans la classe. Écris ton article au brouillon, puis recopie-le très soigneusement dans le cadre ci-dessous, qui correspond à la place disponible dans le prochain numéro.* ».

Trois classes ont participé à cette facette du travail¹. Les copies des élèves ont été cotées en divisant le nombre de substantifs au pluriel effectivement accordés par le nombre total de substantifs au pluriel. Seuls ont été pris en compte les élèves qui ont réalisé à la fois le prétest et le post-test.

La variabilité des résultats individuels est très importante : dans chacune des classes, certains élèves font d'énormes progrès, tandis que d'autres régressent tout autant. Cette variabilité s'accroît encore du fait que le nombre de substantifs à mettre au pluriel diffère selon le texte (dans deux cas, le texte produit ne comporte aucun pluriel), tout comme leur contexte (une énumération ou des occurrences isolées).

¹ Les copies d'une quatrième classe ont été adressées aux chercheuses, mais l'envoi n'est malheureusement pas parvenu à ses destinataires. D'autres enseignants ont utilisé le support avant de disposer des épreuves.

Année d'études	Élèves dans la classe	Élèves pris en compte	Prétest	Prétest	Post-test	Post-test
			Marque du pluriel	Absence de marque du pluriel	Marque du pluriel	Absence de marque du pluriel
3P	20	17	81 (66%)	42	55 (63%)	33
4P	18	11	34 (51%)	33	42 (72%)	16
6P	13	10	25 (57%)	19	34 (57%)	26
Total	51	38	140 (60%)	94	131 (64%)	75

Tableau VI.1 : Résultats des élèves de 3 classes à une épreuve portant sur les marques du pluriel administrée avant et après l'activité « Des animaux en nombre ».

Au total, le nombre d'erreurs (pluriel de substantifs non indiqué) a baissé (75 au post-test au lieu de 94 au prétest) bien davantage que le nombre de réponses correctes (131 au lieu de 140). Cependant, la variabilité des résultats interdit toute interprétation, même limitée aux trois classes concernées : l'une d'elles progresse très nettement (+ 21 %), mais parmi les deux autres, l'une stagne (0 %) et l'autre régresse très légèrement (- 3 %), sans que les indications fournies par les enseignants (dans les carnets de bord et dans un bref questionnaire relatif à cette activité) permettent d'expliquer ces différences.

Pour pouvoir conclure, il faudrait des épreuves supplémentaires. La dictée, à laquelle un texte libre a été préféré de façon à mettre les enfants dans des conditions de production plus naturelle, aurait l'avantage de confronter tous les enfants à un nombre suffisant de substantifs à accorder.

L'enseignant qui a mis en œuvre l'activité dans une classe de 3^e année note ce commentaire, dans le carnet de bord : « Lors de la 2^e rédaction, les élèves, en général, étaient plus soucieux de l'orthographe. Ils m'ont questionné, ont eu recours au dictionnaire. Je ne sais pas si cela apparaîtra dans les tests, mais ils se sont mis en route vers la conquête de l'orthographe ».

2.2. DES COMPORTEMENTS

En début et en fin d'année (novembre 2003 et juin 2004), les élèves de la 3^e à la 6^e primaire ont complété un bref questionnaire portant notamment sur certains comportements face aux langues et sur certaines de leurs attitudes. Seuls ont été pris en compte, pour l'analyse des différences entre novembre 2003 et juin 2004, les élèves qui ont complété les deux questionnaires. Ont en outre été éliminés pour ces analyses les élèves à qui le test d'entrée avait été administré après le début du travail en éveil aux langues. Les comparaisons portent sur 211 élèves.

Un premier ensemble d'hypothèses concerne l'écoute des chansons : les élèves des classes d'éveil aux langues écoutent-ils davantage de chansons dans une langue étrangère ? Leurs stratégies face à ces chansons dans une langue inconnue se sont-elles modifiées ?

	En français	En français	Dans une autre langue	Dans une autre langue
	Novembre 2003	Juin 2004	Novembre 2003	Juin 2004
Jamais ou presque jamais	6 %	7 %	12 %	10 %
Quelques fois par mois	7 %	4 %	13 %	7 %
Quelques fois par semaine	37 %	32 %	37 %	36 %
Tous les jours	51 %	57 %	39 %	47 %
Omissions	14	6	23	6

Tableau VI.2 : Fréquence de l'écoute de chansons par les élèves avant et après la confrontation à l'éveil aux langues.

Entre novembre 2003 et juin 2004, on observe un accroissement du pourcentage d'élèves qui affirment écouter des chansons tous les jours, que celles-ci soient en français (+6 %) ou dans d'autres langues (+ 8 %).

Sur même laps de temps (voir le tableau VI.3), le pourcentage d'élèves qui déclarent se contenter d'écouter la mélodie décroît (de 30 à 21), mais paradoxalement les comportements « plus actifs » prévus dans le questionnaire ne semblent pas plus fréquents : si un comportement qui peut être jugé souhaitable « essayer de comprendre le sens général » est mis en œuvre par 65 % des élèves au lieu de 63, les tentatives de comprendre quelques mots (que la familiarité accrue avec des langues étrangères pourrait avoir favorisées), sont plutôt moins fréquentes (- 4 %).

	En novembre 2003	En juin 2004
Tu écoutes seulement la mélodie	30 %	21 %
Tu essaies de comprendre le sens général de la chanson	63 %	65 %
Tu essaies de comprendre quelques mots	81 %	77 %
Tu essaies de tout traduire	23 %	24 %
Omissions	6 à 8	5 à 11

Tableau VI.3 : Stratégies des élèves face à des chansons en langue étrangère avant et après la confrontation à l'éveil aux langues.

2.3. DES ATTITUDES ET DES REPRÉSENTATIONS

Une question administrée aux élèves en début et en fin d'expérience explorait certaines de leurs attitudes et de leurs représentations en leur demandant de marquer leur degré d'accord avec 15 propositions (de « pas du tout d'accord », codé 1, à « tout à fait d'accord », codé 4). Les scores correspondant aux 2 items en italiques ont été inversés, de façon à ce que la valeur 4 corresponde à l'attitude la plus positive et la valeur 1 à l'attitude la plus négative¹.

La moyenne des scores a été calculée, pour les deux administrations du questionnaire. Le tableau VI.4 présente les moyennes, calculées après exclusion des quelques omissions (de 2 à 9, selon l'item, à l'exception de la question relative au goût pour les cours de langues à laquelle 21 enfants omettent de répondre en novembre) : le nombre de réponses est donc, à cette exception près, compris entre 201 et 208². Les items ont été reclassés dans l'ordre des scores décroissants au prétest.

¹ L'item « *Apprendre une langue, c'est pas toujours drôle* », ambigu, a été exclu.

² L'écart type varie, selon l'item, entre 0,56 et 1,17.

Ce qui frappe à la lecture du tableau, c'est le degré d'accord général avec les propositions formulées, tant au prétest qu'au post-test : seules 3 ou 2 propositions font plutôt l'objet d'un désaccord (score inférieur à 2,5). Or, face à d'autres questions, les mêmes élèves n'hésitent pas à marquer leur désaccord (une question portant sur leur avis à propos de l'éveil aux langues est particulièrement éclairante à ce propos : lorsque les élèves répondent « tout à fait d'accord » à la proposition « en éveil aux langues, on apprend des choses intéressantes », ils répondent, dans leur grande majorité « pas d'accord » avec la proposition suivante « en éveil aux langues, on perd son temps »). Sans doute faut-il dès lors interpréter leurs réponses comme le signe d'attitudes généralement très positives dans le domaine des langues, en juin 2004, mais déjà en novembre 2003¹.

Les scores aux différents items en novembre 2003 et juin 2004 sont très proches, et l'ordre est le même au prétest et au post-test, à une seule exception près (« *Parler des langues étrangères est intéressant car ça permet de comprendre la façon de vivre de personnes d'autres cultures* »). La cohérence des réponses suggère que celles-ci présentent une certaine validité.

	Novembre 2003	Juin 2004
A l'étranger, connaître la langue du pays permet de faire des rencontres	3,76	3,56
Connaître des langues étrangères est nécessaire pour comprendre des choses qui m'intéressent (chansons, jeux vidéos, etc.)	3,58	3,39
Connaître des langues étrangères est utile pour trouver du travail	3,46	3,38
Parler des langues étrangères est intéressant car ça permet de comprendre la façon de vivre de personnes d'autres cultures	3,37	3,40
Quand je suis à l'étranger, j'essaie de dire quelques mots dans la langue du pays	3,31	3,29
J'aime bien chanter dans une autre langue même si je ne la parle pas bien	3,23	3,20
J'aime bien les cours de langue	3,17	3,20
J'aime bien essayer de deviner le sens d'un mot dans une langue que je connais pas	3,15	3,09
Connaître des langues étrangères permet d'être plus cultivé	3,13	3,06
<i>J'ai peur de faire des fautes quand je parle une langue étrangère</i>	3,08	2,98
J'aime bien écouter des gens qui parlent d'autres langues	2,96	2,89
<i>Je suis gêné quand je dois dire quelque chose dans une autre langue que je connais mal</i>	2,77	2,77
Quand je regarde des films en langue étrangère sous-titrés en français, j'essaie de comprendre sans lire les sous-titres	2,41	2,56
Ca m'énerve quand je ne comprends pas les paroles d'une chanson en langue étrangère	2,08	2,28
J'aime bien voir des dessins animés dans une langue que je ne connais pas	2,16	2,04

Tableau VI.4 : Degré d'accord des élèves de la 3^e à la 6^e année primaire avec différentes propositions avant et après la confrontation à l'éveil aux langues.

¹ Sur le plan docimologique, ces résultats incitent à prévoir des instruments plus fins pour une évaluation ultérieure des effets de l'éveil aux langues. Il s'agira notamment de veiller à éviter un « effet plafond » : des réponses au départ très positives permettent difficilement de mettre en évidence un éventuel progrès.

Seuls 4 items obtiennent des scores plus élevés au post-test : « *Parler des langues étrangères est intéressant car ça permet de comprendre la façon de vivre de personnes d'autres cultures* », « *J'aime bien les cours de langue* », « *Quand je regarde des films en langue étrangère sous-titrés en français, j'essaie de comprendre sans lire les sous-titres* » et « *Ça m'énerve quand je ne comprends pas les paroles d'une chanson en langue étrangère* ». Aux autres items, on n'observe pas de différence (1 item), ou celle-ci est en faveur du prétest (10 items). Étant donné l'ampleur réduite des écarts, les différents scores sont très difficiles à interpréter. Des analyses plus approfondies, que le temps imparti à la recherche ne permet pas, et surtout un nombre plus important de classes, seraient nécessaires. Ainsi, le nombre réduit de supports mis en œuvre dans la plupart des classes aboutit nécessairement à ce que certains objectifs n'aient pas été abordés ; il serait intéressant d'analyser l'évolution des scores à tel ou tel item en se limitant aux classes qui ont été confrontées aux activités en lien avec ceux-ci : peut-on s'attendre à ce que les élèves aiment davantage chanter dans une autre langue là où aucune activité n'a comporté de chant ?

Les enfants ont également été interrogés en début et en fin d'année sur leur désir d'apprendre d'autres langues que celle(s) qu'ils parlaient déjà.

	Novembre 2003	Juin 2004
3 ^e primaire	79 %	96 %
4 ^e primaire	93 %	96 %
5 ^e primaire	85 %	93 %
6 ^e primaire	89 %	97 %
Ensemble	86 %	95 %

Tableau VI.5 : Pourcentage d'élèves désireux d'apprendre des langues étrangères avant et après la confrontation à l'éveil aux langues.

Alors qu'en novembre 2003, 86 % des élèves affirmaient qu'ils aimeraient apprendre d'autres langues, 95 % d'entre eux sont dans ce cas 7 mois plus tard. L'analyse des réponses en fonction de l'année d'études met en évidence une tendance à l'homogénéisation : alors qu'en novembre les taux de réponses positives variaient de 79 à 93 %, selon l'année d'études concernée, la variation ne s'étend plus, en juin, que de 93 à 97 %.

Les raisons mentionnées par les enfants pour justifier leur désir sont très semblables aux deux moments de l'année. Dans les deux cas, les enfants mettent davantage l'accent sur ce qu'il est possible de réaliser ou d'obtenir lorsqu'on maîtrise une ou des langues étrangères (les « produits » de l'apprentissage, tels que la capacité de communiquer avec des personnes d'autres langues, ou de voyager à l'étranger) que sur l'apprentissage en tant que tel (plaisir, difficulté, ... appelés « processus ») : respectivement 158 et 13 raisons en novembre, et 160 et 16 en juin.

Lorsqu'on les interroge sur la ou les langues qu'ils voudraient apprendre, les élèves citent au total davantage de langues en juin 2004 (364 mentions d'une langue, auxquelles s'ajoutent « un peu de toutes » : 1 fois, « beaucoup » : 1 fois et « toutes » : 8 fois) qu'en novembre 2003 (301 mentions, plus « celles qui sont nécessaires » : 1 fois ; « plusieurs » : 1 fois et « toutes » : 3 fois).

Ce sont les langues d'emblée déjà les plus fréquemment citées qui voient leur « score » augmenter au post-test : les nombres de mentions de l'anglais, de l'espagnol et de l'italien passent respectivement de 63 à 91, de 60 à 76 et de 41 à 70.

3. LE POINT DE VUE DES ÉLÈVES

En juin 2004, au terme de quelque 6 mois d'expérimentation, les élèves de la 3^e à la 6^e primaire ont été invités à exprimer leur avis à propos de l'éveil aux langues.

N=260	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Omission ou incodable
En éveil aux langues, on apprend des choses intéressantes	3 %	3 %	22 %	71 %	2 %
J'aime bien quand on fait de l'éveil aux langues	7 %	5 %	30 %	57 %	2 %
L'éveil aux langues, c'est amusant	8 %	7 %	28 %	53 %	3 %
L'éveil aux langues, c'est trop difficile	43 %	31 %	13 %	8 %	5 %
En éveil aux langues, on perd son temps	75 %	9 %	6 %	8 %	2 %

Tableau VI.6 : Attitudes des élèves par rapport à l'éveil aux langues.

Dans l'ensemble, les élèves apprécient beaucoup l'éveil aux langues : ils le trouvent amusant (81 %), ils aiment bien faire de l'éveil aux langues (87 %) et surtout, ils y apprennent des choses intéressantes (93 %). En confirmation de ce dernier avis, 84 % marquent leur désaccord avec l'idée qu'en éveil aux langues ils perdent leur temps. Le sentiment d'apprendre est plus marqué que le simple plaisir.

Le niveau de difficulté n'est pas, dans l'ensemble, jugé trop élevé : 74 % des élèves ne considèrent pas que l'éveil aux langues est trop difficile.

La tendance générale se retrouve tant chez les filles que chez les garçons, ainsi que dans chacune des écoles et des années d'études.

Invités à mentionner « une chose que tu as apprise pendant les activités d'éveil aux langues : quelque chose que tu ne savais pas et que tu es maintenant content(e) de savoir », 239 enfants sur 260 formulent une réponse. Parmi eux, 8 % se contentent de citer l'un des supports, 4 % évoquent leur goût pour l'une des activités et 11 % fournissent une réponse trop laconique ou mal formulée, difficile à interpréter. L'analyse des autres réponses montre que plus de la moitié des répondants (54 %) mentionnent un apprentissage factuel (« On a appris à compter en chinois et j'ai bien aimé »), mais 16 % font état d'apprentissages plus globaux, plus généralisables, tels que « Je ne savais pas qu'il y avait autant de langues », « Qu'il y a des ressemblances dans beaucoup de langues » ou encore « La manière de parler, la manière de vivre, leurs habitudes et d'autres langues ». Enfin, 7 % des réponses semblent témoigner de prises de conscience plus profondes et plus globales : « J'ai su apprendre une nouvelle langue et c'est amusant », « Je ne savais pas qu'il y avait des langues difficiles comme l'arabe. Je pensais que les langues étaient très faciles », « Que les étrangers eux aussi ont dur d'apprendre le français » ou, au contraire « Que les langues ne sont pas si difficiles et que c'est amusant de les apprendre ». Cinq pour cent explicitent un apport sur des matières du programme : « Que dans les mots en néerlandais, toutes les lettres se disent », « Ça m'apprend à parler », ou « Que au pluriel la fin des mots a un autre son qu'au singulier, tandis qu'avec le français on sait que c'est au pluriel avec les, des ... »¹.

¹ Parmi les quelques rares élèves qui ne semblent pas apprécier l'éveil aux langues, 4 répondent « Rien », dans un cas suivi de 3 points d'exclamation, lorsqu'ils sont invités à préciser ce qu'ils ont appris : il serait intéressant d'analyser et de comprendre les raisons d'une opposition aussi tranchée, voire agressive, chez des enfants dont 3 font partie de la même classe où, selon les autres informations disponibles, tout s'est bien passé.

L'accent mis par les enfants sur des connaissances relativement ponctuelles ou sur la simple mention d'une activité s'explique sans doute, dans une mesure impossible à déterminer, par l'image qu'ils se font de l'apprentissage (et la formulation de la consigne) et par la difficulté, à ces âges, d'appréhender et de décrire des connaissances plus générales et surtout des prises de conscience. Il faut rappeler que cette question ouverte a notamment été posée à des élèves très jeunes : en 3^e année primaire, sans doute la majorité des élèves sont-ils peu habitués à s'exprimer par écrit. La simple mention d'une activité ne permet aucune inférence sur ce que les élèves en ont retiré.

Sans risque de se tromper, on peut affirmer que le nombre d'élèves ayant réalisé des apprentissages importants est plus élevé que ce que révèle le simple comptage des réponses qu'ils ont été capables de formuler.

4. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS

Le témoignage des enseignants impliqués dans le projet pilote est essentiel, en tant que reflet de la réalité des classes. De plus, on connaît l'importance d'une définition des objectifs en termes de résultats des élèves¹ ; après la période où un enseignant innovant est soutenu par ceux qui ont collaboré avec lui à la mise en place d'une nouvelle pratique, c'est dans son efficacité auprès de ses élèves (et en particulier les plus difficiles) qu'il trouve les principales raisons de persévérer.

Chacun des enseignants a donc également été invité à préciser, au terme de l'année², quels étaient, selon lui, les effets des activités d'éveil aux langues pratiquées dans sa classe, en indiquant, pour une série d'effets possibles, la proportion d'élèves chez qui il s'était produit (« Aucun élève », « Quelques élèves », « La plupart des élèves » ou « Tous les élèves »). Une rubrique « Je ne sais pas » était également prévue. Le tableau VI.7 synthétise les réponses données.

La grande majorité des enseignants estime que la plupart de leurs élèves, voire la totalité, ont progressé en ce qui concerne la tolérance des différences (21 avis sur 24), la compréhension du fonctionnement des langues (17 avis sur 21), les attitudes positives à l'égard des autres langues et cultures (19 avis sur 24), la curiosité et l'intérêt pour l'apprentissage des langues (19 avis sur 23), les attitudes à l'égard des locuteurs d'autres langues (17 avis sur 21), les capacités d'écoute (17,5 avis sur 23) et de discrimination auditive (17 avis sur 21).

Face à 3 autres items, bon nombre d'enseignants sont perplexes (7 à 10 réponses « Je ne sais pas », selon la question) et les avis des autres sont assez partagés : la confiance des élèves face à des tâches dans des langues non-familiales (12 avis « positifs » sur 17), la capacité à apprendre les langues (7 avis sur 14) et les compétences en français (7 avis sur 17). Enfin la majorité des enseignants n'a pas constaté de progrès en ce qui concerne les compétences grammaticales en français (8 avis « positifs » sur 18) et l'utilisation d'outils de référence (8 avis sur 19).

¹ Voir par exemple M. Demeuse & R. Denooz. (traduction et adaptation) (2000). *Un modèle pour l'amélioration des pratiques éducatives conduisant à une plus grande efficacité des établissements scolaires*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.

² Le questionnaire a été administré, par écrit, à chacun des participants à la dernière rencontre intra-écoles (voir page xxx), en préalable à une discussion avec l'ensemble des enseignants.

<i>Les activités d'éveil aux langues ont permis à ...</i>	<i>Aucun élève</i>	<i>Quelques élèves</i>	<i>La plupart des élèves</i>	<i>Tous les élèves</i>	<i>Je ne sais pas</i>
De mieux tolérer les différences de langues et d'origines.	1	2	16	5	0
De mieux comprendre comment les langues fonctionnent.	1	3	15	2	3
De développer des attitudes plus positives envers d'autres langues et d'autres cultures.	0	5	14	5	1
De renforcer la curiosité et l'intérêt des élèves pour l'apprentissage des langues.	0	4	13	6	1
De développer des attitudes positives vis-à-vis des locuteurs d'autres langues.	0	4	12	5	3
De renforcer leur capacité à écouter attentivement.	0	5,5	11,5	6	1
De développer leurs capacités de discrimination auditive.	0	4	10,5	6,5	3
D'aborder avec plus de confiance des tâches dans des langues non familières.	1	4	7	5	7
De développer une meilleure capacité à apprendre des langues en général.	0	7	5	2	10
D'améliorer leurs compétences en français.	2	8	6,5	0,5	7
De développer des compétences grammaticales en français.	6	4	6	2	5
D'apprendre à utiliser des outils de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, Internet).	7	4	6	2	3

Tableau VI.7 : Avis des enseignants quant à l'impact de l'éveil aux langues sur leurs élèves.

Des codes de 1 à 4 ont été attribués aux réponses des enseignants (la réponse « Je ne sais pas » étant considérée comme une omission). A titre indicatif, la moyenne correspondant à chacun des items, ainsi que l'écart type, qui donne une idée de la dispersion des résultats, ont été calculés pour 4 catégories de classes : maternelles, 1^{re} et 2^e primaires, 3^e et 4^e primaires et 5^e et 6^e primaires : certains des apports possibles de l'éveil aux langues peuvent être spécifiques à un niveau d'études. Les nombres de réponses obtenues dans l'ensemble et pour chacun des niveaux sont précisés entre parenthèses dans la case de l'item.

4.1. DES ATTITUDES

Cinq items concernent les attitudes des élèves.

<i>Les activités d'éveil aux langues ont permis ...</i>	<i>Ensemble</i>	<i>3M</i>	<i>1P/2P</i>	<i>3P/4P</i>	<i>5P/6P</i>
De renforcer la curiosité et l'intérêt des élèves pour l'apprentissage des langues. (N=24 – 7 – 5 – 6 - 6)	3,1 (0,7)	3,3 (0,5)	3,4 (0,5)	2,8 (0,8)	2,8 (0,8)
De développer des attitudes plus positives envers d'autres langues et d'autres cultures. (N=25 – 7 – 5 – 7 - 6)	3,0 (0,7)	3,1 (0,4)	3,0 (1,0)	3,0 (0,6)	2,8 (0,8)
De mieux tolérer les différences de langues et d'origines. (N=24 – 7 – 5 – 6 - 6)	3,0 (0,7)	3,3 (0,5)	3,4 (0,5)	2,7 (1,0)	2,8 (0,4)
De développer des attitudes positives vis à vis des locuteurs d'autres langues. (N=24 – 7 – 5 – 6 - 6)	3,0 (0,7)	3,3 (0,5)	3,7 (0,6)	2,7 (0,8)	2,8 (0,4)
D'aborder avec plus de confiance des tâches dans des langues non familières. (N=24 – 7 – 5 – 6 - 6)	2,9 (0,9)	3,3 (0,6)	3,7 (0,6)	2,7 (1,2)	2,6 (0,5)

Tableau VI.8 : Avis des enseignants quant à l'impact de l'éveil aux langues sur les attitudes de leurs élèves.

Les avis des enseignants sont très positifs en ce qui concerne l'impact de l'éveil aux langues sur les attitudes des élèves (moyennes comprises entre 2,9 et 3,1), mais différent selon le niveau d'enseignement : les enseignants du cycle 5/8, et en particulier les primaires, émettent des avis beaucoup plus positifs que leurs collègues des cycles 8/10 et 10/12 en ce qui concerne la curiosité et l'intérêt pour l'apprentissage des langues, la tolérance à l'égard des différences, les attitudes à l'égard des locuteurs d'autres langues et la confiance en soi par rapport à des tâches dans des langues non familières. Seul l'item concernant les attitudes à l'égard des autres langues et cultures fait l'objet d'avis très semblables aux différents niveaux.

4.2. DES APTITUDES

Cinq autres items concernent des aptitudes et des capacités.

<i>Les activités d'éveil aux langues ont permis ...</i>	<i>Ensemble</i>	<i>3M</i>	<i>1P/2P</i>	<i>3P/4P</i>	<i>5P/6P</i>
De développer leurs capacités de discrimination auditive. (N=24 – 7 – 5 – 6 - 6)	3,1 (0,7)	3,8 (0,4)	2,8 (0,8)	2,7 (0,5)	3,0 (0,0)
De renforcer leur capacité à écouter attentivement. (N=24 – 7 – 5 – 6 - 6)	3,0 (0,7)	3,4 (0,8)	2,7 (0,8)	2,7 (0,5)	3,2 (0,4)
De mieux comprendre comment les langues fonctionnent. (N=24 – 7 – 5 – 6 - 6)	2,9 (0,7)	3,3 (0,5)	2,6 (0,9)	2,8 (0,4)	2,6 (0,5)
De développer une meilleure capacité à apprendre des langues en général. (N=24 – 7 – 5 – 6 - 6)	2,6 (0,7)	3,0 (0,0)	3,0 (1,0)	2,6 (0,9)	2,0 (0,0)
D'apprendre à utiliser des outils de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, Internet). (N=22 – 5 – 5 – 6 - 6)	2,2 (1,1)	1,8 (1,5)	1,5 (0,6)	2,3 (1,2)	2,8 (0,4)

Tableau VI.9 : Avis des enseignants quant à l'impact de l'éveil aux langues sur les aptitudes et les capacités de leurs élèves.

L'impact de l'éveil aux langues sur les capacités de discrimination auditive, les capacités d'écoute et la compréhension du fonctionnement des langues est évalué positivement par les enseignants (moyennes de 3,1 à 2,9). Les maternelles se singularisent par des avis très positifs, particulièrement en ce qui concerne la discrimination auditive (3,8). A ce niveau, comme au 1^{er} degré d'ailleurs, seule la capacité d'utiliser des outils de référence est, comme on pouvait s'y attendre, jugée peu développée par les activités. Ce sont les titulaires de 5^e et de 6^e années qui constatent un certain impact à cet égard (2,8).

La capacité à apprendre les langues fait l'objet d'avis plus sévères chez les enseignants du degré supérieur. L'impact de l'éveil aux langues serait-ici mis en balance avec l'existence de cours

de langue moderne ? Il faut souligner que cet item recueille le nombre de réponses « Je ne sais pas » le plus élevé de la série de propositions relatives aux effets sur les élèves : 10 enseignants, auxquels s'ajoute une simple omission.

4.3. DES COMPÉTENCES

Enfin deux items concernent les compétences en français.

<i>Les activités d'éveil aux langues ont permis ...</i>	<i>Ensemble</i>	<i>3M</i>	<i>1P/2P</i>	<i>3P/4P</i>	<i>5P/6P</i>
D'améliorer leurs compétences en français. (N=24 – 7 – 5 – 6 - 6)	2,3 (0,7)	2,9 (0,6)	1,8 (0,5)	2,3 (0,8)	2,3 (0,6)
De développer des compétences grammaticales en français. (N=23 – 7 – 5 – 6 - 5)	2,2 (1,1)	1,8 (1,0)	1,6 (0,9)	2,6 (1,1)	3,0 (0,8)

Tableau VI.10 : Avis des enseignants quant à l'impact de l'éveil aux langues sur les compétences de leurs élèves.

Ces items font l'objet d'avis plus mitigés que les attitudes et la plupart des aptitudes (moyennes globales de 2,3 et 2,2). Les enseignants du 1^{er} degré sont, à cet égard, particulièrement pessimistes (moyennes de 1,8 et 1,6, soit les valeurs les plus basses). Peut-être l'importance du travail à effectuer en 1^{re} et 2^e année en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture les rend-elle particulièrement critiques et exigeants en ce qui concerne les alternatives ?

Ce sont les maternelles qui jugent le plus positivement l'impact sur les compétences en français (2,9). Lors des discussions, les maternelles se sont en effet montrées sensibles à des apprentissages fondamentaux favorisés par l'éveil aux langues, tels que le sens de la lecture, l'utilisation d'indices contextuels et textuels pour comprendre un écrit. Les enseignants du degré supérieur voient dans l'éveil aux langues une occasion de développer les connaissances grammaticales (3,0), suivis par leurs collègues du degré moyen (2,6). Ces résultats reflètent certainement l'importance croissante de la grammaire au fil des années d'études.

4.4. DES OBSERVATIONS

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire de fin d'année, à répondre à la question suivante :

« Dans le courant de cette année scolaire, l'éveil aux langues a probablement été à l'origine de quelques événements (réactions d'un ou de plusieurs enfants) qui vous ont marqué(e).

Veuillez expliquer une observation positive que vous avez pu effectuer, en décrivant avec précision le comportement du ou des enfants concernés et le contexte dans lequel cet événement positif est survenu. ».

La plupart des répondants ont répondu en évoquant l'intérêt, le plaisir, les facilités des enfants (mémorisation d'expressions, identification des langues). Le titulaire de 4^e année d'une école considérée comme monolingue, a par contre observé « *peu de réactions face à des activités peu adaptées à notre école* ».

Les réponses ci-dessous reflètent des événements qui ont marqué les enseignants, et donnent une idée de ce qui se passait dans le cadre des activités :

- « *Des enfants qui sont réservés et qui ne participent pas aux activités d'habitude sont, grâce aux activités d'éveil aux langues, intervenus, ont donné leur avis et bien participé aux activités. Ils ont même été jusqu'à demander à leur parents la signification de certains mots appris en classe (ce qui est étonnant venant de leur part).* » (3M).
- « *Nicolas, qui est d'origine grecque, a souhaité que l'on reprenne son pays dans le livre des 'bonjours' fabriqué pour l'exposition de livres. C'est donc lui qui nous a appris à dire bonjour en grec et qui a été à l'origine d'une recherche supplémentaire.* » (3M).
- « *B. (père arabe, mère anglaise) parlait uniquement l'anglais et avait très difficile de s'intégrer. Dès les premières activités, nous avons senti une grande amélioration, il s'est senti plus important. Depuis, tout va pour le mieux.* » (3M) .
- « *Notre projet de Carême était l'achat de livres en différentes langues pour approvisionner la nouvelle bibliothèque pluri-lingue qui va s'ouvrir dans un local du CPAS. La personne responsable est venue nous expliquer son projet. Elle avait apporté différents livres et les enfants ont trouvé beaucoup de plaisir à feuilleter les livres et à identifier leur origine.* » (1P).
- « *L'éveil aux langues a surtout permis à des enfants étrangers d' 'apporter' quelque chose au groupe. Je les ai sentis plus sûrs d'eux, plus valorisés* » (1P).
- « *Lors du rap des langues, plusieurs enfants parfois timides ou renfermés ont pris la parole pour signaler des particularités linguistiques de leur famille : ma grand mère est ..., mon papa* » (3P)
- « *Un enfant a apporté un journal mexicain, qui avait servi à emballer un cadeau* » (3P) .
- « *Pour la Fête des mères, spontanément, au moment d'écrire un petit mot, un élève m'a demandé de pouvoir aller chez les enfants d'origine étrangère pour qu'ils lui inscrivent dans leur langue « Bonne fête, Maman ». Elle était très fière de sa lettre et les autres, contents d'être sollicités pour leurs connaissances individuelles* ». (4P)
- « *Dans la boîte à messages de la classe, j'ai eu plusieurs fois « C'est chouette, l'éveil aux langues* » (5/6P) .

D'autres observations mettent en lumière des acquisitions et des prises de conscience, chez certains enfants, similaires à celles que certains d'entre eux ont rapportées :

- « *Quand tu mets la chanson du petit cheval dans les autres langues, et bien, on sait les lire !* ». (3M)
- « *B. un jour dit un mot que je ne comprenais pas. Je lui demande de répéter. Il me dit : c'est normal que tu ne me comprends pas ... je parle allemand* » (3M) .
- « *Lors de la séquence 'A la découverte des mots venus d'ailleurs', les élèves avaient vraiment du plaisir à découvrir , à rechercher au dictionnaire des mots utilisés couramment et qui pourtant n'étaient pas français. Je me souviens à ce moment-là de cette réflexion : 'Dans les autres pays, ils utilisent peut-être des mots bien de chez nous'* » (5/6P) .
- « *Ils sont malins, alors, les aveugles !* » (5/6P).

5. LE POINT DE VUE DES PARENTS

Dans son questionnaire écrit (voir page 71), Odile Benoit a également interrogé les parents quant à d'éventuels effets de l'éveil aux langues sur leur enfant.

À la question « *Avez-vous remarqué un comportement différent chez votre enfant face aux langues étrangères, aux coutumes et éléments culturels différents des siens ?* », un tiers des répondants donnent une réponse positive (47 sur 141). Invités à illustrer leur réponse, les parents formulent 51 exemples.

	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5	Totaux
Demande la signification de mots inconnus + quelle langues étrangères		6			1	7
Montre plus d'intérêt, de curiosité		2	1		2	5
Chante en langue étrangère		3	1		1	5
Compare des mots dans telle ou telle langue étrangère	2	1		1		4
Pose des questions sur les pays		3		1		4
Demande la signification de mots en langues étrangères parlées ou connues par membres famille		2		1		3
Éprouve du plaisir à chercher dans quelle langue étrangère on parle autour de soi		2			1	3
Essaie de parler en langue étrangère		1		1		2
Montre plus d'intérêt pour des enfants non belges		2				2
Veut connaître d'autres langues étrangères		1		1		2
Est plus curieux.		2				2
Essaie de lire en langue étrangère.		1				1
A plaisir à dire des mots en langue étrangère.					1	1
Veut connaître les drapeaux des pays étudiés.		1				1
Se demande pourquoi tout le monde ne parle pas la même langue.		1				1
A envie de rechercher dans des livres des infos sur les pays.		1				1
Est fier d'apprendre une langue étrangère 2.			1			1
A envie d'apprendre et de comprendre l'anglais.	1					1
A envie d'apprendre.		1				1
Est fasciné par des langues étrangères moins courantes.	1					1
Est persuadée qu'elle doit avoir une correspondante		1				1
Renforcement de l'attitude d'ouverture à d'autres cultures	1					1
Langue parlée dans le pays (?)			1			1
Total	5	31	4	5	6	51

Tableau VI.11 : Modifications des comportements des élèves suite aux activités d'éveil aux langues, selon les parents (enquête d'Odile Benoit).

Selon les parents, 7 enfants demandent la signification de mots en langue étrangère ainsi que dans la langue d'origine, suivis par 5 enfants chez qui le changement réside dans un intérêt et une curiosité plus grands pour les langues étrangères et 5 autres par les chansons qu'ils rapportent à la maison. Viennent ensuite 4 enfants qui posent des questions sur les pays ainsi que 4 autres qui comparent les mots dans différentes langues. Enfin, 3 autres s'interrogent sur tel ou tel mot dans les langues étrangères parlées par l'entourage familial et 3 également éprouvent du plaisir à chercher dans quelle langue on parle autour d'eux.

Sur ce petit échantillon de parents, on peut noter des changements ayant trait aux aptitudes (comparaisons d'ordre linguistique), mais aussi aux attitudes (attitudes positives d'ouverture à la diversité, de motivation à l'apprentissage).

6. LE POINT DE VUE DES DIRECTEURS

Interrogés sur les effets de l'éveil aux langues sur les élèves, les directeurs réagissent avec prudence : ils ne disposent généralement pas d'informations de première main à ce propos. Ce que trois d'entre eux signalent, c'est l'intérêt des enfants pour les activités et le plaisir qu'ils y trouvent. L'un des directeurs relève – sur la base de ce que les enseignants et les parents lui ont

rapporté – un impact sur la socialisation, l'esprit de citoyenneté et d'ouverture en maternelle, à propos de l'intégration d'enfants d'origine étrangère.

Plusieurs directeurs se montrent soucieux d'évaluation, même s'ils se rendent compte que celle-ci serait sans doute actuellement prématurée :

- en ce qui concerne la *motivation*, il faut attendre que les enfants bénéficiaires arrivent en 5^e primaire, ou même dans le secondaire ; la souplesse de l'oreille est difficile à vérifier (école 2) ;
- un directeur (école 3) estime que c'est en 5^e primaire qu'elle aurait pu observer des résultats, mais qu'à ce niveau, les élèves n'ont pas fait assez d'éveil aux langues ;
- les CD ont aidé certains enfants au niveau de l'*écoute* et de l'*audition de certaines sonorités*, mais 5 séances (car la plupart n'en ont fait que 5) peuvent-elles avoir un impact à long terme ? ... Les bénéfices réellement observables ne peuvent pas s'observer à court terme. (école 4) ;
- il faut attendre davantage pour constater des réactions visibles (école 5).

Le directeur de l'école 1 est particulièrement explicite à ce propos : « *Le temps est un peu court pour voir les répercussions sur les compétences et les connaissances des enfants. Il faudrait voir cela dans 2 ou 3 ans. Pour voir l'effet sur les mathématiques, les règles grammaticales, il faudrait poursuivre, disposer d'échéances plus longues. Les résultats et l'impact sur les apprentissages en langue maternelle ou en mathématique (aspect interdisciplinaire des activités) sont difficilement mesurables* ».

Enfin le directeur de l'école 2 souhaiterait une petite évaluation à la fin de l'activité et rappelle les questionnaires administrés aux élèves (et non encore analysés au moment de l'entretien).

7. UNE ANALYSE ET DES ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

L'évaluation des effets de l'éveil aux langues était au cœur du programme EVLANG, et il serait présomptueux de vouloir confirmer ou invalider ici les résultats obtenus : l'intérêt de l'éveil aux langues a été démontré et l'urgence était, et reste sans doute pour une année ou deux encore, de se centrer sur les modalités de mise en œuvre spécifiques à la Communauté française.

Conformément à ce que les résultats de l'évaluation d'EVLANG permettaient de prédire, le nombre d'heures d'activités d'éveil aux langues n'a généralement pas suffi pour donner lieu à des progrès significatifs de l'ensemble des élèves concernés entre novembre 2003 et juin 2004, que ce soit au niveau des attitudes, des aptitudes ou des compétences évaluées. Les différences entre les situations mises en œuvre, selon la classe, peuvent aussi contribuer à rendre moins visibles d'éventuels progrès spécifiques : si telle activité développe effectivement la confiance en soi par rapport à l'apprentissage des langues, mais que trois enseignants seulement l'ont mise en œuvre, on peut s'attendre à ce que cet effet spécifique soit noyé dans l'ensemble des résultats.

On observe cependant déjà après les quelque 7 mois de confrontation d'éveil aux langues un pourcentage plus élevé d'élèves désireux d'apprendre une langue étrangère, accompagné de la mention d'un plus grand nombre de langues. Les enfants affirment également écouter plus souvent des chansons, particulièrement en langue étrangère, et se contenter moins souvent d'écouter la mélodie. Ces derniers résultats sont cependant à prendre avec prudence, car paradoxalement la fréquence des stratégies alternatives face à des chansons en langue étrangère (comme essayer de reconnaître l'un ou l'autre mot) stagne, voire diminue légèrement.

L'évaluation ponctuelle des effets d'une activité particulière sur la sensibilité à la nécessité d'indiquer les marques du pluriel en français, même si on ne les entend pas, fait apparaître un

progrès dans une classe, mais pas dans deux autres, et la variabilité individuelle est très grande. Des investigations complémentaires seront nécessaires pour mieux comprendre ces résultats.

Si la plupart des effets sont probablement encore trop ténus ou trop diffus pour se traduire par des modifications des moyennes, les différentes informations recueillies tant auprès des enfants eux-mêmes que de leurs enseignants, voire de certains parents, convergent pour confirmer que les activités d'éveil aux langues favorisent des apprentissages importants.

La quasi-totalité des élèves eux-mêmes estiment qu'ils apprennent des choses intéressantes dans le cadre de l'éveil aux langues et qu'ils n'y perdent pas leur temps. Malgré la difficulté du travail d'introspection et de la tâche d'expression écrite demandés, certains d'entre eux sont capables d'étayer leur position en donnant des exemples très explicites qui reflètent l'acquisition de connaissances d'ordre général à propos des langues ou des cultures, ou des changements d'attitudes dans ces domaines.

Observateurs privilégiés de leurs élèves, certains enseignants évoquent des réflexions d'enfants qui semblent refléter des prises de conscience importantes. Plus globalement, ils considèrent que l'éveil aux langues a eu un impact sur leurs élèves, principalement au niveau de leurs attitudes et de certaines aptitudes, mais beaucoup moins au niveau des compétences. Les effets observés diffèrent dans une certaine mesure selon le niveau scolaire concerné : ces différences renvoient sans doute aux différences dans l'âge des élèves, mais aussi dans les objectifs poursuivis par les activités qui leur ont été proposées. Interrogés par Odile Benoit, un tiers des parents affirment avoir constaté des changements chez leur enfant suite à l'éveil aux langues, et une cinquantaine illustrent leur affirmation d'exemples qui recourent les avis des enseignants.

Comme le soulignent plusieurs directeurs, les effets attendus ne sont pas instantanés, et sans doute était-il un peu prématuré de tenter de les mettre en évidence au travers d'une amorce d'évaluation quantitative. En outre, un travail docimologique important reste à effectuer si on veut combiner légèreté, praticabilité et validité de l'évaluation dans des domaines complexes, et à propos d'enfants encore jeunes.

Les premiers résultats sont encourageants, car ils attestent de ce que l'éveil aux langues, tel qu'il a été mis en œuvre, et malgré une intensité réduite par rapport aux recommandations fondées sur les résultats d'EVLANG, a déjà permis des découvertes, des prises de conscience, voire des changements d'attitudes chez une partie des bénéficiaires.

VII. ET ENSUITE ?

Dès la première rencontre, bon nombre d'enseignants et de directeurs ont témoigné d'un souci pour la continuité de la démarche, en Communauté française et au sein de leurs écoles. Pour leur crédibilité face aux collègues et aux parents, et aussi parce qu'ils estiment qu'un soutien sera encore nécessaire au-delà de la première année de mise en œuvre, les partenaires de l'éveil aux langues redoutent une mise en veilleuse du projet au terme de l'étude pilote. Il importe d'esquisser dès à présent des pistes de nature à assurer que les efforts déjà investis profiteront dès l'année scolaire prochaine à d'autres élèves, tout en permettant un approfondissement chez ceux qui ont relevé dès le début le défi qui leur était proposé.

1. LES INTENTIONS ET LES SOUHAITS DES PARTENAIRES

1.1. LES PROJETS DES ENSEIGNANTS

Les enseignants ont été interrogés sur les conditions qu'ils jugent « indispensables », ou « utiles, mais pas indispensables », ou « pas utiles » par rapport à une poursuite de l'éveil aux langues avec leurs élèves, sur la base d'une série de 10 propositions. Huit propositions sur 10 sont majoritairement jugées utiles, mais pas indispensables, tandis que 3 sont le plus souvent considérées comme inutiles. Aucune proposition n'est jugée indispensable par la majorité des répondants.

Le tableau VII.1, dans lequel les propositions ont été reclassées en fonction du nombre de personnes les jugeant indispensables, met en évidence que ce qui est le plus souvent jugé indispensable (11 enseignants), c'est une journée de rappel qui réunirait des enseignants et des chercheuses. La seconde proposition fréquemment retenue (7,5) est très semblable, mais porte sur 2 ou 3 journées de formation.

Viennent ensuite des conditions relatives aux outils : 7 enseignants jugent indispensable de disposer de nouveaux outils et 7 également de voir des adaptations supplémentaires apportées aux outils actuels.

Quelques enseignants souhaitent un support institutionnel (6 jugent le support du directeur indispensable, et 5 celui du pouvoir organisateur ou de l'inspection), mais en revanche la majorité des répondants estiment ces supports inutiles (respectivement 10 et 15). Quelques-uns attendent un engagement d'autres collègues dans l'éveil aux langues (4,5 répondants), mais 2 seulement réclament des rencontres intra-écoles, avec ou sans chercheuses. Aucun enseignant ne juge indispensables des rencontres inter-écoles sans les chercheuses, mais ils sont 15 à trouver que de telles rencontres seraient utiles.

	Indispensable	Utile, mais pas indispensable	Pas utile	Omissions
Une journée de « rappel » et de mise à jour avec des collègues d'autres écoles et des chercheuses.	11	12	1	3
Deux ou trois journées de formation avec des collègues d'autres écoles et des chercheuses.	7,5	12,5	4	3
De nouveaux supports.	7	14	2	4
Des adaptations supplémentaires des supports actuels.	7	10	7	3
Le support du directeur.	6	7	10	4
Le support du pouvoir organisateur et/ou de l'inspection.	5	4	15	3
L'engagement d'autres collègues de l'école dans l'éveil aux langues.	4,5	11,5	8	3
Une ou des rencontres (plus brèves) au sein de l'école, avec une chercheuse.	2	21		3
Une ou des rencontres (plus brèves) au sein de l'école, sans chercheuse.	2	11	11	3
Une ou des rencontres avec des collègues d'autres écoles, sans chercheuses.		15	9	3
Autre condition :				

Tableau VII.1 : Conditions à la mise en œuvre de l'éveil aux langues, selon les enseignants.

Globalement, on voit que les enseignants souhaitent avant tout rencontrer leurs collègues en bénéficiant de l'animation des chercheuses, et voir se poursuivre le travail d'adaptation des outils.

Si les conditions qu'ils jugent indispensables sont réunies, les enseignants envisagent de mettre en œuvre une moyenne de 5,2 outils ... ce qui semble confirmer l'adéquation du nombre de 6 proposé pour une année scolaire. Les réponses des enseignants se répartissent entre « 3 à 4 » et 8, la majorité se prononçant en faveur de 5 (5 enseignants), 5 à 6 (1 enseignant) ou 6 (6 enseignants).

Parmi les 7 omissions spécifiques à cette question (2 enseignants n'ont pas transmis leur questionnaire), 1 s'explique par un changement d'école qui rend plus difficile la projection dans l'avenir et 5 semblent correspondre à un oubli ou à une difficulté de fixer un nombre, car les autres réponses du questionnaire suggèrent plutôt une attitude positive. La dernière omission est le fait d'un enseignant d'avis plus mitigé, et pourrait peut-être traduire un refus de poursuivre.

1.2. LES PROJETS DES ÉCOLES

Les cinq directeurs impliqués dans le projet pilote ont l'intention de poursuivre dans la mise en œuvre de l'éveil aux langues.

Selon le directeur de l'école 1, tous les enseignants actuellement impliqués vont continuer, sauf peut-être l'un d'eux¹. Les réticences de certains enseignants jusqu'à présent non impliqués (1^{re} et 2^e primaires) reposent essentiellement sur la crainte de ne plus pouvoir consacrer suffisamment de temps aux apprentissages fondamentaux, étant donné le nombre d'autres activités mises en place au sein de l'école (informatique, piscine). Lors de la réunion intra-école finale, ils ont semblé réceptifs à certains arguments avancés par leurs collègues en faveur de l'éveil aux langues : le fait que les supports favorisent certains apprentissages importants à ce niveau dans le domaine de la lecture, et la possibilité de mettre en place l'éveil aux langues lors de périodes assez brèves. Le directeur a suggéré que les enseignants encore perplexes aillent assister à une activité dans la classe de leur collègue, et cette proposition a reçu un accueil favorable. En outre, ces enseignants peuvent s'engager dans l'approche plus progressivement que leurs collègues dans la mesure où ils ne seraient pas obligés de respecter un nombre minimum d'activités.

L'école 2 est engagée dans une dynamique centrée sur les langues, car à côté des classes impliquées dans l'éveil aux langues, les autres classes bénéficient de diverses activités organisées avec l'aide d'une néerlandophone. Un des enseignants au départ plus réticent – pour des raisons d'organisation, selon le directeur – s'était engagé pour une seule année, mais comme ses collègues, il va continuer. Deux enseignants impliqués dans l'éveil aux langues vont devoir quitter l'école, en raison d'une baisse du capital-périodes disponible, mais le directeur va veiller à assurer la continuité au niveau des élèves. Dans cette perspective, un enseignant organisera les activités d'éveil aux langues dans deux classes.

Dans l'école 3, le directeur perçoit une implication beaucoup plus importante en maternelle qu'en fin du primaire. Les enseignants qui vont accueillir les élèves qui ont bénéficié de l'approche en 5^e primaire ne sont pas prêts à s'y engager. Par contre, il semble qu'une dynamique se soit progressivement créée en maternelle, autour de l'enthousiasme d'une enseignante très impliquée, des réactions positives des enfants et ... de l'aide que les collègues ont été amenées à lui apporter pour l'adaptation des supports. Alors qu'une seule maternelle s'était engagée dans l'éveil aux langues la première année, une autre est maintenant intéressée, ainsi que la titulaire de 1^{re} année. Il est prévu que l'éveil aux langues concerne l'an prochain une classe verticale de 2^e et 3^e maternelle, une classe de 3^e maternelle et sans doute aussi la 1^{re} année : le directeur souhaite un engagement progressif de l'établissement, de proche en proche.

Comme l'école 2, l'école 4 va perdre deux des enseignants impliqués dans l'éveil aux langues, mais ceux-ci vont être remplacés par deux enseignants à qui le directeur a déjà parlé de l'éveil aux langues et qui sont intéressés. Elle leur a remis les documents, afin qu'ils puissent s'informer. Positivement surprise par le nombre de questionnaires complétés par des parents, le directeur réfléchit aux stratégies à mettre en œuvre pour mieux les impliquer : il a suffi de leur demander de compléter un questionnaire pour que certains s'interrogent ... Elle regrette également de ne pas avoir organisé suffisamment de rencontres au sein de l'école. Surtout au cas où les chercheuses ne pourraient plus soutenir le projet, il lui semble important de réunir les enseignants, peut-être tous les deux mois, pour recentrer et permettre les échanges avec les collègues.

Enfin, le directeur de l'école 5 estime que l'approche, qui n'est pas lourde, devrait être généralisée. La possibilité d'une mise en œuvre de l'immersion a été discutée au conseil d'école, mais il y a affirmé son intention de poursuivre l'éveil aux langues, même dans ce cas. Cette école aussi connaîtra l'an prochain une restructuration, et un des enseignants impliqués cette année

¹ Cet enseignant critique l'un ou l'autre support (trop de questions fermées, par exemple), le manque d'adaptation de l'approche aux classes plutôt monolingues et s'interroge sur le partage du temps entre l'éveil aux langues et les activités habituelles, indique cependant dans le questionnaire final qu'il a l'intention de mettre en œuvre 4 supports l'an prochain si certaines conditions sont remplies.

devra partir. Un nouvel enseignant à mi-temps sera affecté à classe de 1^{er} et 2^e primaire, en complément, mais le directeur a déjà prévu que l'enseignante à temps plein organisera les activités d'éveil aux langues lorsqu'elle aura la charge de tous les enfants.

2. QUELQUES ÉLÉMENTS DÉJÀ PRÉSENTS

Quelques éléments sont déjà présents au niveau du système éducatif.

2.1. DES FORMATIONS POUR ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

En janvier 2005, dans le cadre des formations inter-réseaux organisées par l'Institut de la Formation en cours de Carrière¹, des modules de formation d'une durée de 2 jours seront organisés au bénéfice d'enseignants du 1^{er} degré, d'une part, et des 2^e et 3^e degrés, d'autre part, novices en éveil aux langues.

La formation vise à préparer des enseignants à utiliser et à exploiter les outils disponibles : elle se fondera en particulier sur des outils créés par des équipes de spécialistes et adaptés à la situation particulière de la Communauté française.

La formation comportera des informations théoriques (fondements de l'approche, résultats de l'évaluation de sa mise en œuvre, place dans le curriculum en fonction des socles de compétences), des informations pratiques (présentation d'outils et de la façon de les utiliser, ressources complémentaires disponibles, en particulier sur l'Internet), le vécu par chacun d'au moins une activité d'éveil aux langues destinée à ses élèves (prise de connaissance directe et meilleure appréhension du vécu futur des élèves), le partage des bonnes idées de mise en œuvre des supports, l'analyse des obstacles et des facteurs facilitateurs rencontrés et la recherche des moyens de tirer le meilleur parti des conditions favorables et de surmonter les difficultés.

Avec l'accord des éditeurs d'EOLE, la formation s'accompagnera d'une diffusion limitée aux participants de quelques supports adaptés.

2.2. UN CHARGÉ DE MISSION

Au sein du Ministère de la Communauté française, et plus précisément de la Direction générale de l'enseignement obligatoire, existe une « Cellule interculturelle ». Le chargé de mission auprès de cette Cellule a été chargé de « contribuer au développement de synergies entre les programmes d'éveil aux langues, les cours de langues et cultures d'origine et les classes passerelles. Cette personne représente en quelque sorte une première inscription institutionnelle de l'éveil aux langues. Sans surestimer l'investissement possible dans un des domaines dont elle a la charge, elle devrait pouvoir constituer une ressource pour les équipes intéressées.

2.3. DEUX SITES ET UN FORUM

Le site Internet progressivement mis au point par les chercheuses (voir page 61 - <http://www.mag.ulg.ac.be/eveilaulangues/>) reste accessible. Il comporte un forum susceptible

¹ Voir le site <http://www.ifc.cfwb.be/>

de faciliter les échanges entre enseignants. Initialement réservé aux enseignants des écoles pilotes, il pourrait être rendu accessible à tous les intéressés, ou tout au moins à ceux des écoles pilotes ainsi qu'à ceux qui auraient suivi la formation offerte aux novices.

Parallèlement, un site consacré par le Ministre Nollet à cette approche est maintenant intégré au site officiel de l'enseignement en Communauté française : (<http://www.enseignement.cfwb.be>).

3. DES BESOINS À PRENDRE EN COMPTE

Les résultats de la mise en œuvre expérimentale de l'éveil aux langues aboutissent à des indications sur la façon d'optimiser la suite du processus.

3.1. DONNER UNE SUITE À L'ÉTUDE PILOTE

La mise en œuvre de l'éveil aux langues a clairement montré la faisabilité de l'approche, son intérêt dans les écoles de la Communauté française, la praticabilité générale du dispositif d'encadrement et de formation, ainsi que l'intérêt des supports mis à la disposition des enseignants. Des améliorations à apporter au dispositif sont évoquées ci-après, mais les hypothèses formulées au terme de l'étude de faisabilité (voir MATTAR & BLONDIN, 2003, *op. cit.*) sont dans l'ensemble largement confirmées.

3.2. POURSUIVRE L'AMÉLIORATION ET L'ADAPTATION DES SUPPORTS

Des suites sont ici à donner dans quatre directions : la poursuite du travail d'amélioration et de développement des supports, la mise au point de supports (mieux) adaptés aux plus jeunes, l'intégration de l'éveil aux langues au curriculum de la Communauté française et la mise à disposition des outils à l'ensemble des équipes intéressées. L'accord de gouvernement PS-CdH pour la Communauté française 2004-2009 prévoit d'ailleurs de façon générale d'équiper les enseignants de manuels scolaires et évoque à propos de l'apprentissage des langues « *la mise en œuvre d'un vaste programme d'équipement européen en matière d'apprentissage des langues (matériel sonore et visuel, manuels, etc)* » (page 7).

a. Davantage de supports adaptés

L'expérimentation des supports EOLE (et dans une moindre mesure EVLANG) a mis en évidence divers changements encore nécessaires : certains de ceux-ci concernent la méthodologie, qui peut encore être améliorée sur la base des critiques et des propositions des enseignants ; d'autres visent un rééquilibrage des langues présentes, dans le but d'assurer des liens suffisants entre les langues des supports et les langues présentes en Communauté française (langues d'origine des élèves, langues enseignées).

L'intérêt de l'éveil aux langues dans les milieux plus monolingues, joint à la difficulté d'y mettre en œuvre certains supports requièrent un travail spécifique : il s'agit de trouver les moyens

de compenser les ressources réduites de certaines classes en matière de bagage linguistique et culturel¹.

Il faut également étendre le travail d'adaptation, voire de correction, aux supports qui n'ont pas encore été mis en œuvre par les enseignants, ou qui l'ont été par un nombre trop réduit d'entre eux, en particulier les outils créés ou largement transformés lors de la phase pilote.

Au vu de l'intérêt et de l'importance des remarques et suggestions des enseignants à propos des outils qu'ils ont utilisés, il semble indispensable de soumettre les autres supports à un dispositif similaire avant toute diffusion plus large dans les écoles de la Communauté française.

Les carnets de bord complétés par les enseignants ont joué un rôle essentiel lors de cette phase, mais leurs limites sont apparues. Certains de ces carnets apportaient en effet bien moins d'informations que les échanges directs entre enseignants : les carnets de bord étant généralement complétés au terme de la séquence, certains enseignants avaient oublié certaines informations ; d'autres se plaignaient du caractère fastidieux de la production écrite ; plus fondamentalement, la confrontation aux réactions des collègues aidait chacun à se souvenir de sa propre expérience, voire à prendre conscience de certains phénomènes. Si certains enseignants ont déclaré que ces carnets de bord, « ce n'est pas la mer à boire », il est par ailleurs apparu que l'obligation contractuelle de compléter ces documents constituait un véritable obstacle aux yeux d'une majorité d'enseignants. En revanche, il faut souligner que ces documents constituent malgré tout une trace écrite personnelle, avant toute « contamination » par les avis et les expériences des collègues. Elle représente également l'occasion d'un retour réflexif sur l'activité, dont l'importance ne peut être sous-estimée dans la perspective d'une appropriation progressive de la démarche. Sans doute, dès lors, un compromis doit-il être envisagé : les carnets de bord pourraient être allégés, et revêtir essentiellement la forme de questions fermées, étant entendu que les informations plus précises sur les modifications apportées, les effets de celles-ci, les réactions plus fines des élèves feraient l'objet de discussions en petits groupes.

b. Des supports pour les maternelles

Les supports EVLANG s'adressent à la fin de l'école primaire, et ceux d'EOLE sont censés être adaptés à toutes les classes à partir de la 2^e maternelle. La mise en œuvre à échelle réduite a souligné l'intérêt des enseignantes de 1^{re} et 2^e maternelle pour l'éveil aux langues et mis en évidence la nécessité de certaines adaptations des outils aux élèves de 3^e maternelle : les instituteurs maternels participant au projet pilote ont dû faire preuve de créativité et consacrer un certain temps à l'adaptation des supports aux plus jeunes. Ainsi, que représente, pour un enfant de 5 ans né en Belgique, la notion de pays ? Qu'est-ce que l'Italie ? La Chine ? Alors que les supports EOLE donnaient aux enfants l'occasion d'approcher des notions fondamentales, par exemple du point de vue de l'apprentissage de la lecture, il était parfois difficile pour les enseignantes de les mettre à leur portée. Il serait donc intéressant de prévoir un support imagé permettant aux plus jeunes élèves de visualiser davantage les langues et pays abordés et qui serait réutilisable pour l'ensemble des outils. Il peut être envisagé de créer des personnages représentant les pays concernés dans l'ensemble des outils, tout en attirant l'attention des enseignants sur une dérive possible persistant auprès de certains élèves, pour lesquels une langue doit nécessairement correspondre à un seul pays. Lors de la création d'un tel support, il faudrait également rester vigilant par rapport au danger d'un renforcement des stéréotypes : la difficulté consistera à trouver les moyens d'aider les enfants à construire peu à peu des représentations de réalités parfois difficilement accessibles,

¹ Dans le cas de l'éveil aux langues, la diversité et l'hétérogénéité sont des atouts, et ce sont les classes exclusivement composées de petits Belges qui doivent bénéficier d'un soutien particulier.

en respectant leur niveau de développement, mais en évitant les simplifications dangereuses à long terme.

L'éveil aux langues poursuit des objectifs d'ouverture, ainsi que le développement de compétences importantes dans l'apprentissage des langues, telles que l'écoute et la discrimination auditive. N'est-ce pas à un moment où l'enfant n'a pas encore construit de préjugés et où il est très probablement plus réceptif à certaines réalités (voir les nombreuses études qui montrent l'avantage des plus jeunes en matière de prononciation des langues étrangères) qu'il faut veiller à introduire de façon optimale l'éveil aux langues ?

c. Une intégration des outils et du curriculum de la Communauté française

Chacun des outils mis en œuvre par les enseignants favorise la réalisation d'objectifs à atteindre dans le cadre de l'enseignement obligatoire. L'analyse préalable avait mis en évidence la cohérence globale de l'approche avec les socles de compétence. Au vu des résultats de la mise en œuvre à échelle réduite, il semble opportun de concrétiser encore davantage l'intégration de l'éveil aux langues au curriculum de chacun des cycles.

Mettre en œuvre une quarantaine d'heures d'éveil aux langues lors de chaque année d'études semble, dans l'état actuel des choses, peu réaliste : à moins d'en faire une matière particulière supplémentaire, les enseignants peuvent difficilement soustraire ce temps aux activités habituelles. En revanche, les supports d'éveil aux langues, ou tout au moins la plupart d'entre eux, facilitent la réalisation d'objectifs poursuivis dans différentes disciplines du programme, en y ajoutant des éléments souvent peu présents dans les classes et tout aussi essentiels¹ (voir le rappel des objectifs de l'enseignement obligatoire, page 6).

L'idéal serait de fournir aux enseignants du fondamental une panoplie d'outils à la fois inscrits dans les différentes disciplines et permettant de poursuivre les objectifs souvent négligés d'ouverture, de sensibilisation à l'intérêt des langues et des cultures, de préparation à des acquisitions dans ces domaines.

d. La question de l'accès aux outils

Enfin il importe de mettre à la disposition des enseignants de la Communauté française des outils d'éveil aux langues adaptés à leurs besoins, fondés sur les supports EOLE, bien sûr, mais transformés, complétés, et améliorés en fonction des réalités locales. Il importera donc, à terme, que la Communauté française négocie avec les éditeurs d'EOLE un accord respectueux des droits et des besoins de chacun.

3.3. ASSURER L'EXTENSION PROGRESSIVE DU PROJET PILOTE

Au-delà de cette première phase de mise en œuvre à échelle réduite, quelles suites convient-il de donner à l'implication des équipes éducatives ?

¹ On peut relever certaines incohérences entre les objectifs généraux assignés par le Décret Missions et leur concrétisation dans l'ensemble des socles de compétences.

a. Soutenir les équipes engagées dans le projet et exploiter leur expérience

Tant les enseignants que les directeurs des écoles engagées dans le projet pilote souhaitent bénéficier encore d'un accompagnement et, bien que celui-ci doive très probablement revêtir des formes nouvelles, il est probablement encore nécessaire.

Si les enseignants partenaires du projet pilote sont maintenant capables d'utiliser les supports fournis, certains soulignent qu'ils ne se sentent pas aussi à l'aise lorsqu'ils animent une activité d'éveil aux langues que lorsqu'ils donnent un autre cours, plus familier (nécessité de retours fréquents au livre du maître, retranscription de la trame de l'activité en une sorte d'aide-mémoire, ...). Plus généralement, la plupart d'entre eux ne se sentent pas encore capables d'adapter, voire créer, un outil d'éveil aux langues. En outre, le caractère actuellement encore très marginal de l'innovation joint aux nombreuses sollicitations adressées aux enseignants pourrait se traduire par une raréfaction des activités d'éveil aux langues dans leurs classes, malgré l'intérêt qu'ils y voient et en contradiction avec leurs projets.

Ce soutien peut certainement se concentrer en deux, voire une journée de rencontre par an, qui viserait à approfondir les compétences des enseignants au travers de la réflexion commune sur de nouveaux supports et sur la mise en œuvre d'autres outils. En outre, il serait utile d'étudier la possibilité et les conditions d'un véritable compagnonnage entre les écoles déjà engagées dans le projet et d'autres écoles intéressées (voir ci-après).

Les collègues non volontaires en 2003-2004 devront aussi être soutenus. Ils pourront bénéficier des formations inter-réseaux sur l'éveil aux langues, mais celles-ci n'auront lieu qu'en janvier. Les enseignants plus expérimentés seront invités à faire bénéficier leurs collègues de leur expérience, et les directeurs joueront certainement un rôle essentiel à cet égard dans la mobilisation des membres de leur équipe.

Un double statut pourrait être envisagé : certains enseignants s'engageraient simplement à mettre en œuvre des supports, tandis que d'autres participeraient activement au travail d'amélioration de ceux-ci.

b. Engager une dizaine de nouvelles équipes dans l'éveil aux langues

Sur la base des apports de la phase d'expérimentation qui se termine, il serait opportun de poursuivre l'analyse de l'adéquation entre l'éveil aux langues et l'enseignement en Communauté française en proposant à une dizaine de nouvelles équipes de participer au projet. Les conditions devraient être similaires à celles qui ont été mises en œuvre en 2003-2004, moyennant quelques modifications relativement mineures :

- Comme en 2003-2004, l'engagement devrait concerner des équipes et non des enseignants isolés. Il semble qu'un minimum de 3 enseignants, soutenus par le directeur, crée les conditions d'une collaboration et d'un soutien mutuel.
- L'ensemble de l'équipe éducative devrait être au minimum informée du projet en début d'année (et à ce moment aurait la possibilité de décider d'y participer), ainsi qu'en cours et en fin d'année : les directeurs consacrerait 3 réunions de concertation à l'éveil aux langues.
- Chaque enseignant impliqué et chaque directeur devrait signer un contrat de collaboration avec les animatrices du projet.
- Afin de favoriser un engagement en pleine connaissance de cause, l'engagement serait pris en deux temps : une sorte de période d'essai, qui porterait nécessairement un temps de formation et la mise en œuvre de 2 outils, suivie, si l'enseignant le souhaite, d'un engagement à plus long terme.

- L'exposition à l'éveil aux langues devrait couvrir un minimum d'heures sur l'année scolaire (minimum encore à préciser et à négocier avec les partenaires, mais qui peut dès à présent être estimé à une douzaine, voire une quinzaine d'heures).
- Les supports mis en œuvre feraient l'objet de carnets de bord allégés (essentiellement des questions fermées) et de discussions avec des collègues.
- Les directeurs des écoles partenaires devraient nécessairement informer le conseil de participation de leur école de sa participation à la mise en œuvre de l'éveil aux langues, et des outils d'information à destination des parents (voir par exemple le dépliant disponible sur le site) seraient mis à la disposition des équipes.
- Les formations ultérieures comporteraient deux journées de formation assez proches, mais néanmoins séparées par un laps de temps suffisant pour permettre l'expérimentation d'un outil. Sans doute faudrait-il cibler encore davantage la première journée sur la préparation à un ou deux outils, afin que les enseignants se sentent prêts. Une troisième journée serait consacrée aux échanges et à un bilan. L'un ou l'autre enseignant déjà expérimenté pourrait jouer le rôle de personne ressource.
- Des courriers électroniques pourraient être adressés aux écoles et/ou aux enseignants intéressés pour signaler les modifications introduites sur le site d'éveil aux langues.

La possibilité et les conditions d'un véritable compagnonnage entre les écoles déjà engagées dans le projet et d'autres écoles intéressées mériterait d'être examinée attentivement : les « anciens » pourraient constituer une ressource pour les plus jeunes, et y trouveraient certainement non seulement une valorisation, mais aussi l'occasion d'approfondir leurs propres compétences par le dialogue avec des pairs, même moins avancés. Cependant les problèmes pratiques ne peuvent être sous-estimés : déplacement des enseignants, remplacement des absents, ...

4. À PLUS LONG TERME ...

Dans les résultats d'EVLANG comme dans la plupart des évaluations d'innovations pédagogiques réalisées avec la rigueur requise, on observe une grande variabilité : ce sont les tendances observées dans la majorité des pays qui conduisent à considérer qu' EVLANG a un impact sur telle ou telle compétence, ou n'en a pas sur telle ou telle autre, mais il existe dans chaque cas des exceptions, probablement fonction de certains éléments du contexte scolaire (proximité des activités proposées et du curriculum, habitude de l'utilisation de manuels, degré d'hétérogénéité des classes, ...) ou sociétal (environnement plus ou moins multiculturel, type et ampleur de l'immigration, situation linguistique du pays ou de la région, ...).

En particulier, si le matériel EOLE s'inspire très largement des activités EVLANG, il en diffère cependant, ne fût-ce que par la qualité technique de la présentation, la structure adoptée et les âges concernés (rappelons qu' EVLANG ciblait la population des 10/12 ans, tandis que les activités EOLE s'adressent aux élèves de 4 à 12 ans). De plus, si EVLANG a mis en évidence ses apports dans le cadre d'une mise en œuvre intensive pendant une année à une année et demie, il restera à analyser l'impact de plusieurs années de confrontation à l'éveil aux langues moins intensive.

Avant de généraliser l'intégration de l'éveil aux langues dans le curriculum de la Communauté française, il importera, dans la logique d'innovation scientifiquement fondée suivie jusqu'à présent (premières prises d'informations, étude de faisabilité, préparation de l'implantation et mise en œuvre expérimentale sur une échelle réduite) d'évaluer avec toute la rigueur requise les bénéfices retirés de l'éveil aux langues par les élèves.

Cette évaluation des produits, indispensable, ne pourra prendre place que lorsque l'innovation sera suffisamment stabilisée dans un nombre suffisant d'écoles, et que les élèves en auront bénéficié pendant un temps suffisant, au-delà de la période de découverte par les enseignants eux-mêmes, les tâtonnements inévitables et l'enthousiasme lié au caractère novateur du projet pilote.

VIII. POUR NE PAS CONCLURE ...

Le 22 mai 2003, à la demande du Ministre de l'enfance en charge de l'enseignement fondamental, le Gouvernement de la Communauté française a chargé le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège de procéder à l'introduction expérimentale de l'éveil aux langues dans six écoles, selon des modalités similaires aux recommandations formulées à l'issue de l'étude d'adéquation.

L'année qui vient de s'écouler a démontré l'adéquation globale de la mise en œuvre à échelle réduite telle qu'elle avait été proposée : des écoles volontaires ont adhéré au projet ; au moins trois enseignants, et parfois tous les titulaires de classe des niveaux concernés, ont accepté d'expérimenter l'éveil aux langues avec plus de 500 élèves, en se pliant aux conditions fixées par les chercheuses dans le cadre d'une étude pilote (participation à des formations, collaboration à l'évaluation des outils et de la procédure).

Les enseignants témoignent de ce que les élèves, partenaires obligés du projet, ont été intéressés par l'approche nouvelle qui leur était proposée. En outre, plusieurs enseignants volontaires ont été impressionnés par les acquisitions et les performances de leurs élèves.

En outre, l'éveil aux langues semble avoir déjà entraîné des progrès à divers niveaux en ce qui concerne les élèves, malgré le nombre limité d'outils mis en œuvre dans chaque classe, qui selon les évaluateurs d'EVLANG ne devrait pas donner lieu à de changements significatifs. La plupart des enseignants affirment également que l'éveil aux langues a eu un impact sur leurs propres attitudes à l'égard de la diversité linguistique et culturelle. Sur un autre plan, on constate dans certaines écoles les indices d'une mobilisation renforcée de l'équipe, autour d'un projet commun qui touche à l'essentiel : la façon de développer chez les élèves des compétences importantes, grâce à des outils qui viennent à point nommé pour les y aider.

L'engagement des volontaires, s'il ne portait que sur une année, s'inscrit dans une continuité dont tous les partenaires ont souligné l'importance dès le début : face à des résultats dans l'ensemble extrêmement positifs, les équipes comprendraient difficilement qu'un coup d'arrêt soit donné au projet et celui-ci pourrait renforcer chez les partenaires un sentiment d'impuissance, voire d'incompétence. Leur travail est-il réellement important, puisqu'un projet qui porte ses fruits s'arrête sans raison majeure ?

La Belgique dans son ensemble et la Communauté française doivent actuellement faire face à une résurgence de l'extrême droite et chaque démocrate est actuellement à la recherche de moyen de combattre ces idées. Par ailleurs, en Communauté française, l'enseignement obligatoire doit « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* ». Outre son impact sur l'apprentissage des langues, l'éveil aux langues semble bien constituer un outil concret au service de cet objectif : s'intéresser à l'autre, à sa langue et à sa culture en apprenant à les connaître mieux.

ANNEXE 1

LE SCHÉMA D'ÉVALUATION ET LES PRINCIPAUX INSTRUMENTS

ANNEXE 2

LES INFORMATIONS RELATIVES AUX SUPPORTS

TABLE DES MATIÈRES

I. INTRODUCTION	5
1. QU'EST-CE QUE L'ÉVEIL AUX LANGUES ?	5
2. L'ADÉQUATION À LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE	6
3. L'OBJET DU PRÉSENT DOCUMENT	9
II. LES ACTEURS DE L'INNOVATION	10
1. LE CADRE DE LA COLLABORATION	10
1.1. <i>Une innovation</i>	10
1.2. <i>Des conditions d'implantation et de développement</i>	10
1.3. <i>A propos des enseignants</i>	11
2. LA RECHERCHE DE PARTENAIRES	12
3. UN CONTRAT	14
4. LES PARTENAIRES	15
4.1. <i>Deux chercheuses</i>	15
4.2. <i>Cinq écoles fondamentales</i>	16
4.3. <i>Vingt-huit classes pilotes</i>	17
4.4. <i>Les enseignants des classes pilotes</i>	18
4.5. <i>Les élèves bénéficiaires</i>	19
5. L'ÉTAT D'ESPRIT DES PARTENAIRES	24
5.1. <i>Les chefs d'établissement</i>	24
5.2. <i>Les enseignants</i>	25
6. EN GUISE DE SYNTHÈSE	27
III. LES SUPPORTS	28
1. FOURNIR DES OUTILS	28
2. QUELS SUPPORTS ?	28
2.1. <i>Quels sont les supports disponibles ?</i>	28
2.2. <i>Pourquoi Eole ?</i>	29
2.3. <i>Ce qu'offrent les outils Eole</i>	29
3. DES ADAPTATIONS	34
3.1. <i>Quelles adaptations ?</i>	35
3.2. <i>Les modalités d'adaptation</i>	35
4. LES OUTILS MIS EN ŒUVRE	36
4.1. <i>Au cycle 5/8</i>	36
4.2. <i>Au cycle 8/10</i>	38
4.3. <i>Au cycle 10/12</i>	39
4.4. <i>A retenir, pour l'ensemble des outils mis en œuvre</i>	40

5.	LES AVIS DES ENSEIGNANTS ...	40
5.1.	<i>Les outils proposés au cycle 5/8</i>	40
5.2.	<i>Les outils proposés au cycle 8/10</i>	41
5.3.	<i>Les outils proposés au cycle 10/12</i>	42
5.4.	<i>Au travers des cycles</i> ...	43
5.5.	<i>Les avis émis lors de la dernière rencontre intra-école</i>	44
5.6.	<i>Les adaptations encore nécessaires</i>	46
6.	EN GUISE DE SYNTHÈSE	49
IV. APPRIVOISER L'INNOVATION		51
1.	LA FORMATION PROPOSÉE DANS LE CADRE DU PROJET ÉVLANG.....	51
1.1.	<i>Les objectifs poursuivis</i>	51
1.2.	<i>Le dispositif proposé</i>	51
2.	LA MISE EN ŒUVRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE.....	52
2.1.	<i>L'organisation de la formation</i>	52
2.2.	<i>Les journées de formation « inter-écoles »</i>	53
2.3.	<i>Les rencontres intra-écoles</i>	57
3.	L'EXPÉRIENCE DE VOLONTAIRES EN DEHORS DES ÉCOLES PILOTES	60
4.	UN SITE INTERNET ET UN FORUM.....	61
5.	EN GUISE DE SYNTHÈSE.....	61
V. DANS LES CLASSES ET DANS LES ÉCOLES		63
1.	AU NIVEAU DES CLASSES.....	63
1.1.	<i>La fréquence et la durée des activités</i>	63
1.2.	<i>Les modalités d'insertion dans la vie scolaire</i>	64
1.3.	<i>Le contexte de travail</i>	65
1.4.	<i>L'impact de l'éveil aux langues sur l'enseignement</i>	66
1.5.	<i>Les attitudes des enseignants par rapport à l'éveil aux langues</i>	67
1.6.	<i>Une analyse a posteriori de la procédure</i>	68
2.	AU NIVEAU DES ÉCOLES	69
2.1.	<i>Les directeurs</i>	69
2.2.	<i>Les autres enseignants</i>	69
2.3.	<i>Les parents et l'entourage</i>	71
3.	DES ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	73
VI. L'IMPACT SUR LES ÉLÈVES.....		75
1.	LA RÉFÉRENCE D'ÉVLANG	75
2.	DES EFFETS OBSERVABLES SUR LES ÉLÈVES ?	77
2.1.	<i>Des animaux en nombre</i>	78
2.2.	<i>Des comportements</i>	79
2.3.	<i>Des attitudes et des représentations</i>	80
3.	LE POINT DE VUE DES ÉLÈVES.....	83
4.	LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS.....	84
4.1.	<i>Des attitudes</i>	85
4.2.	<i>Des aptitudes</i>	86
4.3.	<i>Des compétences</i>	87
4.4.	<i>Des observations</i>	87
5.	LE POINT DE VUE DES PARENTS	88
6.	LE POINT DE VUE DES DIRECTEURS	89
7.	UNE ANALYSE ET DES ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	90

VII. ET ENSUITE ?	92
1. LES INTENTIONS ET LES SOUHAITS DES PARTENAIRES.....	92
1.1. <i>Les projets des enseignants</i>	92
1.2. <i>Les projets des écoles</i>	93
2. QUELQUES ÉLÉMENTS DÉJÀ PRÉSENTS	95
2.1. <i>Des formations pour enseignants débutants</i>	95
2.2. <i>Un chargé de mission</i>	95
2.3. <i>Deux sites et un forum</i>	95
3. DES BESOINS À PRENDRE EN COMPTE	96
3.1. <i>Donner une suite à l'étude pilote</i>	96
3.2. <i>Poursuivre l'amélioration et l'adaptation des supports</i>	96
3.3. <i>Assurer l'extension progressive du projet pilote</i>	98
4. À PLUS LONG TERME	100
VIII. POUR NE PAS CONCLURE	102
ANNEXE 1 LE SCHÉMA D'ÉVALUATION ET LES PRINCIPAUX INSTRUMENTS.....	103
ANNEXE 2 LES INFORMATIONS RELATIVES AUX SUPPORTS	135