

Evlang : éléments d'un bilan

Michel Candelier, Frédéric Tupin

Nota Bene : Nous n'avons pas repris ici l'exposé du bilan de l'évaluation quantitative, que l'on trouvera sur ce même site dans la contribution de Sophie Genelot au Colloque de l'ARIC. Le bilan total du programme Evlang se constitue donc de la présente contribution et de celle de S. Genelot.

De la recherche didactique à la politique linguistique éducative

Le bilan que nous présentons ici servira de point d'appui aux réflexions d'une autre contribution, consacrée aux perspectives (cf. sur ce même site : M. Candelier : *Perspectives*) On sait que l'enjeu déclaré du programme Evlang était de montrer que l'approche « éveil aux langues » est applicable à grande échelle – y compris du point de vue des coûts entraînés – et qu'elle produit, globalement, les effets recherchés. C'est bien ce qui est apparu lors de l'évaluation, même si certains résultats – nous l'avons dit ouvertement – n'étaient pas à la hauteur d'attentes que nous aurions pu avoir (cf. la contribution de Sophie Genelot citée plus haut et le compte rendu ci-dessous de l'évaluation quantitative). Les perspectives auxquelles nous nous intéresserons seront donc bien, légitimement, celles d'une introduction de l'éveil aux langues dans les systèmes éducatifs. Nous serons amenés à réfléchir à la place qu'une approche plurielle des langues et des cultures peut et doit occuper dans les cursus scolaires. Ce faisant, nous nous placerons sur le terrain des politiques (linguistiques) éducatives.

De telles politiques se construisent certes - idéalement du moins - à partir des constats de la recherche didactique, qu'il s'agisse de mesures d'effets ou d'observations sur la façon dont une approche a pu être pratiquée et vécue, mais aussi à partir d'une analyse de l'existant, de l'état du terrain. C'est pourquoi notre bilan comprendra également, en complément aux résultats de l'évaluation d'Evlang, un ensemble de considérations sur ce que ce programme a pu apporter en termes de construction d'expertise, de diffusion de l'approche et d'expériences relatives à son institutionnalisation. Autrement dit, nous chercherons à recenser les effets qu'Evlang a pu avoir, d'ores et déjà, sur ce que l'on pourrait appeler « la scène éducative ».

Bilan de l'évaluation quantitative

(Voir la contribution de Sophie Genelot lors du Symposium de l'ARIC).

Bilan de l'évaluation qualitative¹

La démarche évaluative qualitative consiste à porter un regard interne sur cette recherche-innovation et notamment sur la façon dont les acteurs centraux — les enseignants et les élèves — perçoivent l'éveil aux langues, mettent concrètement en œuvre cette approche du plurilinguisme et se prononcent quant aux effets attendus par cette démarche à l'aune de nos hypothèses.

Nous allons nous concentrer, essentiellement, sur deux nouveaux aspects du "vécu" des enseignants et des élèves. Pour ce qui concerne les maîtres nous nous centrerons sur ce qu'ils pensent de la possibilité d'atteindre les objectifs — ou effets — tels qu'ils ressortent de nos hypothèses. Pour ce qui est des élèves, notre attention se portera sur l'intérêt dont les élèves témoignent vis-à-vis à l'approche Evlang.

De façon plus générale et plus complète, le regard interne porté sur les conditions de mise en œuvre de l'approche d'éveil aux langues et les effets potentiels de ces conditions en termes d'évolutions des attitudes et d'acquisitions, tels qu'elles sont appréhendées par les intervenants, nous conduisent à :

- 1° traduire et synthétiser ce que les enseignants d'une part, et les élèves, d'autre part, nous livrent ;
- 2° caractériser les pratiques d'enseignement-apprentissage à partir de l'observation des classes ;
- 3° esquisser quelques premières pistes d'articulation entre l'évaluation quantitative et l'approche qualitative.

Nous allons aborder chacun de ces points dans la suite de notre texte.

Le point de vue des enseignants

Les matériaux sur lesquels nous nous appuyons pour tenter cette synthèse proviennent de 3 sources : les questionnaires distribués aux enseignants à la fin du cursus (et remplis par les 2/3 d'entre eux) ainsi que, au moins partiellement, les entretiens de bilan menés avec eux à la même époque ou avec certains d'entre eux (une vingtaine, relevant de 3 pays et 7 sites) à l'occasion de l'application du protocole qualitatif prévu pour une séance d'enseignement aux deux tiers environ du déroulement du cursus.

Les données présentées ci-dessous donnent une première vue d'ensemble de ce que pensent/perçoivent les enseignants des effets du programme Evlang en conformité, ou non, avec les hypothèses dont l'approche quantitative a eu à traiter.

L'image globale ainsi obtenue peut-être résumée en un tableau synthétique dégageant les grandes tendances par champ : attitudes face à la diversité linguistique et culturelle, motivation pour l'apprentissage des langues et aptitudes (métalinguistiques notamment).

¹ Les éléments que nous allons livrer aux lecteurs ne concernent que les résultats tels qu'on peut les lire au travers du filtre de notre démarche/évaluation qualitative. Seront donc absents de ces paragraphes, les questions méthodologiques ainsi que le débat quant à la robustesse/fiabilité des données obtenues en fonction des différents outils de recueil et d'analyse utilisés (cf. sur ces points les rapports remis à Socrates/Lingua, accessibles à partir du présent site).

| Hypothèse | Questionnaires / entretiens globaux | Entretiens-enseignants |
|---|-------------------------------------|------------------------|
| Attitudes (a) | | |
| H1 : Faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vers une ouverture au "non -familier" et vers un accroissement de l'intérêt pour la diversité. | + | + / - |
| H2 : Valoriser chaque langue et chaque culture des élèves de la classe. | + | ? |
| Attitudes (b) : « motivation pour l'apprentissage des langues » | | |
| H3 : Accroître le désir des élèves pour apprendre des langues. | + | X |
| H4 : Diversifier l'éventail des langues que les élèves souhaitent apprendre. | X | X |
| Aptitudes | | |
| H5 : Favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistique des élèves. | + | + / - |
| H6 : Favoriser la prise de conscience et la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique. | + | ? |

Lecture du tableau :

Une échelle à 3 degrés a été établie, elle résume la tendance générale révélée par l'exploitation respective de chaque outil.

Les codes utilisés sont les suivants :

| Confirme l'hypothèse | Tendance limite à confirmer l'hypothèse | Infirmes l'hypothèse |
|----------------------|---|----------------------|
| + | + / - | - |

Deux autres codes sont utilisés dans ce tableau (le signe « ? » et le signe « X »).

✓ Le signe « ? » signifie que les données ne permettent pas de trancher quant à une infirmation ou confirmation de l'hypothèse examinée.

Cette situation peut être due à plusieurs phénomènes isolés, indépendants ou concomitants : type de données recueillies, échantillon, traitement différencié du protocole de recueil d'un site à l'autre, fragilité des tendances, taille des sous-échantillons ...

✓ Le signe « X » est utilisé lorsqu'un outil ou lorsque les matériaux à notre disposition ne couvre(nt) pas l'hypothèse analysée.

Interprétations² :

Avant toute chose il est nécessaire de dire à nouveau, avec insistance, que toutes ces analyses sont fondées sur des propos déclaratifs des maîtres et non pas sur les résultats des tests d'évaluation, dont il a été question plus haut. Il s'agit donc bien uniquement de ce que pensent les acteurs concernés par cette aventure. On peut interpréter ces tendances comme le reflet d'un "indice de confiance" des enseignants dans les effets potentiels d'Evlang.

Les questionnaires et entretiens de bilan analysés en complémentarité révèlent des nuances d'appréciation d'un site à l'autre. Mais au-delà de ces nuances dont il conviendra d'approfondir les motifs, les réponses tendent à souligner une « confiance globale » quant à la capacité du programme Evlang d'atteindre les objectifs qui lui sont assignés dès lors que les enseignants escomptent, majoritairement, des effets de l'éveil aux langues au plan de :

- l'évolution positive des représentations et attitudes de leurs élèves face à la diversité linguistique et culturelle (hypothèses 1 et 2)³;
- l'augmentation de la motivation pour apprendre des langues (hypothèse 4);
- l'acquisition de compétences métalinguistiques et l'amélioration des performances lors de l'ensemble des apprentissages linguistiques (hypothèses 5 et 6).

Si l'on dépasse ces premières tendances, la lecture des entretiens individuels approfondis menés avec vingt enseignants fait apparaître des positions plus nuancées en ce qui concerne les potentialités d'effets sur les élèves. Certes, les indications ainsi recueillies ne peuvent être considérées comme totalement représentatives, mais il semble intéressant de les exposer. Nous les ferons suivre d'indications recueillies dans les entretiens à propos de l'impact de l'expérimentation sur les enseignants eux-mêmes.

A propos des attitudes des élèves :

Concernant les attitudes / représentations, les tendances dessinées à partir des entretiens sont en adéquation avec ce que nous avaient révélé les questionnaires. Les enseignants escomptent bel et bien l'existence réelle d'un impact de l'exposition des élèves à l'éveil aux langues dans le sens d'une ouverture / tolérance à la diversité.

A propos de leurs aptitudes :

Ces matériaux, plus fins, ne corroborent pas ce que semblaient indiquer les questionnaires. Les "entretiens enseignants" font en effet apparaître que l'hypothèse selon laquelle EVLANG est utile comme moyen pour accroître le potentiel des apprentissages linguistiques des élèves (c'est-à-dire qu'EVLANG a un effet sur les aptitudes) ne semble pas véritablement les convaincre. A minima, on peut dire que les vingt enseignants concernés restent dubitatifs quant à cet aspect de l'efficacité de la démarche Evlang. Cependant, si l'on fait le lien avec ce que nous indique l'évaluation quantitative, on constate que cette opinion / représentation des enseignants face au curriculum est — au moins pour partie — démentie par les données factuelles dont nous disposons, à savoir les résultats aux évaluations sommatives.

L'impact de l'expérimentation sur les enseignants eux-mêmes :

² Il serait nécessaire de lire et d'affiner chacune des tendances établies en revenant aux grilles croisées sur le modèle de celles présentées dans le rapport remis à Lingua/Socrates. Néanmoins, la pluralité des tendances ne peut être prise en compte dès lors que l'on cherche à dégager une image interprétative synthétique. Nous présenterons donc les tendances à grands traits.

³ On trouvera l'énoncé des hypothèses en annexe.

Le côté le plus novateur de ce que nous donnent à découvrir ces entretiens concerne sans doute les effets produits par l'expérimentation sur les enseignants. Ces derniers semblent réellement vivre une aventure inter-culturelle au travers de la mise en actes de la démarche *d'éveil aux langues*. Le processus interculturel est donc complet ; il touche tant les élèves que les enseignants et les chercheurs impliqués dans la recherche-innovation.

Ce phénomène de décentration des enseignants les a conduits à s'ouvrir, "en même temps" que leurs élèves, à la diversité linguistique et culturelle présente dans le monde. Ils nous signalent qu'ils ont découvert nombre de langues grâce au programme Evlang et témoignent d'une attitude générale d'intérêt pour elles ainsi que d'un "rééquilibrage" dans l'appréhension des langues minorées au regard des langues majorées.

L'un des effets de l'intérêt porté par les enseignants à la diversité linguistique et culturelle se traduit par des propos positifs tenus au sujet d'élèves alloglottes relevant de leur propre classe. Il est intéressant de constater que dans tous les cas, les enseignants sont devenus plus sensibles à ces élèves. Ils leur ont donné un espace de parole, un rôle de médiateur culturel. La reconnaissance de compétences de locuteur d'une langue autre a été valorisée dans les trois pays participant à l'évaluation qualitative des "entretiens-enseignants" *Evlang*.

Dans un même mouvement, le statut scolaire de certains de ces élèves a changé, ce qui se manifeste sous des formes diverses. Par exemple :

- l'enseignant repère de manière privilégiée le fonctionnement de ces élèves durant les séances Evlang ;
- l'enseignant stimule une participation de ces élèves en tant que "référents" ou "experts", et s'appuie sur eux, voire va jusqu'à leur remettre une part de son rôle habituel (partage du savoir et du pouvoir) ;
- l'enseignant ajoute les langues de ces élèves de la classe aux supports Evlang ;
- l'enseignant interroge le contexte linguistique et culturel des élèves de la classe ;
- l'enseignant est plus attentif aux difficultés des élèves d'origine étrangère quand ils en ont ;
- l'enseignant porte un regard plus positif sur les élèves compétents dans une autre langue ou permettant un apport culturel autre que celui de la langue/culture de l'école.

L'intérêt porté par les élèves à l'approche Evlang.

Du côté des élèves, les entretiens (principalement) et les cahiers d'éveil (cf. chap. 4) nous livrent des éléments tangibles sur les formes d'une "prise de conscience" — ne serait-ce que partielle et/ou fragmentée — qui porte à la fois sur ce que *l'éveil aux langues* peut leur procurer et sur ce en quoi l'approche consiste.

Nous nous contenterons ici de résumés des grandes tendances qui se dessinent.

Evlang, les élèves et les attitudes

Les enfants concernés par cette expérimentation déclarent concrètement s'intéresser à la pluralité et la diversité linguistique du monde (et le prouvent par des éléments déclaratifs concrets). Au travers de cette prise de conscience, les élèves — y compris ceux dont le niveau scolaire est considéré comme "faible" par leur maître — vivent une nouvelle forme d'expérience concrète de l'altérité.

En revanche, il est difficile de se prononcer quant au "rééquilibrage symbolique" entre langues de statuts différents qu'on escomptait de leur part, comme ce fut le cas pour leurs enseignants. En fait, les élèves interrogés semblent plutôt ne pas avoir de "vision évaluative des langues" (cf. chap 9).

Si l'on s'intéresse maintenant à la classe en tant qu'espace plurilingue, on perçoit, au travers des propos des enfants, que cette construction demande vraisemblablement un laps de temps plus important que celui octroyé à cette recherche-innovation et que, de ce fait, cette représentation n'est pas complètement aboutie.

Evlang, les élèves et les aptitudes

Ce point s'avère plus délicat à traiter : notre guide d'entretien abordait ces aspects de manière moins systématisée et les élèves se sont exprimés de façon plus diffuse à ce sujet. L'imprécision ou l'hétérogénéité des propos tenus par les enfants tient hypothétiquement — mais vraisemblablement — au fait que, pour eux, l'identification des apprentissages métalinguistiques ou linguistiques est plus complexe à repérer et à analyser que ne le sont les opinions et représentations face aux langues du monde.

Pourtant, quelques élèves parmi les plus faibles et relevant des contextes sociolinguistiques les plus inconfortables (île de la Réunion par exemple) nous ont fourni, lors des échanges, des éléments de réponse qui dénotent une acuité remarquable quant aux objectifs du programme Evlang au regard de l'acquisition d'aptitudes. Ils ne sont pas victimes d'une confusion fréquente : pour eux, dans le cadre d'Evlang, on "n'apprend pas de langues" mais "on apprend à raisonner sur" les langues, leur construction, leurs similitudes/différences... Hormis ces cas non généralisables, les « mises en mots » des élèves tracent un tableau dans lequel l'indécision l'emporte en ce qui concerne l'existence d'un effet bénéfique des activités Evlang sur les stratégies d'apprentissages linguistiques. Pourtant, l'idée selon laquelle Evlang constitue un "investissement" utile pour l'apprentissage ultérieur de langues étrangères est très répandue chez nos cinquante élèves interviewés.

De façon beaucoup plus stable en revanche, on lit dans les discours des élèves qu'ils ont intégré nombre de démarches de recherche et de stratégies utilisées fréquemment dans la l'approche d'éveil aux langues (comparaisons, recherche d'indices...). S'ils ne perçoivent pas nécessairement les objectifs en termes d'acquisition d'aptitudes en revanche, ils ont clairement à l'esprit les techniques mobilisées pour y parvenir. Les notions découvertes sont également fréquemment citées.

En résumé, on peut dire que l'intérêt manifesté pour l'éveil aux langues est très soutenu chez les élèves. Il se manifeste, en priorité, sur les dimensions les plus "simples" ou les plus "évidentes" de la démarche autour de la richesse de la diversité linguistique du monde, de la dimension ludique de l'approche — du type "recherche d'indice et résolution d'énigme" — et des techniques proposées. Il apparaît moins nettement dans le domaine de la perception des acquisitions métalinguistiques en jeu alors que celles-ci sont souvent au rendez-vous à la lecture des résultats des tests et de l'analyse (quantitative) de la progression des élèves. C'est d'ailleurs probablement le signe qu'il est assez utopique d'attendre d'élèves aussi jeunes d'avoir un regard analytique distancié sur le programme et les activités d'enseignement auxquels on les expose !

Caractériser les pratiques d'enseignement-apprentissage.

L'objectif consiste à vérifier qu'il existe bien un lien clairement identifiable entre les "bénéfices" attendus du curriculum sur les apprentissages des élèves et le type de démarche pédagogique engagée par chaque enseignant⁴. On tente donc de tisser des fils entre

⁴ Cette hypothèse suppose, de plus, que la démocratisation des effets du programme mis en œuvre (" effets non limités aux élèves généralement les plus performants ") est tributaire de l'implication des élèves dans les activités qui leur sont proposées et, a fortiori, des moyens que les enseignants mettent en œuvre pour susciter cette implication.

enseignement et apprentissage au travers de quelques indicateurs susceptibles de caractériser les différentes formes de l'action didactique engagée. Ces indicateurs qui n'épuisent pas — loin s'en faut — la diversité des aspects du déroulement d'une séance en classe sont au nombre de trois :

- le degré de mobilisation des élèves autour des activités d'éveil aux langues (traduit par un coefficient d'implication) ;
- les modes d'échanges et de construction des savoirs dans le cadre de situations de recherches proposées sous forme de travaux en groupes réduits composés de 3 à 5 élèves (intitulés en abrégé : "communication interne") ;
- et la nature ainsi que le jeu des interactions entre les différents acteurs (maître et élèves).

Loin de proposer de quelconques "modèles d'enseignement" de ce qu'il conviendrait de faire dans la classe, nous cherchons néanmoins à isoler des caractéristiques susceptibles d'expliquer — pour partie — les différences d'impact du curriculum et de la démarche d'éveil aux langues. En ce sens nous dépassons largement le cadre strict du programme *Evlang* en nous insérant dans une problématique plus générale de "l'efficacité enseignante". Cette tentative de construction de "liens explicatifs" doit être entourée de la plus grande circonspection. Nous soulignons l'intérêt de mettre en relation les données portant sur les processus d'enseignement/apprentissage avec celles portant sur les apprentissages effectivement réalisés, tout en insistant sur le caractère souvent peu assuré de telles tentatives.

L'outil visait — pour moitié — à mieux comprendre les modalités d'enseignement-apprentissage qui — en liaison aux hypothèses didactiques qui fondent notre projet — semblent "faire que ça marche", qu'on apprend quelque chose, et celles qui, au contraire, apparaissent comme problématiques, peu favorables aux apprentissages des élèves. Dans la démarche liée à cet outil d'analyse des interactions, les processus sont véritablement explicités, décortiqués. En revanche, le recours aux deux autres outils d'observation des pratiques de classe — la grille "d'implication" des élèves et l'observation de la communication à l'interne des groupes d'élèves — fonctionnent, pour partie, "en aveugle" dès lors que l'on ne cherche pas à comprendre ce qui entraîne l'implication des élèves ou la fluidité et l'équilibre de la communication entre eux mais, l'impact de ces fonctionnements sur l'évolution des attitudes et aptitudes (savoirs être et savoirs faire) des élèves. En fait, on présuppose qu'il existe de nombreux chemins pédagogiques et didactiques pour impliquer efficacement les élèves tout en ne s'intéressant qu'à la résultante de cette implication, et non pas aux formes diverses qu'emprunte le processus (en tant que tel).

Les coefficients "d'implication" ainsi obtenus révèlent des situations extrêmement différenciées. Dans certaines d'entre elles, un enseignement-apprentissage «mobilisateur» conduit à un engagement des élèves tout au long de la séance *Evlang* — et ce, sans distinction (importante) entre les élèves de « faible » niveau scolaire et les autres. Dans d'autres, de façon générale, la mobilisation des élèves est plus faible et a tendance à décliner au fil de la séance. Les écarts d'implication sont alors très hiérarchisés. Ces situations pourraient se résumer ainsi : plus l'élève est «faible» et moins il est impliqué, son implication déclinant au fil de la séance, avec un « pic » de déclin au moment de la 3^{ème} et dernière phase de la démarche didactique, phase de « synthèse-structuration ».

En ce qui concerne les modalités d'échanges internes aux petits groupes d'élèves formés à l'occasion de la construction de savoirs lors d'une «situation de recherche» (phase II du protocole didactique), il existe également une grande variété au plan des modalités de la dynamique de communication.

On découvre également des portraits idéaux-typiques vivement contrastés. A une extrémité de la chaîne on distingue des fonctionnements de classe qui se traduisent par un équilibre de la communication entre les élèves, parfois régulée par le maître, qui conduit chacun à (re-)construire, collectivement, les savoirs, savoirs-faire, savoirs-être proposés, tandis que le modèle opposé conduit à ce que la séquence ne se déroule qu'autour du leadership de quelques élèves de bons niveaux scolaires, cantonnant les autres dans des rôles de spectateurs passifs.

Esquisse d'articulation quantitatif/qualitatif

Nos premières tentatives de connexions entre le degré de mobilisation des élèves autour des activités d'éveil aux langues, les modes d'échanges et de construction des savoirs entre élèves et leurs acquisitions au plan des attitudes et aptitudes nous ont conduits à construire deux typologies. La première hiérarchise le degré d'implication des élèves d'une classe à l'autre (typologie « implication ») tandis que la seconde hiérarchise les modalités de communication (typologie « communication interne »).

Chacune de ces typologies a été, tour à tour, considérée comme source d'explication possible des différences de résultats observés entre les classes et ce, prioritairement, au plan des aptitudes et, plus secondairement, à celui des attitudes.

Les premiers résultats dont nous disposons tendent à montrer qu'*a minima* la typologie « implication » est opérante. Une des dimensions de l'hypothèse⁵ postulait une efficacité supérieure de la part des enseignants arrivant à impliquer fortement leurs élèves dans les activités de la classe. On peut dire que les résultats obtenus par l'articulation entre cette typologie des pratiques enseignantes et l'analyse multivariée de la progression des élèves vont plutôt dans le sens attendu. Il apparaît, en effet, que les maîtres les plus performants du point de vue de ces modalités pédagogiques le sont également du point de vue de la progression de leurs élèves (ou inversement) mais cet effet semble limité au développement des compétences métalinguistiques des élèves : l'évolution des attitudes des élèves vis-à-vis des langues n'apparaît pas significativement sensible aux variations des dimensions pédagogiques observées ici, conformément à ce que nous pressentions.⁶

On touche là tout l'intérêt qu'il y aurait à approfondir ces premiers résultats de recherche.

Les effets d'Evlang sur la scène éducative

Création et diffusion d'expertise

Il est un produit d'une activité d'innovation ou de recherche que l'on omet souvent de mentionner, tant il est évident : il s'agit de l'ensemble des savoirs et savoir faire accumulés par ceux-là même qui ont eu en charge de la concevoir et de la mettre en œuvre de façon contrôlée. Le fait qu'Evlang ait « fabriqué » deux à trois dizaines de personnes disposant de l'expertise nécessaire pour conduire des projets semblables ou apparentés n'est pas négligeable dans une période où l'institutionnalisation – ou plus simplement le développement d'expériences dans d'autres pays – est manifestement à l'ordre du jour.

⁵ Il s'agit de l'hypothèse H9, cf. Annexe.

⁶ cf. Genelot et Tupin, 2002.

Beaucoup d'entre eux ont déjà réinvesti cette aptitude, en particulier dans le cadre d'un nouveau programme européen, le programme Janua Linguarum⁷, qui est à la fois (depuis janvier 2000 et jusqu'en décembre 2003) un réseau du Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz (Conseil de l'Europe) et un programme soutenu par Comenius (Union européenne - depuis septembre 2001 et jusqu'à septembre 2004). Tirant parti de l'acquis d'Evlang, Janua Linguarum vise à la diffusion et à l'insertion curriculaire de l'éveil aux langues). Les niveaux d'enseignement concernés se répartissent de la maternelle au premier cycle de l'enseignement secondaire. Des activités se déroulent dans 17 pays d'Europe.

Le même raisonnement concernant la production d'expertise comme effet du programme Evlang peut être tenu pour les enseignants qui ont collaboré à la rédaction de supports pédagogiques, ou pour ceux qui ont pratiqué Evlang dans leur classe et peuvent ainsi contribuer à la formation d'autres enseignants.

Bien sûr, toute cette expérience doit aussi être diffusée par les moyens moins directs que sont les colloques, les articles de revues et les sites internet. Objectivement, nous pensons pouvoir dire que tout spécialiste de l'enseignement des langues (de tout statut scolaire) qui peut suivre l'actualité de sa discipline par ces divers vecteurs sait aujourd'hui, dans les pays partenaires d'Evlang, ce qu'est l'éveil aux langues, ou du moins qu'une telle orientation existe. Cela est vrai également de tous ceux qui, en dehors même de ces pays, accèdent à des sources d'information francophones.⁸ Un regard sur les articles récents de la bibliographie des contributions présentées sur ce site web permettra de prendre la mesure d'une diffusion dont nous nous permettons d'être satisfaits. Chacun peut trouver sur internet la totalité du rapport sur Evlang remis en juillet 2001 à la Commission européenne.⁹ Les partenaires suisses ont organisé en février 2002 un colloque à Neuchâtel, dont la fonction était de présenter et de discuter les résultats d'Evlang.

Institutionnalisation

Le bilan en matière d'institutionnalisation de l'approche – c'est-à-dire de décision prise par une autorité éducative à propos de l'introduction de l'éveil aux langues dans d'autres écoles que celles qui ont été concernées par le projet Evlang - est loin d'être aussi positif. Voici le point que l'on peut faire de la situation, telle qu'elle se présente à la fin de l'été 2002 :

C'est en Suisse romande que le processus d'institutionnalisation est le plus avancé. Il faut dire que les démarches entreprises auprès des institutions scolaires de la Suisse romande datent d'avant le projet Evlang. Elles consistent en un projet d'édition de moyens d'enseignement qui est sur le point d'aboutir pour les degrés 1^{ère} enfantine (dès 4 ans) – 6^{ème} primaire (moyens « EOLE », 2 volumes édités par la CIIP, à paraître fin 2002) ; au niveau secondaire, suite au rapport d'un groupe de réflexion et à la consultation qui a suivi, quelques activités devraient être élaborées durant l'année scolaire 2002 – 2003 puis testés à l'automne 2003. L'effet du programme Evlang a consisté à apporter à ces projets en cours une forme de reconnaissance internationale qui a contribué à mieux les faire connaître.

⁷ Cette dénomination, qui signifie « La Porte des Langues », a été choisie en hommage à l'ouvrage de Comenius « Janua Linguarum Reserata ». On trouvera de plus amples renseignements sur le site du CELV (<http://www.ecml.at/>, il s'agit du réseau 1.2.1) et sur le site de Janua Linguarum : <http://jalang.ecml.at/>.

⁸ Nous déplorons bien sûr que ce ne soit pas (encore) le cas pour d'autres langues de grande diffusion des travaux de didactique des langues.

⁹ Sur le site <http://jalang.ecml.at/>, déjà cité plus haut.

Les propositions faites dans le cadre du projet EOLE ont toujours porté sur la réalisation de supports didactiques à mettre en oeuvre dans le cadre des disciplines existantes. En conséquence, il n'a jamais été question d'inscrire l'éveil aux langues en tant que tel dans les grilles-horaires ; en revanche, les objectifs de type éveil aux langues apparaissent dans les nouveaux plans d'étude-cadre en cours de réalisation au niveau romand ; de même, les démarches EVLANG apparaissent désormais dans certains programmes de formation des enseignants. Enfin, l'éveil aux langues et, avant tout, la question de la reconnaissance des compétences langagières extra-scolaires (entre autres celles en langues d'origine) devrait également être pris en considération dans les projets de portfolio pour l'école obligatoire actuellement en cours de réalisation au niveau suisse.

En Espagne, malgré les interventions répétées des membres de l'équipe auprès des autorités éducatives (Ministère de l'Education catalan, autorités locales), seul un intérêt de principe a pu être obtenu, sans qu'aucune décision d'institutionnalisation soit prise.

En Autriche, la situation est assez identique. Cependant, le *Zentrum für Schulentwicklung* (devenu actuellement le *Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum*), partenaire du programme Evlang et organisme de recherche pédagogique officiel, a entrepris la diffusion électronique des supports didactiques utilisés pendant le programme.¹⁰ Et la « philosophie » Evlang devrait être prise en compte, ici aussi, dans l'élaboration des portfolios.

En Italie, les contacts avec l'institution de formation et de recherche pédagogiques régionale (l'*IRRE Campania*) ont permis d'obtenir une aide financière à la publication des supports didactiques, qui sera réalisée par un éditeur privé (*Liguori*).

En France, la fin d'Evlang a coïncidé avec une période de consultation pour la conception des nouveaux programmes de l'enseignement primaire. La situation était donc particulièrement propice à une réflexion sur l'introduction officielle de l'éveil aux langues, et les membres de l'équipe se sont engagés dans des actions d'information auprès du Ministère et de différents partenaires éducatifs (en particulier : syndicats d'enseignants et associations de parents d'élèves). Le discours prononcé par le Ministre de l'Education Nationale fin janvier 2001, dans lequel il reprenait l'essentiel des objectifs de l'éveil aux langues pour le cycle 2 (dernière classe de l'école maternelle et deux premières classes de l'enseignement élémentaire), pouvait légitimement laisser espérer que les programmes à venir accorderaient une place importante à cette approche pour ce niveau d'enseignement. Cela n'a, finalement, pas été le cas, mais les nouveaux programmes parus début 2002 ont manifestement été sensibles aux idées véhiculées par Evlang. On y trouve en effet - à côté de l'enseignement d'une langue particulière dont la généralisation se poursuit au cycle 3 (trois dernières années de l'enseignement primaire), puis au cycle 2 à partir de 2005 - la volonté que les élèves découvrent « que l'on parle différentes langues dans leur environnement comme sur le territoire national », et cela pour l'ensemble de l'école maternelle et pendant le cycle 2. Plus généralement, il est question de « familiarisation avec la diversité des cultures et des langues », et de viser à ce que les élèves développent « à leur égard une attitude de curiosité positive ». Au cycle 3 (les trois dernières années de l'enseignement primaire), on préconise « L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) », qui « crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage ».

Pour en terminer avec cette revue des effets d'Evlang sur la scène éducative, on mentionnera enfin la création en 2001 d'une association internationale, l'association EdiLiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle), destinée à « contribuer à la diffusion dans les systèmes éducatifs d'approches pédagogiques caractérisées par le recours à une pluralité de langues et

¹⁰ Sur le site <http://www.zse3.asn-graz.ac.at/> (SKE-KIESEL: Lehrmaterialien).

de variétés linguistiques de tout statut », rassemblant les chercheurs et enseignants ayant participé activement à l'aventure Evlang et ouverte à l'adhésion de toute personne se reconnaissant dans ses buts.

Bibliographie

GENELOT Sophie & TUPIN Frédéric, (2002), « Evaluation des pratiques pédagogiques : les atouts d'une approche méthodologique plurielle. » in Actes du 4^{ème} congrès de l'AECSE, (CD-ROM à paraître).

ANNEXE : liste des hypothèses

- H1 Des activités régulières du type éveil au langage à l'école primaire sont susceptibles de faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures (environnantes ou géographiquement éloignées) dans le sens d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier et d'un intérêt plus grand pour la diversité.
- H2 Dans le contexte de classes formées d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses, ces activités sont susceptibles de contribuer à une valorisation de chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires comme à ceux de leurs camarades.
- H3 Ces activités sont susceptibles d'accroître chez les élèves le désir d'apprendre des langues.
- H4 Ces activités sont susceptibles de diversifier l'éventail des langues que les élèves désirent apprendre (ajout d'autres langues, moindre concentration sur la/les langue(s) dominante(s)). Ce désir peut, si les conditions de sa réalisation sont offertes, entraîner un choix plus diversifié des langues apprises par la suite.
- H5 Ces activités sont susceptibles de favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistiques (et plus largement : métacommunicatifs) des élèves, que ce soit à propos de langues qui leur sont familières (dont la langue d'enseignement) ou de langues qui leur sont étrangères.
- H6 Ces activités sont susceptibles de favoriser chez les élèves la prise de conscience et le développement de la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique.
- H7 Ces activités sont susceptibles de contribuer à de meilleures performances des élèves lors de l'ensemble des apprentissages linguistiques en cours ou ultérieurs. Les élèves qui ont bénéficié de ces activités possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers (et plus largement : communicatifs).

(Hypothèses relatives aux conditions de la mise en oeuvre de l'approche) :

- H8 Les objectifs correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne peuvent être atteints qu'à partir d'un certain degré de diversité des langues à propos desquelles les activités s'exercent.
- H9 Pour peu que la démarche pédagogique employée donne à chaque élève l'occasion de s'impliquer activement, les effets correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne sont pas limités aux élèves généralement les plus performants.
- H10 Il est possible de concevoir des supports didactiques (matériaux et canevas d'activités) tels que des maîtres généralistes de l'enseignement primaire puissent les utiliser avec suffisamment de profit pour que les hypothèses précédentes soient vérifiées, pour peu qu'une formation/sensibilisation de base leur soit donnée.
- H11 La valorisation et/ou l'appropriation de la démarche et des objectifs par le maître influe(nt) sur l'implication et les résultats des élèves.
- H12 La valorisation et/ou l'appropriation de la démarche et des objectifs par les élèves influe(nt) sur leurs résultats.

Commentaires :

De toutes ces hypothèses, seule l'hypothèse H8 a été abandonnée en cours de route, car il nous semblait trop difficile de mettre en place des curricula alternatifs, comportant un nombre plus ou moins élevé de langues. Pour l'hypothèse H7, nous avons dû nous limiter à une tentative de validation concernant l'apprentissage de la langue de l'école. Nous avons rapidement abandonné l'idée d'une validation portant sur les autres langues apprises : la très grande diversité des conditions d'enseignement de ces langues, entre pays et à l'intérieur d'un même pays, rendait impossible la mise en place d'un protocole fiable.

L'hypothèse H9 est particulièrement complexe : à la fois dans son fonctionnement logique (mise en relation entre le degré d'implication de l'ensemble des élèves de la classe et l'existence d'effets d'Evlang sur deux types d'élèves) et dans les modalités de validation (mesure de l'implication). Certaines analyses ont été faites dans ce sens (cf. le rapport remis à Socrates/Lingua, auquel on peut accéder à partir du présent site), mais l'exploitation des données recueillies doit encore se poursuivre (de même que pour les hypothèses 11 et 12).

Prise au pied de la lettre, l'hypothèse H10, ne pose pas l'importance de la formation donnée aux enseignants comme une variable dont il conviendrait de vérifier les effets. L'hypothèse qui est faite est que, dans les conditions décrites – qui ont été celles d'Evlang –, les effets décrits dans les hypothèses précédentes apparaîtront. En soi, l'hypothèse 10 sera vérifiée si ces effets apparaissent. Elle résume tout l'enjeu du programme.