

VERS UNE IMPLANTATION DE L'ÉVEIL AUX LANGUES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE¹

C. Blondin & C. Mattar

Unité d'analyse des Pratiques et des Systèmes d'enseignement (aSPe)
Université de Liège

1. L'ÉVEIL AUX LANGUES

1.1. Les précurseurs

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 matières (1984). 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 Evlang, voir Candelier, 2003a). Sur ces bases, une équipe de Suisse romande a finalisé des activités, en a mis au point de nouvelles et a édité un ensemble d'outils didactiques très complet (Balsiger, Berger, Dufour, Germion, De Pietro & Zurbriggen, 2003a et 2003b) 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 primaire.

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

¹ Cet article constitue la version française, actualisée et complétée, de Blondin et Mattar (2005), paru en néerlandais dans un volume édité par L. Top et H. De Smedt. Il repose sur le rapport complet de l'implantation expérimentale de l'éveil aux langues (Blondin et Mattar, 2004), qui peut être téléchargé sur le site <http://www.enseignement.be/>. Les études évoquées ont été réalisées avec le soutien du Ministère de la Communauté française.

de l'éveil aux langues et vise à étudier son implantation dans les curriculums de divers systèmes éducatifs².

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.

1.2. Concrètement, l'éveil aux langues

Les activités d'éveil aux langues consistent à faire découvrir, explorer et comparer des matériaux linguistiques sonores et visuels variés par les élèves. Ces matériaux appartiennent à des langues de statuts divers : langue de l'école, langues enseignées à l'école, langues régionales, langues des migrants, autres langues de l'Europe et du monde.

Contrairement à ce que d'aucuns pensent, l'éveil aux langues n'est donc 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. Il s'agit principalement d'approfondir l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle, de renforcer la motivation à apprendre des langues et de développer diverses aptitudes métalinguistiques de nature à faciliter cet apprentissage.

En outre, bon nombre d'activités d'éveil aux langues permettent simultanément d'aborder d'autres objectifs du programme.

Deux exemples permettent de mieux comprendre la nature transdisciplinaire des activités d'éveil aux langues. L'activité « Le petit cheval » (Balsiger *et al.*, 2003a), mise en œuvre dès la fin de l'école maternelle, comporte, après une phase d'écoute et de gestualisation d'un bref poème en français, son écoute en d'autres langues, ainsi que l'examen de sa transcription dans ces langues. Au-delà de la prise de conscience de l'existence d'autres langues et de certaines de leurs caractéristiques, les découvertes des enfants concernent des compétences fondamentales de la lecture : ils peuvent découvrir des éléments de la structure d'un texte écrit (titre mis en évidence, répétitions dans la version écrite en parallèle avec celles de la forme orale, sens de la lecture, ponctuation, ...). Destinée aux plus âgés (3^e et 4^e années primaires), l'activité « Des animaux en nombre » (Balsiger *et al.*, 2003b) inclut l'examen de cartes incomplètes sur lesquelles la présentation d'animaux s'accompagne de celle de leur nom, écrit dans une langue spécifique, soit au singulier soit au pluriel, selon le dessin. Cette activité permet aux enfants de découvrir la richesse et la diversité des moyens mis en œuvre par les différentes langues pour transmet-

² Voir le site de JA-LING Europe (CELV - Graz) : <http://jaling.ecml.at/>, ainsi que Candelier, 2003b.

tre une même information ; plus précisément, elle les informe de ce que le pluriel peut s'indiquer de façon très différente selon la langue utilisée (doublement du mot, ajout d'une syllabe spécifique, ...). Les enfants constatent que, dans bon nombre de langues, la simple écoute du substantif informe sur le nombre, tandis qu'en français, il est généralement nécessaire de se baser sur l'article pour déterminer s'il s'agit d'un singulier ou d'un pluriel. Cette activité est considérée par les enseignants qui l'ont mise en œuvre comme susceptible de sensibiliser les enfants au fait qu'en français, il faut prêter attention à divers indices pour déterminer si la marque du pluriel est ou non nécessaire.

1.3. Une évaluation des effets

Les résultats du projet Evlang ont fait l'objet d'une évaluation très complète dans 8 échantillons sur 5 sites (pays ou région), c'est-à-dire 1.892 élèves fréquentant 127 classes expérimentales. Des tests standardisés ont été administrés aux élèves des classes expérimentales ainsi qu'à 951 élèves témoins en début et en fin de projet. Un modèle mathématique a été appliqué de façon à contrôler d'éventuelles différences entre la population expérimentale et la population de contrôle (voir Génelot & Tupin, 2003).

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, un effet est observé, mais seulement dans quelques cas. Pour expliquer ces différences d'impact selon les attitudes ou les compétences examinées, Candelier (2003a) 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, lors des entretiens et dans leurs réponses aux questionnaires qui leur ont été administrés, tendent à considérer que de tels effets 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'à la fin de la scolarité primaire, après de très nombreuses heures d'enseignement de ces notions : une éventuelle influence ne pouvait 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 prévues par le curriculum, indépendamment des pratiques d'évaluation actuelles des enseignants. Matthey, Génelot, Noguerol et Techer 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...* » (2003, p. 138). 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, Edelembos, Johnstone, Kubanek-German, & Taeschner, 1998), 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. 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 renforce le désir d'apprendre des langues. Dans plusieurs cas, l'éveil aux langues suscite un intérêt pour l'apprentissage de langues minorisées, y compris les langues de l'immigration.

Ces données ont été complétées et mises en perspective 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,...) (Génelot, 2001).

2. UNE ÉTUDE DE FAISABILITÉ

En 2001, le Ministre Nollet, en charge de l'enseignement fondamental, découvre dans un rapport de synthèse sur l'apprentissage des langues en Communauté française rédigé à sa demande (Blondin, 2001), l'existence et la nature de l'éveil aux langues. L'histoire de l'éveil aux langues en Communauté

française débute dès lors par une prise de contact du ministre et de ses collaborateurs 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.

2.1. Le pluralisme et l'ouverture

L'éveil aux langues poursuit des objectifs extrêmement cohérents avec ceux qu'assigne le Décret-Missions à l'enseignement obligatoire : « *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* » (Conseil de la Communauté française, 1997, article 6, 3^e des 4 objectifs). Les Socles de compétences complètent et précisent cet objectif dans la section consacrée aux langues modernes : « *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* » (Ministère de la Communauté française, 1999, p. 51).

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 écoles³. L'intérêt de l'éveil aux langues en tant que préparation à 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.

³ Le Décret portant sur 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 d'assumer la partie de l'horaire en langue cible.

2.2. L'intégration des enfants d'origines différentes

La Communauté française comporte près de 10 pour cent d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français (Baye, Demonty, Fagnant, Lafontaine, Matoul & Monseur, 2004, p. 20). Les spécialistes recommandent généralement 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 (voir par exemple Hamers & Blanc, 2000). 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.

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 langues (Jaquet, 1999). 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. De telles collaborations nécessitent cependant une réflexion spécifique, dans la mesure où la mission des enseignants LCO est actuellement relative à une seule langue.

2.3. Une préparation à l'apprentissage des langues

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 nationales (voir Blondin & Straeten, 2001 ; Pirotte, 2006). 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 primaires en zone unilingue), et celle des cours de néerlandais tend à s'amenuiser au bénéfice de l'anglais (Blondin, 2006). 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, peut 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.

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). 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 continuité (Blondin *et al.*, 1998). 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.

2.4. Une approche transdisciplinaire

L'analyse des supports didactiques disponibles a mis en évidence que les supports Eulang, 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 prête à une approche transdisciplinaire, apportant sa pierre à l'édifice pour l'ensemble des disciplines. Il ne constitue pas une discipline supplémentaire, 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 disciplines (Mattar & Blondin, 2003).

2.5. Des conclusions positives

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 différences dans l'ordre des mots ou dans l'oralisation d'une même graphie⁴) et de l'intérêt pour les différentes langues, en complémentarité avec les autres cours donnés par les titulaires.

Les résultats de l'étude de faisabilité ont été présentés lors d'une conférence-débat en avril 2003, qui a donné lieu à la publication d'une plaquette (Blondin, & Mattar, 2003).

3. LA MISE EN ŒUVRE EXPÉRIMENTALE DANS CINQ ÉCOLES

Suite à l'étude de faisabilité, il a été décidé de procéder à l'introduction expérimentale de l'éveil aux langues dans quelques écoles. L'approche de l'innovation définie au terme de l'étude de faisabilité respecte les quatre axes d'entrée principaux définis par ces auteurs : « *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* » (Finkelstein & Ducros, 1996, p. 33).

3.1. Le choix des cinq écoles

À la suite de Gather Thurler, les chercheuses considèrent 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 » (2000, p. 197). Le choix s'est dès lors porté sur des équipes, plutôt que sur des individus isolés.

Les écoles retenues devaient compter au moins trois enseignants intéressés par le projet et le directeur devait marquer son accord. La sélection a visé non pas une représentation équilibrée des différents types d'écoles, mais l'inclusion de situations contrastées, de façon à mettre en évidence des difficultés éventuelles en fonction des caractéristiques contextuelles.

⁴ 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.

De mai 2003 à juillet 2004, les chercheuses ont collaboré avec cinq équipes pédagogiques à la mise en œuvre de l'éveil aux langues dans 28 classes, comptant au total 528 enfants.

Les écoles retenues (voir le tableau 1) se répartissent entre les différents réseaux, sont situées dans des zones rurales et urbaines et ont des effectifs allant de 73 élèves au total à 337. Toutes offrent le choix entre l'anglais et le néerlandais, sauf celle qui est située en Région bruxelloise, où le néerlandais intensif est obligatoire. Les milieux socio-économiques sont, selon les directeurs, de niveau moyen, mais avec de fortes différences entre les familles, à l'exception d'une école fréquentée par des enfants clairement défavorisés. Deux écoles ont bénéficié, dans un passé relativement récent, de mesures de discrimination positive. Quatre écoles ne comportent qu'un pourcentage faible ou nul d'élèves de nationalité étrangère, mais ceux-ci représentent près de la moitié des effectifs du 5^e établissement. Les taux de retard scolaire varient de 1 à 17 pour cent.

Tableau 1 : Principales caractéristiques des écoles qui ont participé au projet pilote (informations principalement fournies par les directeurs en septembre 2003)

	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5
Réseau	Libre subventionné	Libre subventionné	CFB	Officiel subventionné	Officiel subventionné
Habitants/km²⁵	389	138	138	1.547	4.264
Élèves dans l'école	273	174	337	73	318
Élèves impliqués	159	129	78	63	99
Cours de langue	Anglais & néerlandais	Anglais & néerlandais	Anglais & néerlandais	Anglais & néerlandais	Néerlandais
Discriminations positives	-	-	-	2003 & avant	Avant (5 ans)
Apprentissage précoce d'une langue	-	-	Oui	-	-
Nationalité étrangère	0 %	0 %	5 %	0 %	41 %
Retard en primaire	6 %	4 %	17 %	17 %	1 %
Milieu social	Moyen (élèves très favorisés et très défavorisés)	Moyen (élèves très favorisés et très défavorisés)	Moyen (élèves très favorisés et très défavorisés)	Défavorisé	Moyen (élèves très favorisés et très défavorisés)

⁵ Au 1^{er} janvier 2003, selon l'Institut National de Statistique.

3.2. Des partenariats

D'emblée, les rôles ont été définis dans un contrat : les chercheuses adapteraient (sur la base des projets d'éveil aux langues antérieurs) ou créeraient des supports d'activités, organiseraient des formations, joueraient le rôle de personnes-ressources et évalueraient le déroulement du projet ; les enseignants participeraient aux rencontres, mettraient en œuvre 6 supports au moins dans leur classe et prêteraient activement leur concours tant à la mise au point des activités qu'aux différentes facettes de l'évaluation ; les directeurs apporteraient leur soutien aux membres de leur équipe engagés dans le projet, notamment en ce qui concerne l'organisation de leur participation aux formations, d'éventuels besoins matériels et assumeraient la responsabilité des contacts avec les membres de la communauté éducative.

3.3. Un suivi du projet

Les moyens disponibles ont été concentrés sur l'implantation de l'innovation : il s'agissait de repérer au mieux tout ce qui pouvait entraver ou au contraire faciliter une implantation optimale des supports en vue d'une application ultérieure à plus large échelle.

Le suivi du projet s'est basé sur le modèle des stratégies d'enseignement de Dunkin et Biddle (voir Dunkin, 1986), adapté aux spécificités de l'introduction de l'éveil aux langues dans les classes. Des informations ont été recueillies sur les caractéristiques des enseignants (critères de présage : âge, expérience antérieure dans le domaine des langues, ...), le contexte dans lequel se réalisait le projet (variables de contexte : caractéristiques socio-économiques des élèves, effectifs des classes, ...), ainsi que sur la façon dont les supports étaient mis en œuvre (variables de processus : temps consacré aux activités, adaptations éventuellement apportées aux outils, ...).

Enfin, l'accompagnement s'est étendu aux résultats atteints par les élèves (variables de produit : attitudes et motivation, savoirs et compétences, ...) : 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 au-delà de ceux-ci⁶.

⁶ Il n'était en effet pas possible de consacrer des moyens importants à cette facette de l'évaluation et diverses conditions limitaient la portée des résultats : la durée du travail dans les classes était réduite, il s'agissait du premier contact d'enseignants avec une approche particulière, portant sur une matière qui leur était peu familière. En outre, les enfants impliqués n'étaient pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des élèves du même âge.

Des questionnaires oraux ou écrits (dont certains s'appuyaient sur les instruments mis au point dans le cadre d'Evlang) ont permis de recueillir les avis des différents partenaires du projet. En outre, certaines des rencontres entre un groupe d'enseignants et l'équipe de recherche ont comporté un moment de bilan.

3.4. Des rencontres intra et inter-écoles

Gather Thurler et Perrenoud soulignent 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 » (2003). Des réunions d'échange d'informations et de formation ont été organisées en inter-écoles par niveaux scolaires ou par école.

Les rencontres intra-écoles ont été principalement centrées sur la dynamique de chaque équipe pédagogique : ainsi, la toute première rencontre a permis d'informer l'ensemble de l'équipe des fondements du projet et du type d'activités qui leur étaient proposées, ainsi que de la participation attendue de chacun des partenaires. Ces informations devaient permettre la réflexion de chacun et l'engagement dans le projet en pleine connaissance de ses implications. Les deux dernières rencontres intra-écoles ont, en règle générale, été réservées aux enseignants impliqués. La seconde, en milieu d'année, a permis de faire le point sur la dynamique engagée dans l'établissement, et la dernière a surtout consisté en un bilan.

Les réunions inter-écoles regroupaient les enseignants des classes de la 3^e maternelle à la 2^e année primaire, d'une part, de la 3^e à la 6^e année primaire, d'autre part, pour des présentations d'activités nouvelles et des échanges d'informations sur des activités mises en œuvre. Les deux premières rencontres d'un même groupe n'étaient séparées que par un laps de temps de deux semaines, afin de permettre la mise en œuvre d'une première activité avant d'aborder, en meilleure connaissance de cause, la plupart des outils. La seconde rencontre de chacun des groupes a bénéficié de la présence de Zürbriggen, co-auteur des supports Eole et formatrice dans le Canton de Genève : sa parfaite connaissance des outils et de leur mise en œuvre, son enthousiasme, ainsi que ses encouragements aux initiatives des enseignants ont généralement rassuré les participants et renforcé leur motivation.

3.5. Les supports et leur mise en œuvre

Le choix s'est porté sur les outils Eole qui prévoient des activités pour l'ensemble des élèves de l'enseignement fondamental (de la 1^{re} enfantine

suisse, qui correspond approximativement à la 2^e maternelle en Belgique, à la 6^e primaire), qui avaient fait l'objet d'une finalisation très soignée et qui étaient publiés. Les supports Eole ont été complétés par certains outils d'Evlang (qui s'adresse uniquement aux élèves de la troisième à la cinquième année primaire), jugés particulièrement intéressants.

La mise en œuvre des outils a tenté de respecter au mieux les trois critères définis dès 1977 par Doyle et Ponder, et rappelés par Finkelstein et Ducros (1996) :

- 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).

Tout au long de l'année 2003-2004, des supports d'activités d'éveil aux langues ont été proposés aux enseignants : certains étaient utilisables tels quels (14 supports), mais d'autres ont dû être adaptés sur le plan de la méthodologie (7 supports), complétés par d'autres langues (8 supports), ou totalement reconstruits pour répondre à des besoins spécifiques à la Communauté française (5 supports).

Chaque enseignant était libre de choisir parmi les outils disponibles (même ceux qui étaient à l'origine prévus pour un autre niveau scolaire), en fonction de l'intérêt qu'ils présentaient à ses yeux ou de leur rapport avec les autres activités de sa classe. Les adaptations étaient non seulement autorisées, mais encouragées. Une seule contrainte, justifiée par les nécessités du suivi, était imposée aux enseignants : le carnet de bord qui devait être complété à propos de chaque activité (voir ci-après) devait mentionner ces adaptations et, dans la mesure du possible, leurs effets.

4. LES RÉSULTATS

Tant les enseignants impliqués dans le projet que leurs directeurs et les élèves bénéficiaires de l'approche (à partir de la 3^e année primaire) ont été interrogés en début et en fin d'année scolaire, de façon à permettre une description des caractéristiques des partenaires concernés, ainsi qu'une étude de l'évolution de leurs avis et de leurs attitudes entre le début et la fin du projet pilote. L'ensemble des résultats obtenus est décrit dans Blondin et Mattar (2004).

4.1. Les activités mises en oeuvre

Au terme de la mise en œuvre de chaque outil, les enseignants ont complété un carnet de bord. Le tableau 2 résume la situation, au terme de l'année scolaire, en ce qui concerne les supports utilisés, sur la base de ces carnets de bord.

Tableau 2 : Mise en œuvre des supports dans les classes des différents niveaux, d'après les carnets de bord complétés par les enseignants

	Maternelles	1^{re} & 2^e primaires	3^e & 4^e primaires	5^e & 6^e primaires
Nombre d'outils (M)	3,7	3,8	4,1	4,1
Nombre de séances (M)	14,2	15,3	14,3	11,3
Durée par séance (M)	27 minutes	29 minutes	36 minutes	46 minutes
Durée totale (M)	6,2 heures	6,9 heures	10,0 heures	10,0 heures
Durée totale (minimum)	3,8 heures	4,3 heures	4,6 heures	5,6 heures
Durée totale (maximum)	10,6 heures	10,1 heures	14,8 heures	13,8 heures

En moyenne, les enseignants ont mis en œuvre 4 supports, au lieu des 6 prévus. Des précisions doivent cependant être apportées, qui nuancent cette donnée objective : d'une part, ce n'est qu'à la mi-novembre que les enseignants ont eu en main les outils et ont pu organiser les premières activités d'éveil aux langues ; d'autre part, l'enthousiasme des enfants a conduit certains enseignants à exploiter leur intérêt pour tel ou tel outil pendant un temps plus long que prévu.

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 le 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 avec l'âge des élèves, d'une durée moyenne de 27 minutes en 3^e maternelle à une durée moyenne de 46 minutes au 3^e degré.

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 : 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, ...).

4.2. Les avis des enseignants

L^e tableau 3 présente les réponses des enseignants aux questions fermées à propos de l'ensemble des outils mis en oeuvre lors de l'année scolaire. Les informations distinguent les différents cycles, malgré le nombre réduit d'enseignants à chaque niveau, qui interdit toute généralisation. Cependant, les tendances ainsi mises en évidence sont généralement cohérentes avec les informations recueillies par ailleurs.

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 de leurs élèves : il n'existe pas de supports pour les plus jeunes et ceux qui sont censés être adaptés aux « aînés » (3^e, voire 2^e maternelle) ont souvent été jugés trop abstraits pour les élèves de nos classes. Dès lors, 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, ...).

Tableau 3 : Moyenne des scores aux 11 items des carnets de bord relatifs aux supports destinés à chacun des cycles (*la valeur 1 à été attribuée à « pas du tout d'accord », 2 à « pas d'accord », 3 à « d'accord », et 4 à « tout à fait d'accord »*)

	Scores moyens		
	Cycle 5-8	Cycle 8-10	Cycle 10-12
Les informations fournies par l'outil constituent une base suffisante (N = 107)	3,3	3,5	3,1
Le temps consacré par les élèves à ces activités est dans l'ensemble un temps bien utilisé (N = 107)	3,1	3,4	2,9
Les activités m'on demandé un temps de préparation important (N = 104)	1,9	2,1	2,4
Les activités développent des savoirs et des compétences que les élèves doivent acquérir dans l'enseignement fondamental (N = 102)	2,7	3,5,	3,3
Le support a donné lieu à des prolongements interdisciplinaires (N = 87)	2,8	3,1,	3,0
Le support a facilité l'implication des élèves dans les activités (N = 101)	3,5	3,8	2,7
Le support était facile à utiliser (N = 103)	3,5	3,3,	2,7
Les objectifs visés ont été atteints (N = 104)	3,5	3,4	3,1
Les activités ont intéressé mes élèves (N = 106)	3,8	3,5	3,3
Le thème a intéressé mes élèves (N = 107)	3,6	3,8	3,5
Les activités proposées dans l'outil correspondent bien au niveau de mes élèves (N = 106)	3,2	3,3	2,8

Les avis des enseignants du cycle 8/10 sont les plus positifs pour les items relatifs à l'adéquation entre les outils et le niveau des élèves, à l'intérêt de ceux-ci 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 relatifs à l'intérêt des élèves pour les activités, à l'atteinte des objectifs et à la facilité d'utilisation des supports.

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 d'ancrages disciplinaires pour l'an prochain.

Le monolinguisme relatif de leur classe a parfois posé problème aux enseignants, alors que l'éveil aux langues était, de façon dominante, jugé utile dans de tels contextes : certains des outils font appel à des ressources qui ne sont pas toujours accessibles dans les classes plus monolingues. Des solutions doivent être recherchées soit au niveau des supports eux-mêmes (inclure du matériel qui pourrait, si nécessaire, se substituer aux apports attendus des élèves) ou au niveau des pratiques pédagogiques (une enseignante a par exemple souligné l'effet bénéfique de la rencontre de ses jeunes élèves avec des correspondants néerlandophones, dans la mesure où cette activité leur a permis de prendre conscience de l'existence de langues différentes).

4.3. Les effets sur les enfants

Un coup de sonde de portée limitée a été mis sur pied auprès des élèves des classes de la 3^e à la 6^e année primaire, de façon à appréhender d'éventuels effets, sans que, il faut le rappeler, leurs résultats permettent aucune généralisation.

4.3.1. Des mesures avant-après

Les questions portant sur les attitudes et les représentations ont mis en évidence des résultats généralement très positifs dès le prétest, et aucune différence significative entre les deux passations : ce résultat est tout à fait cohérent avec les résultats d'Evlang, qui a constaté qu'une durée minimale d'activités d'éveil aux langues était requise (rappelons que, selon le domaine, le seuil à atteindre est de 30 à 45 heures, alors que le maximum, atteint par une seule classe pilote, est d'un peu moins de 15 heures).

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 parlent déjà.

Tableau 4 : Pourcentage d'élèves désireux d'apprendre des langues étrangères avant et après la confrontation à l'éveil aux langues.

	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 %

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 %.

4.3.2. Les avis des enfants

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.

Tableau 5 : Attitudes des élèves par rapport à 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 %	70 %	1 %
J'aime bien quand on fait de l'éveil aux langues	7 %	4 %	33 %	54 %	2 %
L'éveil aux langues, c'est amusant	9 %	7 %	30 %	51 %	3 %
L'éveil aux langues, c'est trop difficile	42 %	31 %	14 %	7 %	5 %
En éveil aux langues, on perd son temps	76 %	9 %	6 %	8 %	2 %

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 (92 %). En confirmation de ce dernier avis, 85 % 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 : 73 % des élèves ne considèrent pas que l'éveil aux langues est trop difficile.

Les tendances générales se retrouvent tant chez les filles que chez les garçons, ainsi que dans chacune des écoles et des années d'études.

4.3.3. Des témoignages

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 consciences 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* ».

Une seconde analyse des réponses met en évidence que 5 % des élèves explicitent un apport sur des savoirs 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 ...* ».

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 (dès la 3^e année primaire) : à l'école 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 qu'un nombre non négligeable d'élèves ont réalisé des apprentissages importants.

5. DES PROLONGEMENTS NÉCESSAIRES

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.

Si les hypothèses formulées au terme de l'étude de faisabilité (voir Mattar & Blondin, 2003) sont dans l'ensemble largement confirmées, la mise en œuvre expérimentale a suggéré des améliorations supplémentaires : collaborer avec des équipes volontaires, mais en permettant un engagement en deux temps, avec une confirmation de l'engagement dans le projet après expérimentation ; organiser des formations sur le même modèle que celui qui a été appliqué, en tirant parti de l'expertise des enseignants déjà familiarisés avec l'approche ; renforcer encore le poids des langues nationales et des langues largement représentées en Communauté française dans les supports ; créer des outils adaptés aux plus jeunes ; mettre au point des moyens de « compenser » la faible diversité linguistique de certains milieux scolaires ; mettre en relation les supports avec des points particuliers du curriculum ; organiser les supports de façon à permettre un nombre d'heures d'éveil aux langues suffisant sur l'ensemble de l'enseignement fondamental, ...

Au terme de la mise en œuvre à échelle réduite, une poursuite du travail dans les établissements impliqués, ainsi qu'une extension limitée du nombre d'écoles étaient recommandées de façon à permettre de finaliser la préparation de l'approche, tant en ce qui concerne les outils à mettre à la disposition des équipes que la mise au point des stratégies à déployer pour favoriser l'implication d'un plus grand nombre d'équipe.

6. ET ENSUITE ?

En 2004-2005, il n'a pas été possible d'assurer un suivi à l'innovation. Trois équipes ont poursuivi dans la voie esquissée, mais deux y ont renoncé : l'une se trouvait dans une petite école que, suite à des changements dans les affectations, les enseignants concernés ont quittée ; l'autre s'est entre-temps engagée dans l'immersion et craignait une surcharge.

Par la suite, la Ministre Arena, en charge de l'enseignement fondamental, a décidé de rendre possible la finalisation des travaux entrepris et la mise de leurs résultats à la disposition de l'ensemble des enseignants : les chercheuses ont pu reprendre une forme de collaboration avec les enseignants toujours impliqués en vue de préparer une diffusion plus large de l'éveil aux langues. Les adaptations d'un ensemble d'activités ont été concrétisées, les relations entre les programmes d'études des principaux réseaux et les activités d'éveil aux langues ont été analysées, et enfin le site consacré à l'éveil aux langues en Communauté française a été actualisé et complété, de façon à servir de support à des équipes, des directeurs ou des enseignants intéressés (<http://www.enseignement.be/>). Il est proposé d'organiser une rencontre annuelle des enseignants impliqué dans l'éveil aux langues, afin de permettre un approfondissement des compétences de chacun, le partage de ressources et l'établissement de partenariats. Les activités adaptées devraient prochainement être mises à la disposition des enseignants, selon des modalités encore à finaliser.

Sur ces bases, l'éveil aux langues devrait connaître de nouveaux développements, en s'intégrant à la vie des classes. Après une phase de mise en œuvre plus large, une évaluation devrait être envisagée.

7. RÉFÉRENCES

- Balsiger, C., Berger, C., Dufour J., Germion, L., De Pietro, D., & Zurbriggen, E. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine, D., Matoul, A., & Monseur, C. (2004). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, lecture et sciences : résultats de l'enquête PISA 2003. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 19-20*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.

- Blondin, C. (2001). *L'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Blondin, C. (2006). Les premiers pas dans l'apprentissage des langues modernes en Communauté française : aspects quantitatifs et pédagogiques. In L. Courtois (éd.), *L'enseignement des langues en Wallonie. Enjeux citoyens et chances pour l'avenir*. Louvain-la-Neuve : Fondation wallonne P.-M. et J.-F. Humblet, Série recherches.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A., & Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles : De Boeck-Larcier, De Boeck Université (Pratiques pédagogiques).
- Blondin, C., & Mattar, C. (2004). *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues. Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Communauté française*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale (téléchargeable sur le site consacré à l'éveil aux langues sur <http://www.enseignement.be/>).
- Blondin, C., & Mattar, C. (2005). De eerste stappen van éveil aux langues in de Franse Gemeenschap in België. In L. Top & H. De Smedt (éds.), *Zin voor talen. Talensensibilisering en de taalportfolio in een meer talig onderwijs* (pp. 69-93). Antwerpen : Garant.
- Blondin, C., & Straeten, M.-H. (2001). *Allemand, anglais ou néerlandais ? Le choix d'une langue moderne dans l'enseignement fondamental*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- Candelier, M. (éd.)(2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Candelier, M. (dir.). (2003b). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de la Communauté française. *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* (Moniteur belge du 23 septembre 1997).
- Conseil de la Communauté française. *Décret portant des dispositions générales relatives à l'enseignement en langue d'immersion et diverses mesures en matière d'enseignement* (Moniteur belge du 28 août 2003).

- Doyle, W., & Ponder, G.A. (1977). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Dunkin, M.J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (éds.). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor. Coll. Éducation 2000.
- Finkelstein, D., & Ducros, P. (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* (pp. 31-56). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M., & Perrenoud, P. (2003). Innovation. In D. Groux, S. Perez, V. D., Rust, & N. Tasaki (dir.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 315-322). Paris : L'Harmattan (trouvé le 27 décembre 2006 sur le site http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_32.rtf).
- Génélot, S., & Tupin, F. (2003). Méthodologie de l'évaluation. In M. Candelier (éd.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 95-124). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Génélot, S. (2001). *Évaluation quantitative du cursus Eulang (Rapport de recherche du programme Eulang)*. Le rapport d'évaluation peut être téléchargé sur le site <http://jaling.ecml.at>
- Hamers, J.-F., & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : University Press (seconde édition).
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge : University Press.
- Jaquet, N. (1999). Des cours de langues ...intégrés. *Babylonia*, 2, 24-26.
- Mattar, C., & Blondin, C. (2003). Une étude d'adéquation. L'éveil aux langues dans le contexte de la Communauté française. In C. Blondin & C. Mattar (éds.). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues* (pp. 39-82). Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.

Matthey, M., Génelot, S., Noguerol, A., & Techer, L. (2003). In M. Candelier (éd.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 125-138). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

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.

Pirotte, J. (2006). Entre héritages et prospective : les enjeux citoyens de l'enseignement des langues en Wallonie. In L. Courtois (éd.), *L'enseignement des langues en Wallonie. Enjeux citoyens et chances pour l'avenir* (pp. 17-31). Louvain-la-Neuve : Fondation wallonne P.-M. et J.-F. Humblet, Série recherches.

