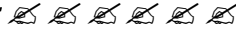


Eveil aux langues

Projet Socrates/Lingua 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD



EVALUATION QUANTITATIVE DU CURSUS EVLANG

RAPPORT FINAL

Sophie GENELOT

I.R.E.D.U (Université de Bourgogne - Dijon)

Juillet 2001

SOMMAIRE

PARTIE I. DESCRIPTIF DU DISPOSITIF D'EVALUATION

I.1 PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE

- I.1.1 Les questions posées p 4
- I.1.2 Le cadre méthodologique de référence p 6
- I.1.3 Les différentes étapes de l'analyse p 8

I.2 ORGANISATION GENERALE DU DISPOSITIF D'EVALUATION

- I.2.1 Constitution des échantillons p 11
- I.2.2 Les épreuves des tests p 14
- I.2.3 Les autres outils d'évaluation p 18

I.3 LES ELEVES : CARACTERISTIQUES SOCIALES ET LINGUISTIQUES

- I.3.1 Caractéristiques socio-démographiques p 18
- I.3.2 Caractéristiques linguistiques des élèves et de leur famille p 20

I.4 LES CLASSES EVLANG

- I.4.1 Durée totale des activités et organisation temporelle des séances p 23
- I.4.2 EVLANG et les autres disciplines scolaires p 26

PARTIE II. LES COMPETENCES METALINGUISTIQUES DES ELEVES

II.1 LES VARIABLES «APTITUDES METALINGUISTIQUES »

- II.1.1 Mémoire et discrimination auditive p 29
- II.1.2 Décomposition et recomposition à l'écrit p 31

II.2 INFLUENCE DES CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES DES ELEVES SUR LEURS COMPETENCES METALINGUISTIQUES

- II.2.1 Le poids des caractéristiques personnelles dans l'explication de la variété des compétences métalinguistiques des élèves p 33
- II.2.2 Impact des caractéristiques socio-démographiques des élèves p 35
- II.2.3 Impact des compétences linguistiques familiales des élèves p 37

II.3 L'IMPACT SPECIFIQUE DU CURRICULUM EVLANG

II.3.1 L'impact moyen du curriculum d'activités d'éveil aux langues	p 39
II.3.2 L'impact différencié d'EVLANG selon les compétences linguistiques des élèves	p 41
II.3.3 L'impact différencié d'EVLANG selon le niveau scolaire des élèves	p 42

II.4 PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE DES CLASSES

II.4.1 L'impact de «l'effet classe»	p 47
II.4.2 EVLANG et «l'effet classe»	p 48
II.4.3 Les différentes mises en œuvre du curriculum et leurs effets	p 50

II.5 LES COMPETENCES EN LANGUE DE L'ECOLE

II.5.1 L'évolution des compétences des élèves en langue de l'école au cours de la période d'expérimentation	p 54
II.5.2 EVLANG et l'évolution des compétences des élèves en langue de l'école	p 55

PARTIE III. LES ATTITUDES DES ELEVES VIS AVIS DE LA DIVERSITE ET DE L'OUVERTURE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

III.1. LES ATTITUDES EVALUEES

III.1.1 Ouverture aux langues et cultures non familières	p 59
III.1.2 Intérêt pour la diversité linguistique et culturelle	p 61
III.1.3 Attitudes vis à vis de situations exolingues	p 62
III.1.4 Attitudes vis à vis des langues et cultures minorisées	p 63

III.2 INFLUENCE DES CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES DES ELEVES SUR LEURS ATTITUDES

III.2.1 Le poids des caractéristiques personnelles dans l'explication de la variété des attitudes des élèves	p 65
III.2.2 Impact des caractéristiques socio-démographiques des élèves	p 67
III.2.3 Impact de l'environnement linguistique familial des élèves	p 69

III.3 L'IMPACT SPECIFIQUE DU CURRICULUM EVLANG

III.3.1 L'impact moyen du curriculum d'activités d'éveil aux langues	p 70
III.3.2 L'impact différencié d'EVLANG selon les compétences linguistiques des élèves	p 72
III.3.3 L'impact différencié d'EVLANG selon le niveau scolaire des élèves	p 75

III.4 PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE DES CLASSES

- III.4.1 EVLANG et «l'effet classe» p 79
- III.4.2 Les différentes mises en œuvre du curriculum et leurs effets p 81

IV. LES MOTIVATIONS DES ELEVES VIS A VIS DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

IV.1. LE DESIR D'APPRENDRE DES LANGUES

- IV.1.1 Apprendre des langues : combien ? p 88
- IV.1.2 Les facteurs déterminants le désir d'apprendre les langues .. p 89
- IV.1.3 EVLANG et le désir d'apprendre des langues p 91

IV.2 L'EVENTAIL DES LANGUES QUE LES ELEVES DESIRENT APPRENDRE

- IV.2.1 Les langues offertes à l'apprentissage dans le système scolaire des différents pays concernés p 96
- IV.2.2 Les langues minorisées p 103
- IV.2.3 Les langues « médiatiques » p 105
- IV.2.4 Les langues d'immigration p 106
- IV.2.5 L'effet du curriculum EVLANG sur la diversification des langues que les élèves désirent apprendre p 108

CONCLUSIONS p 110

BIBLIOGRAPHIE p 113

ANNEXES p 114

Ce rapport présente les résultats d'une partie du travail d'évaluation conduit au cours des deux dernières années du projet et qui a accompagné l'expérimentation du curriculum d'activités d'éveil aux langues dans près de 130 classes des quatre pays concernés par ce dispositif.¹

En effet l'équipe de chercheurs, partenaires du projet, a résolument choisi de chercher à articuler les deux approches évaluatives « traditionnelles » et a conçu le dispositif d'évaluation en deux volets complémentaires.

D'une part, le volet quantitatif dont il va être question dans ce rapport, a pour objet de chercher à mesurer l'impact du programme expérimental sur le développement, chez les élèves concernés, des compétences recherchées comparativement à un échantillon d'élèves témoins.

Le volet qualitatif qui fait l'objet d'un autre rapport, cherche lui, à décrire les modalités de mise en oeuvre de ce programme d'activités dans les classes grâce à un dispositif d'observation d'une vingtaine de classes expérimentales (observations directes des interactions maître/élèves pour une même séance du curriculum), du recueil des impressions des élèves et des maîtres (entretiens et questionnaires) et de l'analyse des productions réalisées dans les classes (cahiers de bord des enseignants, journaux d'élèves).

Dans un second temps, on cherchera à articuler plus concrètement ces deux volets de l'évaluation en intégrant une partie du protocole qualitatif, sous la forme d'une typologie des maîtres, dans l'analyse quantitative pour en mesurer l'éventuelle efficacité différenciée sur les compétences développées chez les élèves. Ces analyses feront l'objet de publications ultérieures.

¹ . Ces pays sont les suivants : Espagne, France, Italie et Suisse. Rappelons ici que le partenaire autrichien du projet s'il a participé à l'expérimentation des activités dans les classes, a conduit une opération d'évaluation particulière à ce propos qui a fait l'objet d'un rapport spécifique.

PARTIE I

DESCRIPTIF DU DISPOSITIF D'ÉVALUATION

I.1 PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE

Il s'agit ici de présenter les options méthodologiques qui ont été à la base de l'élaboration du dispositif d'évaluation décrit par la suite. Ces choix méthodologiques se réfèrent, de façon plus large, aux problématiques abordées par un ensemble de travaux relatifs au concept d'efficacité à l'intérieur des systèmes éducatifs (effets établissements/effets maîtres, efficacité des enseignants, efficacité de dispositifs pédagogiques particuliers).

D'une façon générale la plupart des expérimentations pédagogiques reposent sur une même hypothèse de base qui pourrait se résumer ainsi: le dispositif didactique ou pédagogique expérimental est généralement conçu pour développer des compétences particulières chez les élèves, lesquelles compétences permettant, au final, d'améliorer les acquisitions scolaires dans le domaine concerné.

Les concepteurs du curriculum d'activités EVLANG ont pris la précaution de poser très clairement un corpus d'hypothèses sur les effets attendus auprès des élèves. C'est à partir de l'analyse de cet ensemble d'hypothèses qu'a été élaboré le dispositif d'évaluation dont nous présentons ci-après le cadre méthodologique et les différents étapes d'analyse.

I.1.1 Les questions posées

Les attentes des concepteurs vis-vis des activités du programme EVLANG sont très bien décrites par l'ensemble des dix hypothèses qui fondent cette démarche didactique. On peut regrouper ces effets attendus selon deux dimensions principales :

- le développement de représentations et d'attitudes positives vis-à-vis de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle d'une part et de la motivation pour l'apprentissage des langues de l'autre

- le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique, métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la (ou des) langue(s) de l'école, maternelle(s) ou non

A partir de ce corpus d'hypothèses il a donc fallu chercher, dans un premier temps, comment pouvait être opérationnalisée l'évaluation de ces aptitudes et attitudes chez les élèves. Le tableau ci-après présente sommairement le contenu de l'ensemble des épreuves qui ont été élaborées spécialement pour ce faire (et qui sera présenté plus en détail par la suite) et sa relation avec les différentes hypothèses correspondantes.

On remarquera cependant que trois des dix hypothèses ne sont pas « couvertes » par les outils présentés. En effet l'hypothèse 8 qui indique que les effets attendus auprès des élèves ne peuvent être atteints « qu'à partir d'un certain degré de diversité des langues à propos desquelles les activités s'exercent » n'aurait pu être véritablement testée que dans la mesure où plusieurs curricula alternatifs (comportant une plus ou moins grande diversité de langues présentées aux élèves) auraient pu être expérimentés auprès de différents groupes d'élèves. Compte tenu des délais très courts entre la conception des activités et leur expérimentation dans les classes cette condition n'a pu être remplie.

OUTILS D'EVALUATION	REFERENCE AUX HYPOTHESES									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10
Test « Attitudes » 1. association de mots, différentiel sémantique à partir d'une écoute d'un énoncé en langue non familière : dissociation personne/langue 2. échelle d'attitudes sur la motivation à apprendre les langues 3. question ouverte sur la motivation à apprendre des langues étrangères 4. choix de marquage social (collaboratif vs conflictuel) de situations de communication plurilingues	X									
Test « Aptitudes Métalinguistiques » 1. discrimination et mémoire auditive : appariement de sons, de mots et de dialogues dans différentes langues non familières 2. combinaison de morphèmes dans une langue non familière (codage/décodage en numération chinoise) 3. déduction de règles morphosyntaxiques dans des langues non familières sur des structures simples (suffixe possessif+substantif en deux mots; production d'une phrase à partir de trois : ordre sujet/verbe différent) 4. recomposition de mots à partir d'une suite de mots homophones en langue de l'école (rébus)					X					
Test en « Langue de l'école » 1. Discrimination visuelle 2. Structuration morphosyntaxique : accords sujet/verbe 3. Lecture Compréhension : connecteurs de temps... 4. Création verbale, famille de mots, registres de langue							X			
INTITULE DES HYPOTHESES 1. 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 dans le sens d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier et d'un intérêt plus grand pour la diversité. 2. 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 des autres. 3. Ces activités sont susceptibles d' accroître chez les élèves le désir d'apprendre des langues. 4. Ces activités sont susceptibles de diversifier l'éventail des langues que les élèves désirent apprendre. Ce désir peut, si les conditions sont offertes, entraîner un choix plus diversifié des langues apprises par la suite. 5. Ces activités sont susceptibles de favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistiques (et métacommunicatifs) des élèves à propos de langues familières ou non. 6. 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. 7. 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 en ayant bénéficié possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers. 8. 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. 9. Pour peu que la démarche pédagogique employée donne à chaque élève l'occasion de s'impliquer activement, les effets correspondants aux hypothèses 1 à 7 ne sont pas limités aux élèves les plus performants. 10. Il est possible de concevoir des supports didactiques 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.										

L'hypothèse 10 stipulait que ces activités pouvaient être conduites avec efficacité par des maîtres généralistes pour peu qu'une formation sensibilisation de base leur soit donnée. L'ensemble des maîtres engagés dans l'expérimentation des activités dans leur classe a, en effet, reçu une formation assez légère ainsi qu'un accompagnement plus ou moins formel au cours de la période d'expérimentation. On peut considérer que si les autres hypothèses sont vérifiées par le dispositif d'évaluation mis en place, cela validera, de fait, cette hypothèse.

Enfin, l'examen de l'hypothèse 2, «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 des autres», a été reversée entièrement au volet quantitatif notamment par le biais des entretiens avec les élèves et les enseignants. Cependant on verra dans le chapitre 3 qu'une partie des épreuves des tests de l'évaluation quantitative a pu être exploitée pour essayer, au moins en partie, d'apporter un éclairage à cette question.

I.1.2 Le cadre méthodologique de référence

D'une façon générale, l'hypothèse commune à toutes les expérimentations ou innovations pédagogiques, même si elle n'est pas toujours explicitement formulée comme telle par leurs concepteurs, est que l'efficacité du programme expérimenté est supposée être supérieure aux autres méthodes ou pratiques existantes.

La seule option méthodologique qui permette d'instruire cette question est de disposer à la fois d'un échantillon de classes dites «expérimentales» dans lesquelles se déroule l'innovation pédagogique et d'un échantillon de classes «témoins». Dans le cas de l'introduction d'une activité nouvelle comme ici, ce sera alors la présence/absence de cette activité qui différenciera les classes témoins des classes expérimentales.

Cette option méthodologique va consister à comparer les performances des élèves des classes expérimentales, dans les domaines concernés par les activités mises en oeuvre, à celles des élèves des classes témoins, ce, à l'issue de la mise en oeuvre du dispositif d'innovation dans les premières.

Pour autant cette approche comparative entre classes «expérimentales» et classes «témoins», si elle permet d'instruire la question de l'efficacité particulière du dispositif innovant par rapport à des pratiques alternatives, ne résout pas entièrement les questions qui se posent à cet égard. En effet, si des différences d'acquisitions sont observées à l'issue de la mise en oeuvre des activités au bénéfice des élèves des classes «expérimentales», il est difficile de dissocier la part qui provient de différences déjà présentes chez les élèves avant le début de l'expérimentation de celles qui se sont développées au cours de la période considérée.

Dans ce cas une approche longitudinale, dans laquelle on évalue les compétences de l'ensemble des élèves (expérimentaux et témoins), avant puis après, la mise en oeuvre du dispositif expérimental est utile pour résoudre cette question.

Concrètement, des épreuves sont administrées aux élèves au début et à la fin de la période évaluée sous la forme de tests standardisés. Le pouvoir discriminant de ces épreuves est considéré comme une qualité, car on ne cherche pas à établir un score absolu (en référence à une norme pédagogique ou institutionnelle), mais plutôt un score relatif qui permet une comparaison entre les élèves de l'échantillon.

Cependant à ce stade de conception du dispositif d'évaluation, il reste encore à pouvoir isoler l'impact spécifique du dispositif didactique expérimental sur la progression des élèves qui en bénéficient.

En effet, dans l'éventualité de différences observées entre la progression des élèves ayant bénéficié de ces activités et celle des élèves témoins, on peut s'interroger sur l'origine de ces différences : elles peuvent certes provenir de la mise en œuvre du curriculum expérimental, mais elles peuvent être également être le résultat des différents contextes scolaires en présence (niveau scolaire des classes concernées, compétences particulières de certains maîtres...) ou encore de certaines caractéristiques des élèves (leur âge, leur sexe, leur milieu social ...). Autant de facteurs dont on sait, par ailleurs (les références de la littérature scientifique en la matière sont nombreuses et convergentes), qu'il exercent également un impact significatif sur la progression des élèves dans différents domaines des acquisitions scolaires.

Ce qui fait que l'on peut avancer, sans grand risque de se tromper, que les différences de progression observées, le cas échéant, entre élèves expérimentaux et témoins sont la résultante des effets respectifs d'un grand nombre de facteurs, sans pouvoir les réduire à la seule conséquence de la mise en œuvre de l'expérimentation didactique évaluée.

Devant l'impossibilité qui nous est faite, dans le cadre d'expérimentations pédagogiques « en situation » (à la différence de dispositifs expérimentaux en « laboratoire »), de disposer de deux échantillons d'élèves et de classes expérimentaux et témoins qui ne diffèrent que par la seule présence/absence du dispositif innovant, *il nous faut*, pour conclure sur l'impact spécifique de l'innovation considérée, *trouver un cadre d'analyse qui nous permette de dissocier les effets respectifs de ces différents facteurs sur la progression des élèves.*

La modélisation multivariée permet cette approche, son principe repose sur l'explication de la variété des acquisitions des élèves au test final, sous la forme d'une relation mathématique, par l'ensemble des facteurs que l'on peut et que l'on choisit « d'objectiver » (en recueillant un certain nombre d'informations auprès des élèves, des classes et des enseignants).

Le fait d'avoir ou non bénéficié du curriculum expérimental concerné est alors considéré comme une caractéristique particulière de chaque élève de l'échantillon dont on mesure l'impact spécifique sur son niveau d'acquisition final indépendamment de l'influence des autres facteurs dont on peut également isoler l'impact respectif. On peut présenter ce type d'analyse sous la forme de l'équation « type » suivante :

$$AF = f(AI, CE, CS, \text{Expé})$$

dans laquelle AF représente le niveau d'acquisition finale, AI le niveau d'acquisition initiale, CE un ensemble de caractéristiques des élèves et CS un ensemble de caractéristiques des contextes scolaires en présence et Expé, la participation ou non au dispositif expérimental.

I.1.3 Les différentes étapes de l'analyse

L'application des principes méthodologiques précédemment énoncés à l'évaluation de l'expérimentation des activités EVLANG qui nous intéressent ici conduit finalement au dispositif d'évaluation présenté dans le schéma ci-après.

Les variables dont il s'agit d'expliquer la variété chez l'ensemble des élèves de l'échantillon sont constituées par les résultats obtenus par ceux-ci aux différentes épreuves des tests : *aptitudes métalinguistiques* (APTM 0 au test initial, APTM 1 au test final), *attitudes vis-à-vis de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et motivation pour l'apprentissage des langues* (ATT 0 au test initial, ATT 1 au test final) et *compétences en langue de l'école* (LG-EC 0 au test initial, LG-EC 1 au test final).

Un ensemble de variables explicatives dont on connaît, par ailleurs l'impact sur les acquisitions des scolaires en général constituent ce que l'on appelle *les variables «de contrôle»* : ce sont les caractéristiques socio-démographiques des élèves (CSD), les caractéristiques des enseignants (C ENS 1 pour les enseignants de la première année, C ENS 2 pour les enseignants de la seconde année s'ils sont différents des premiers) et les caractéristiques des classes (C SCOL 1 et 2, selon l'année considérée, il peut s'agir par exemple, du niveau scolaire moyen de chaque classe).

L'autre ensemble de variables explicatives constituent *les variables cibles* de notre analyse, c'est à dire celles pour lesquelles nous formulons des hypothèses spécifiques quand à leur relation respective avec les acquisitions et attitudes des élèves. Il s'agit en premier lieu de *la variable EVLANG* qui indique si l'élève a ou non bénéficié des activités d'éveil aux langues. Par ailleurs, on peut penser que *les compétences linguistiques familiales des élèves* (CPLing) peuvent avoir un impact spécifique sur les compétences métalinguistiques et les attitudes dont le développement est attendu du programme EVLANG.

Les analyses s'organisent ensuite par l'estimation d'une série de modèles dans lesquels on introduit successivement les différents groupes de variables explicatives selon l'ordre suivant :

Modèle de type φ : $NF = f(NI)$

dans lequel NF et NI représentent respectivement le niveau final et le niveau initial de la variable dépendante

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD)$

dans lequel CSD représente les caractéristiques socio-démographiques des élèves

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, CPLing)$

dans lequel CPLing représente les compétences linguistiques de l'élève

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, CPLing, EVLANG)$

dans lequel EVLANG est la variable qui indique si l'élève a bénéficié du programme EVLANG ou si c'est un élève témoin

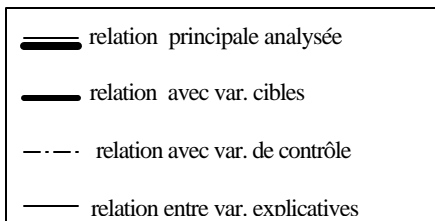
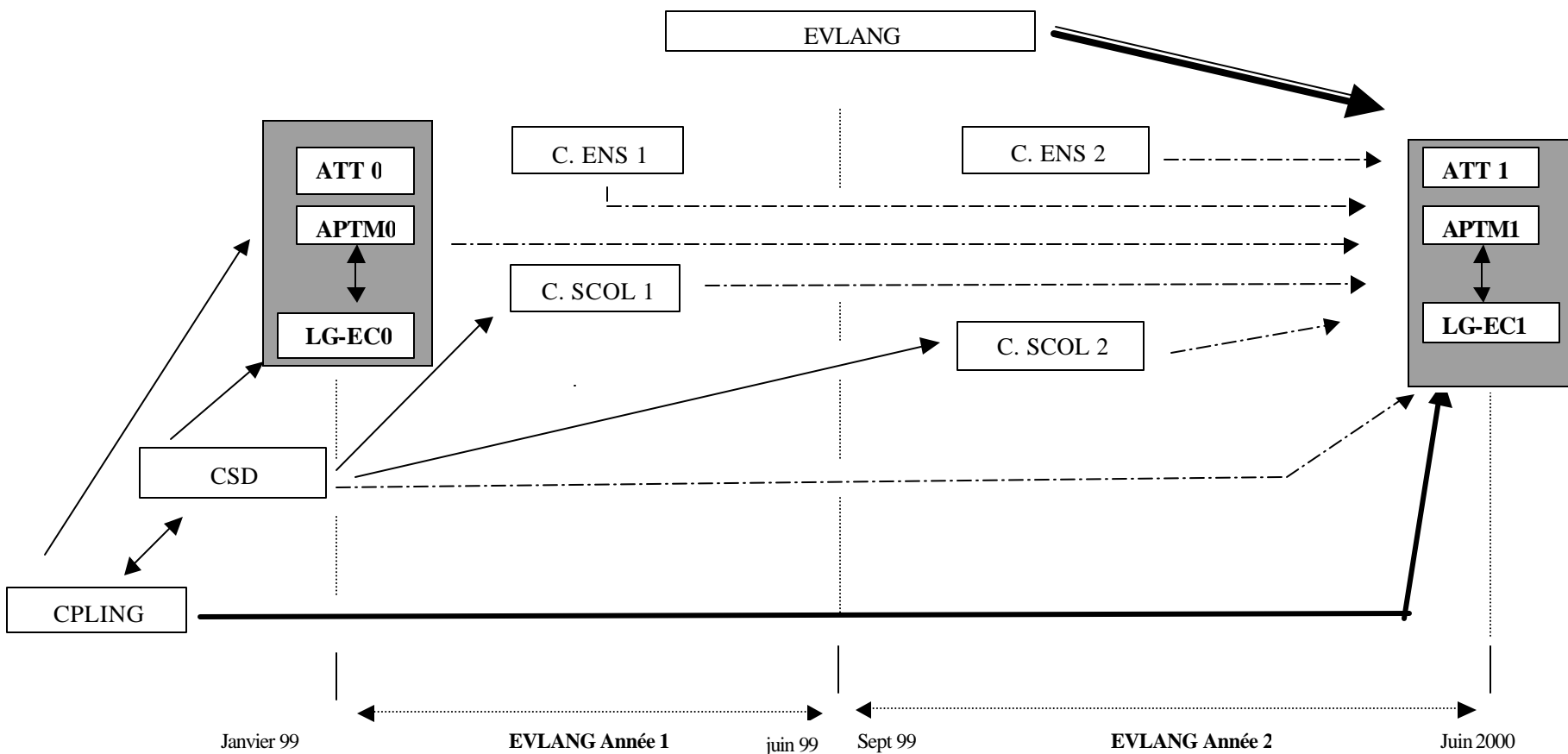


Schéma des relations analysées par le dispositif d'évaluation



Lorsque les variables CPLing et EVLANG présentent toutes les deux un impact significatif, nous avons construit un modèle dit "d'interaction" qui évalue l'impact différencié d'EVLANG selon la compétence linguistique de l'élève afin de répondre à la question : "le curriculum EVLANG est-il plus ou moins efficace avec des élèves mono ou plurilingues ?"

Modèle de type φ bis : $NF = f(NI, CSD, EvlangMonolingue, EvlangPlurilingue)$

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, CPLing, EVLANG, LG-EC)$
dans lequel LG-EC représente le niveau initial de l'élève **en langue de l'école considéré ici comme variable de « niveau scolaire de l'élève »**, et un modèle complémentaire d'interaction qui évalue l'impact différencié du curriculum EVLANG selon le niveau scolaire de l'élève : "EVLANG est-il plus ou moins efficace avec des élèves initialement faibles, moyens ou forts ?"

Modèle de type φ bis : $NF = f(NI, CSD, Evlangfaible, Evlangmoyen, Evlangfort)$

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, Classes)$
dans lequel « Classes » représente une série de variables muettes qui indique à quelle classe de l'échantillon appartient l'élève

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, NivCl)$
dans lequel NivCl représente le niveau moyen de la classe en langue de l'école au test initial

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, NivCl, EVLANG)$
qui permet d'évaluer l'effet du curriculum EVLANG, indépendamment de l'influence de l'ensemble des autres variables disponibles dans ce dispositif

Dans les tableaux présentant les résultats des différents modèles cités ci-dessus, on trouvera deux types d'indicateurs pour chacun d'entre eux :

la part de variance expliquée par le modèle exprimée en pourcentage : il indique la "pertinence du modèle", en général, plus on ajoute de variables explicatives dans le modèle, plus il s'élève (on réduit la part de variance de la variable dépendante qui reste inexpliquée par le modèle).

En procédant par accumulation successive des groupes de variables explicatives on peut avoir une idée du "poids" relatif de chacun d'entre eux. Ainsi lorsqu'on passe du modèle de type 3 à celui de type 4 en introduisant la variable EVLANG, la différence de pourcentage entre les deux modèles indique le poids d'EVLANG dans l'explication de la variété du niveau final, on peut le comparer à celui du niveau initial (% dans le modèle de type 1) ou à celui des compétences linguistiques de l'élève (% du modèle de type 3 - % du modèle de type 2).

le coefficient affecté à chaque variable, accompagné de son indicateur de significativité : il indique l'impact de la variable explicative sur la variable dépendante.

Son signe indique si cet impact est positif ou négatif, son montant indique de combien cette variable fait augmenter ou diminuer le score final, sachant que la distribution de celui-ci a été

standardisée, de façon arbitraire, avec une moyenne à 100 et un écart-type à 15 pour faciliter la comparaison des impacts respectifs de chaque variable dans chaque échantillon.

Enfin, l'indicateur de significativité accolé au coefficient indique la confiance statistique que l'on peut accorder à cette relation : « ns » : non significative, * : significative au seuil de 10%, ** : significative au seuil de 5 %, *** : significative au seuil de 1%.

Ainsi si la variable EVLANG est affectée de l'indication suivante : + 5.3 **, cela veut dire que le fait, pour un élève d'avoir bénéficié du programme EVLANG, fait progresser son score final, indépendamment des autres facteurs, de 5.3 points et que cette relation est suffisamment significative pour que l'on puisse affirmer (avec 5% de "chances" de se tromper) qu'elle n'est pas due au hasard.

I.2 ORGANISATION GENERALE DU DISPOSITIF D'EVALUATION

Ce chapitre présente les conditions concrètes de mise en œuvre des principes méthodologiques précédemment décrits, notamment la constitution des échantillons de classes expérimentales et témoins, l'élaboration des épreuves des différents tests administrés aux élèves ainsi que les autres outils d'évaluation destinés à recueillir les données nécessaires à la construction des variables explicatives (caractéristiques des élèves, des classes et des enseignants).

I.2.1 Constitution des échantillons

Lors de la mise en place de l'expérimentation, on a dû veiller particulièrement au choix des classes expérimentales afin de ne pas introduire un biais bien connu en sciences sociales (effet Hawthorne). La solution idéale serait évidemment l'affectation au hasard des enseignants dans les groupes témoin et expérimental, ce qui n'est pas possible dans le cas d'expérimentation « en situation » c'est à dire les plus proches possibles des conditions institutionnelles et pédagogiques ordinaires.

Pour réduire ce biais, deux conditions ont dû être respectées. Les groupes témoins et les groupes expérimentaux dans chaque pays ou région devaient être très proches en ce qui concerne les caractéristiques des enseignants, des classes et des élèves. En second lieu, il était nécessaire de choisir des échantillons importants du point de vue numérique, ce qui permet de conduire des analyses statistiques solides compte tenu du grand nombre de facteurs à analyser et de la variété d'ensemble des échantillons.

De plus dans chaque pays/région dans lequel s'est déroulée l'expérimentation, le « recrutement » des enseignants volontaires pour s'y engager s'est effectué de façon à ne pas concerner des enseignants trop différents de la moyenne de la population générale des enseignants. Selon les contextes institutionnels ce recrutement s'est opéré par divers moyens. Dans tous les cas les enseignants s'engageant dans l'expérimentation ont bénéficié d'une formation « légère » décrite par ailleurs. Dans la mesure du possible, les enseignants qui se sont engagés dans l'expérimentation se sont organisés afin de garder leur classe sur les deux années scolaires concernées ou tout au moins à conduire les activités EVLANG auprès des mêmes élèves durant cette période.

Les classes témoins ont été choisies dans des niveaux scolaires comparables à celles des classes « expérimentales », dans des régions géographiquement et sociologiquement proches des classes expérimentales en évitant cependant, dans la mesure du possible, de choisir ces classes dans des écoles comportant déjà une classe expérimentale, ceci pour être sûr que les élèves témoins ne bénéficieraient pas d'une façon ou d'une autre de sensibilisation à l'éveil aux langues. En général, nous avons retenu un nombre de classes témoins équivalent à 2/3 de celui des classes expérimentales.

Le protocole d'expérimentation prévoyait initialement une mise en œuvre des activités sur deux années scolaires (de janvier 99 à juin 2000), cependant l'opportunité s'est présentée dans deux pays (la France et l'Espagne) de mettre en œuvre le curriculum dans un second échantillon de classes sur la seule année scolaire 99/2000, c'est pourquoi nous distinguerons par la suite pour ces deux pays ces deux curriculum sous les appellations «EVLANG 2 ans » (pour le curriculum long) et « EVLANG 1 an » (pour le curriculum court).

Il est évident que toute étude longitudinale qui se déroule sur une période aussi longue s'expose à « perdre » au cours de la période concernée un certain nombre de classes et/ou d'élèves pour des raisons diverses. Cela a été le cas ici mais compte tenu du nombre important de classes concernées au départ, les échantillons restants sont numériquement tout à fait suffisants pour conduire les analyses décrites ci-dessus.

Au final le curriculum d'activité EVLANG a été mis en œuvre de janvier 1999 à juin 2000 dans 127 classes des quatre pays concernés, soit auprès d'un peu moins de 1900 élèves au total. En Italie, l'expérimentation a eu lieu dans 23 classes de la région de Naples, en Suisse dans 27 classes des régions de Neuchâtel et de Genève, en Espagne dans 22 classes de la région de Barcelone (dont 17 pour le curriculum long), en France Métropolitaine dans 43 classes sur les sites de Grenoble, Evreux, Bourges, Marseille, Toulon, Besançon et Dardilly (dont 26 pour le curriculum long) et à l'île de La Réunion dans 12 classes (dont 7 pour le curriculum long).

Le tableau ci-dessous présente l'échantillon final d'élèves obtenus pour chacun des sites concernés : nous n'avons retenu que les seuls élèves pour lesquels nous disposions à la fois des résultats au test initial et final.

Les différents échantillons (en nombre d'élèves)		Elèves Témoins	Elèves « EVLANG »	TOTAL		
Suisse		211	400	611		
France Evlang 1 an	Métropole	116	358	474	526	1400
	Réunion	43	109	152		
France Evlang 2 ans	Métropole	222	328	550	774	1400
	Réunion	135	89	224		
Espagne Evlang 1 an		92	38	130	436	
Espagne Evlang 2 ans		29	277	306		
Italie		103	293	396		
TOTAL		951	1892	2843		

Signalons cependant que dans le cas du curriculum en deux ans en Espagne, des problèmes de passation tardive des test finaux dans les classes témoins ont eu pour conséquence de réduire assez fortement le nombre total d'élèves témoins dans cette population, ce qui ne sera pas sans conséquence pour un certain nombre d'analyses (que nous signalerons dans les commentaires le cas échéant). A La Réunion dans le curriculum en deux ans, c'est le nombre de classes expérimentales qui s'est réduit entre le test initial et final, un certain nombre d'entre elles n'ayant pas pu continuer l'expérimentation lors de la seconde année, ce qui conduit à un nombre d'élève «EVLANG» inférieur à celui des élèves témoins, là encore nous signalerons dans les commentaires les cas pour lesquels cette situation pose problème.

Le curriculum d'activité EVLANG s'adresse à des élèves en fin de scolarité primaire soit, pour l'Italie, la Suisse et l'Espagne des élèves de la 3^{ème} à la 5^{ème} année et pour la France des élèves de cycle 3. L'échantillon de classes a donc été constitué en janvier 1999 d'élèves scolarisés en 3^{ème}/Ce2 et d'élèves de 4^{ème}/Cm1. Pour le curriculum court (débutant en septembre 99), le choix s'est porté uniquement sur des élèves de la dernière année de primaire.

La répartition des élèves dans les différents échantillons selon leur niveau de scolarisation est présentée dans le tableau ci-dessous.

Niveau de scolarisation (en % d'élèves)	ITALIE	FRANCE	SUISSE	ESPAGNE
3^{ème} année (Ce2)	59.6	6.1	54.7	
4^{ème} année (Cm1)	40.4	49.2	45.3	70.2
5^{ème} année (Cm2)		44.7		29.8

En Italie et en Suisse, la répartition entre élèves de 4^{ème} et élèves de 3^{ème} année est à peu près égale (avec un peu plus d'élèves de 3^{ème} année), en France on trouve seulement une petite minorité des élèves les plus jeunes, en Espagne ce sont les élèves de quatrième année qui sont majoritaires. La structure par âge de l'échantillon (voir tableau ci-dessous) s'étend de 7 à 13 ans, elle reflète les différences de composition scolaire du public d'élèves.

Répartition par âge (en % d'élèves)	ESPAGNE		ITALIE	FRANCE				SUISSE
	1an	2 ans		Métropole		La Réunion		
				1 an	2 ans	1 an	2 ans	
7 ans			0.5		0.7			
8 ans			36.9	0.6	12.7		0.4	20.3
9 ans			42.9	13.1	53.6	9.2	37.9	47.6
10 ans	18.5	75.5	18.9	72.4	28.2	56.6	52.2	28.0
11 ans	75.4	24.2	0.8	13.7	4.5	31.6	9.4	3.9
12 ans	5.4	0.3		0.2	0.2	2.6		0,2
13 ans	0.8							

Ces différences de composition du public scolaire entre les échantillons seront prises en compte dans les analyses qui suivront, notamment dans la mesure où, dans ce dispositif d'évaluation, ce sont les mêmes épreuves qui ont été proposées à l'ensemble des élèves de l'échantillon.

I.2.2 Les épreuves des tests

Options théoriques et méthodologiques

Les activités proposées aux élèves dans le test initial et dans le test final ont été construites de façon à pouvoir évaluer, premièrement, l'évolution de leurs attitudes face à la diversité linguistique et à l'apprentissage des langues; deuxièmement l'évolution de leurs aptitudes à traiter des données linguistiques non familières et troisièmement l'évolution de leurs aptitudes dans le maniement réflexif de la langue de l'école.

Le test a été passé en trois séances de 30-45 minutes chacune, à quelques jours d'intervalle. Nous parlerons désormais du *test Attitudes*, du *test Aptitudes métalinguistiques* et du *test en langue de l'école*.

Nous partons du double postulat suivant :

☞ les dimensions attitudinales (*attitude* et *motivation* (Gardner 1985) et *représentations* (Zarate 1993, Candelier & Hermann-Brennecke 1983, Baruch *et al.* 1995, Matthey 1996 et Matthey [Ed.] 1997) jouent un rôle important dans le processus d'acquisition

☞ le processus d'acquisition d'une L2 nécessite le *repérage des données* de la langue cible, qu'elles soient phonétiques, morphosyntaxiques, lexicales ou pragmatiques (*noticing hypothesis* Schmidt 1990). Ce repérage est favorisé par les *compétences métalinguistiques*, définies comme la capacité à objectiver et manipuler ces données (*input*) dans une langue non familière². Cette compétence est également bénéfique pour la ou les langue(s) familière(s).

Test Attitudes

Le test Attitudes a pour objectif d'explorer les trois dimensions suivantes :

- ☞ les attitudes des élèves face aux langues non familières;
- ☞ leur motivation à apprendre les langues;
- ☞ leurs représentations des situations de communication plurilingue.

La mesure des attitudes se fait traditionnellement par différents outils, dont les plus célèbres sont les affirmations à propos desquelles le sujet exprime son accord ou son désaccord sur une échelle généralement graduée de 1 à 5 (échelle de Likert); ou des paires d'adjectifs exprimant des connotations positives opposées à des connotations négatives que le sujet va choisir pour évaluer un objet (différentiel sémantique d'Osgood).

En dehors de ces outils bien connus, nous avons voulu nous donner les moyens de faire apparaître des représentations liées à des situations de communication marquées par la

² La question du rôle joué par la *conscience* (traduction de l'anglais *awareness* que nous reformulerions volontiers par l'expression "activités méta") dans l'acquisition d'une L2 reste controversée. Toutefois, si certains chercheurs mettent en cause son caractère nécessaire pour l'acquisition (par exemple Tomlin & Villa 1994), tout le monde s'accorde pour reconnaître qu'elle joue un rôle bénéfique dans ce processus (pour un exposé récent des questions qui se posent autour de ce thème, cf. Leow 2000; Simard & Wong 2001).

diversité linguistique. Nous avons conçu une tâche dans laquelle l'élève pouvait opter pour un certain "marquage social" (coopératif ou conflictuel, cf. les travaux des psychologues sociaux sur cette notion, notamment Nicolet 1995), en choisissant l'issue d'une situation.

Le tableau ci-dessous présente synthétiquement le contenu des différentes activités proposées dans le test Attitudes.

N° de l'activité	Contenu	Hypothèse de référence
1.1	La tâche consiste à écouter une personne qui parle dans une langue non familière et à lui attribuer des adjectifs descriptifs de sens contraire (différentiel sémantique d'Osgood). Lors d'une deuxième écoute, on demande aux élèves d'attribuer des adjectifs descriptifs sur la langue parlée par la personne. Ce sont les dimensions "attitude par rapport à une langue non familière" et "représentation de la personne étrangère" qui sont ici envisagées.	H1
1.3	Une liste d'affirmations est proposée aux élèves. Ces derniers doivent exprimer leur accord ou leur désaccord avec ce qui est proposé dans une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Les affirmations ont été choisies d'après leur pouvoir discriminant lors d'un prétest. Les 14 affirmations se rapportent toutes aux dimensions <i>attitude</i> vis-à-vis des langues étrangères et <i>motivation-anxiété</i> à apprendre/parler/comprendre d'autres langues.	H3
1.4	Un premier item "marquage social" est proposé à l'élève en trois images BD qui présentent la situation suivante : un interlocuteur s'adresse à une (ou deux) autre(s) personne(s) dans une langue non connue de cette/ces dernière(s). L'élève doit choisir l'issue de cette rencontre en optant pour l'une des deux dernières images proposées (situation coopérative ou conflictuelle), dans laquelle il remplira les bulles avec des paroles de son choix. Ce sont des éléments des représentations sociales d'une situation interculturelle et exolingue que nous aimerions faire apparaître. Deux autres planches sont proposées (dans la seconde partie du test (2.4 et 2.7).	H1
1.6	Question ouverte sur le désir et les motivations à apprendre d'autres langues "que celle(s) que tu parles déjà".	H3; H4

Test Aptitudes Métalinguistiques

Le test Aptitudes a pour objectif d'explorer les dimensions suivantes :

- ☞ l'habileté à repérer et distinguer des phonèmes dans une langue non familière;
- ☞ l'habileté à combiner des morphèmes dans une langue non familière;
- ☞ l'habileté à déduire des règles syntaxiques par l'observation d'énoncés en langue non familière.

Les tâches proposées pour évaluer ces habiletés sont présentées dans le tableau ci-après.

N° de l'activité	Contenu	Hypothèse de référence
1.2	La tâche consiste à écouter l'énoncé d'un mot-cible, puis une série de trois mots qui contiennent ou non le mot-cible (repérage phonétique).	H5
1.5	La tâche consiste à observer une liste de nombre en chinois (pour le test initial) et en finnois (pour le test final), pour pouvoir déduire les règles de formation de la numération dans ces langues. L'élève doit donner l'équivalent en chiffres de trois nombres écrits en lettre et l'équivalent en lettres de deux nombres chiffrés.	H5-H6
2.1 2.2	La tâche consiste à identifier un locuteur et une locutrice parlant la même langue non familière. L'élève entend tout d'abord un enregistrement de quelques secondes d'une personne, puis 3 enregistrements de trois personnes du sexe opposé. Une des langues entendues est la même que celle du premier enregistrement; l'élève doit l'identifier. Le repérage ressortit à la fois aux niveaux phonétique et prosodique. La tâche consiste à appairer deux items présentant des caractéristiques semblables, soit au niveau phonétique, soit au niveau prosodique (repérage des tons dans des mots monosyllabiques en chinois, par exemple). L'élève entend un premier item, puis deux autres. Il doit appairer le premier item à celui qui ressemble le plus dans le groupe des deux items.	H5 H5
2.3	En observant comment sont construits 3 énoncés écrits dans une langue non familière dont la traduction est donnée en français, l'élève doit déduire la forme d'un quatrième énoncé (traduction d'un énoncé en langue de l'école dans cette langue non familière). Le repérage est ici d'ordre morphologique (combinaison de morphèmes).	H5-H6
2.6	La tâche contenue dans cet item est du même ordre que celle de 2.3, mais le repérage se fait cette fois aux deux niveaux morphologique et syntaxique (ordre des mots à respecter).	H5-H6

Test en langue de l'école

L'objectif de ce test est de mesurer les éventuels effets du curriculum EVLANG sur des tâches réflexives habituellement effectuées à l'école en classe de français sous la bannière *grammaire, vocabulaire* ou *orthographe*.

Ce test a été conçu sur la base d'épreuves de référence propres à chaque contexte national ou régional. Contrairement aux deux tests décrits ci-dessus, le test en langue de l'école a pris des formes différentes, respectant les cultures scolaires du site dans lequel il a été passé.

Les mêmes niveaux d'analyse ont toutefois été abordés. Il s'agissait par exemple de trouver des dérivés dans différentes catégories lexicales (*forger, forgé, le forgeron*), de trouver des synonymes, d'identifier un intrus dans une liste de mots par rapport à des règles de correspondance phonie-graphie, de construire des phrases selon un schéma syntaxique donné ou encore d'identifier des personnes dans un texte sur la base d'indices morphosyntaxiques (accord du verbe).

Variables à expliquer	Variables explicatives	Outils de recueil de données
ATTITUDES vis à vis des langues (ATT)	Variables cibles	Tableau de bord
APTITUDES métalinguistiques (APM)	EVLANG : conditions de mise en oeuvre durée, fréquence hebdomadaire, type d'enseignant, pratique intégrée ou pas, modalités de groupement des élèves	Questionnaire enseignant
NIVEAU en langue de l'école (LG-EC)	Caractéristiques Enseignant (CEns) expérience; fo.initial, continue; diplômés; degré de sensibilisation à Evlang; compétences en LE, expérience d'enseignement des LE	Questionnaire enseignant
	Pratiques Pédagogiques (PP) : implication des élèves dans les activités; groupement des élèves	Observation directe des classes
	Compétences Linguistique Elève (CPLing) langue(s) des parents, de l'élève; langue(s) parlées avec les parents, la fratrie, les pairs; cours de langues en dehors de l'école	Questionnaire élève (volet rempli en classe)
	Variables de contrôle	
	Caractéristiques Socio-Démographiques de l'Elève (CSD) âge, sexe, profession parents, niveau d'études parents	Questionnaire élève (volet rempli dans la famille, complété par l'établissement scolaire)
	Contexte Scolaire (CScol) composition sociale de la classe, hétérogénéité scolaire, taille de la classe	Données individuelles agrégées (cf.questionnaire élève)

I.2.3 Les autres outils d'évaluation

Pour recueillir les données nécessaires à la construction des variables explicatives concernant les élèves, les enseignants et les classes, trois documents ont été élaborés :

☞ un questionnaire élèves dont une partie a été remplie par les élèves en classe lors de la passation des tests et l'autre partie (pour les renseignements à propos des parents) par les parents à la maison

☞ un questionnaire enseignant permettant d'obtenir des renseignements sur leur expérience, leurs compétences linguistiques, leur formation initiale et continue ...

☞ un tableau de bord, à destination des enseignants des classes expérimentales, renseignant sur la durée effective des activités d'éveil aux langues conduites dans leurs classes et sur l'organisation générale de ces activités.

I.3 LES ELEVES : CARACTERISTIQUES SOCIALES ET LINGUISTIQUES

I.3.1 Caractéristiques socio-démographiques

L'échantillon d'élèves est composé à peu près à part égale de *garçons et de filles* (un peu moins de filles chez les élèves suisses et espagnols : respectivement 48.3% et 48.4% contre 49.5 et 49.2 chez les italiens et les français).

Du point de vue des *catégories sociales des familles*, on observe quelques particularités dans chacun des échantillons reflétant sans doute des différences existant entre les réalités socio-économiques des pays et/ou régions concernées (voir tableau de la page suivante).

La population italienne se distingue par l'importance du nombre de mères au foyer (65% contre 34.5 en Suisse, 26 en France et 16.7 en Espagne), de celui des pères ouvriers non qualifiés et des commerçants/artisans (respectivement 17 et 18% contre une proportion entre 4 et 9% pour les mêmes catégories en France, en Suisse et en Espagne).

Dans l'échantillon français des différences notables s'observent entre les deux sous populations métropolitaine et réunionnaise, cette dernière s'avérant globalement nettement plus défavorisée socialement : un taux de chômage des pères cinq fois plus élevé (quatre fois plus chez les mères), deux fois plus d'ouvriers non qualifiés chez les pères, deux fois moins de parents cadres.

Mise à part la proportion de chômeurs (la Suisse présente les taux de chômage les moins élevés de l'ensemble de l'échantillon avec l'Espagne mais seulement pour les pères), les deux populations Suisse et France métropolitaine présentent des profils socioprofessionnels assez proches; le nombre de mères suisses au foyer étant cependant plus élevé (34.5 en Suisse contre 26%).

L'échantillon espagnol se distingue par une très forte proportion de pères ouvriers qualifiés (plus de 36%), le plus faible taux de mères au foyer de l'ensemble des échantillons (16.7%) et le plus fort taux de mère ouvrières (plus de 23%, catégories qualifiée et non qualifiée confondues).

Partie 1 – Descriptif du dispositif d'évaluation

Profession des parents (en % d'élèves)	ITALIE		SUISSE		FRANCE				ESPAGNE	
	Père	Mère	Père	Mère	Métropole		La Réunion		Père	Mère
					Père	Mère	Père	Mère		
agriculteur	0,9	0,3	1.5	0	1.2	0.3	1.6	0.3	0.9	0.5
chef d'entreprise, commerçant, artisan	18,3	4,3	8.7	2.3	9.0	1.3	1.9	0.8	6.7	1.6
prof. libérale, ingénieur, cadre sup	8,1	6,7	12.9	4.7	20.0	8.5	8.0	3.7	14.2	10.1
prof. intermédiaire	3,9	1,9	17.8	15.5	17.9	16.4	7.2	5.1	11.0	14.4
employé	18,6	5,9	13.4	21.6	11.8	25.2	14.9	18.9	13.1	16.5
ouvrier qualifié	9,9	0,2	23.4	2.5	16.6	1.8	16.5	1.3	36.2	11.7
ouvrier non qualifié, pers. de service	16,9	3,7	4.6	10.3	4.8	8.6	9.6	6.6	6.9	11.7
au chômage	8,2	5,4	2.5	2.5	3.0	6.7	16.5	25.3	2.1	7.6
à la retraite	1,4	0,2	0.2	0.7	1.2	0.8	1.3	1.1	0.9	1.6
au foyer ou étudiant	0,2	65,4	5.4	34.5	0.4	26.0	2.1	29.5	0.5	16.7
parent absent	3,3	0	4.1	1.0	10.9	1.4	13.6	3.2	5.3	1.6
travail occasionnel ou à mi-temps	2,5	2,0								
fonction publique	0,5	0								
travail non précisé	6,2	2,9								
non réponse	1,2	1,1	5.6	4.4	3.2	3.1	6.9	4.3	2.3	6.0

Niveau d'étude des parents (en % d'élèves)	ITALIE		SUISSE		FRANCE				ESPAGNE	
	Père	Mère	Père	Mère	Métropole		La Réunion		Père	Mère
					Père	Mère	Père	Mère		
0. aucun titre	2,2	2,5								
1. école primaire	13,3	20,3	16.9	20.0	9.1	8.4	23.7	23.1	39.0	39.0
2. enseignement secondaire	40,8	36,9	0	0.2	34.9	36.9	33.0	41.2	13.3	12.4
3. bac	34,9	31,8	3.1	8.7	12.2	17.7	6.4	12.0	14.0	14.7
4. enseignement supérieur	5,6	5,9	15.2	8.8	33.3	30.8	16.2	12.5	18.6	22.2
5. apprentissage			36.8	36.2						
6. diplôme de formation professionnelle supérieure			18.2	20.5						
99. non réponse	3,3	2,6	9.8	5.7	10.5	6.3	20.7	11.2	14.7	11.5

Concernant le *niveau d'études des parents*, on peut remarquer certains traits particuliers aux différents sites. On notera par exemple, dans le tableau de la page précédente, dans l'échantillon espagnol une présence, relativement plus importante qu'en Suisse et en France métropolitaine, des plus bas niveaux d'étude (39% des pères et des mères ont fréquenté, au plus, l'école primaire). C'est dans l'échantillon italien que l'on trouve les plus faibles taux de diplômés de l'enseignement supérieur (les plus bas de l'ensemble de l'échantillon). A La Réunion on trouve également plus de 20% des parents qui n'ont été scolarisés que jusqu'au niveau primaire, caractéristique qui distingue fortement cette population de celle de France métropolitaine.

La situation Suisse se distingue par la présence importante de l'enseignement de type "professionnel" (apprentissage et enseignement professionnel supérieur) qui concerne plus de la moitié des parents. En France, en Suisse et en Espagne, les distributions des niveaux d'études des pères et des mères sont globalement semblables, alors que dans l'échantillon italien, les mères sont globalement moins diplômées que les pères (même si on trouve, par exemple, autant de mères que de pères diplômées du supérieur).

Par ailleurs, les échantillons témoins ont globalement un niveau d'études plus élevé que la population EVLANG, notamment chez les italiens et les espagnols (plus de diplômés du supérieur et moins de parents ayant arrêté leurs études au niveau de l'école primaire) et à La Réunion (plus de niveau bac et enseignement supérieur). En France métropolitaine, les deux sous populations sont globalement semblables de ce point de vue, alors qu'en Suisse si c'est le cas pour le profil d'études des mères, chez les pères on trouve plus de diplômés de l'enseignement professionnel dans l'échantillon témoin que dans l'échantillon expérimental.

La part de parents de *nationalité étrangère* est très différente selon les trois pays en présence. L'échantillon Suisse vient en tête : 35.4 % des élèves ont un père de nationalité étrangère, les échantillons français et espagnols en comptent nettement moins (7.5% en métropole et 4.8% à La Réunion et en Espagne) et ils sont encore moins nombreux dans l'échantillon italien (1%).

I.3.2 Caractéristiques linguistiques des élèves et de leur famille

Dans le questionnaire élèves nous disposons de nombreux items nous renseignant sur les langues familiales que l'on peut regrouper en deux ensembles principaux.

Le premier groupe est constitué par *les déclarations de l'élève concernant les langues parlées par chacun de ses parents*. Nous avons préféré que ce renseignement soit donné par les élèves en classe plutôt que par les parents eux-même, pour éviter le risque « d'auto-censure sociale » de la part de parents parlant une langue socialement minorisée, comme par exemple le créole à La Réunion. De ce fait nous nous sommes heurté à quelques difficultés, dans la mesure où certains enfants ont cité, parmi les langues parlées par leurs parents, des langues apprises en milieu scolaire (ex: l'anglais, l'allemand, l'espagnol en France, le français en Espagne et en Italie, l'allemand, l'italien en Suisse), certaines parmi elles correspondant également à des langues de populations immigrées. Il a donc fallu croiser ces déclarations des élèves avec un certain nombre d'autres items: nationalité des parents, langues que l'enfant déclare utiliser dans les conversations avec des pairs, sa fratrie, ses

parents dans diverses situations de la vie quotidienne³, langues que l'enfant déclare savoir : comprendre, parler, lire et écrire. A partir du croisement de ces différents renseignements, nous avons pu distinguer les langues des parents d'origine familiale de celles qu'ils ont apprises en milieu scolaire.

Le second groupe d'items était constitué par *les langues que l'enfant a déclaré savoir : parler, comprendre, lire et écrire*. Là encore, nous avons écarté les langues apprises par l'enfant en milieu scolaire, en recoupant leurs déclarations avec les langues des parents et les enseignements de langue conduits dans chaque classe (sur la base des renseignements fournis par les enseignants)⁴.

A partir de ces deux groupes d'items, nous avons construit deux variables explicatives différentes pour participer à l'analyse des deux types de compétences attendues par le curriculum EVLANG.

Pour participer à l'analyse des aptitudes métalinguistiques des élèves, nous avons retenu les items portant sur les compétences linguistiques déclarées par les élèves comme variables explicatives pertinentes. A partir des compétences déclarées par les élèves dans le tableau 5 du questionnaire : "la (ou les) langue(s) que tu utilises habituellement", deux variables ont été construites :

☞ LCOMP : nombre de langues comprises

☞ LPARL : nombre de langues parlées

selon les modalités suivantes en France, Italie et Suisse :

1 : une seule langue

2 : au moins deux langues

en Espagne, compte tenu du contexte socio-linguistique de la région de Barcelone, ces deux variables prennent les modalités suivantes :

1 : une seule langue

2 : deux langues

3 : plus de deux langues

Ces deux variables se distribuent comme suit dans les différents échantillons (en % du nombre total d'élèves)⁵ :

	LCOMP			LPARL		
	1	2	3	1	2	3
Espagne	3.5	88.2	8.2	19.1	78.3	2.5
France Métropole	70.8	26.3		82.3	17.3	
France Réunion	30.3	68.1		29.3	70.7	
Italie	61.0	38.0		71.0	28.0	
Suisse	47.3	49.6		55.6	43.9	

³ . Dans le questionnaire, quatre situations étaient proposées à l'élève pour lesquelles ils devait indiquer la (ou les) langue(s) qu'il utilise pour : raconter sa journée de classe à sa mère, jouer chez soi avec ses frères et sœurs, demander à son père de lui acheter quelque chose, raconter à ses copains une émission de télévision.

⁴ . On remarquera à ce propos que de nombreux enfants déclarent volontiers savoir parler une langue dont ils n'ont commencé l'apprentissage à l'école que depuis seulement quelque mois.

⁵ . Pour chacune des deux variables, lorsque les totaux en ligne sont inférieurs à 100%, la différence correspond aux élèves pour lesquels cette donnée était manquante.

Pour ce qui est de l'analyse des attitudes vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle et des motivations des élèves à l'apprentissage des langues nous avons choisi de construire une variable caractérisant l'environnement linguistique familial de l'élève (variable ELINGFAM) à partir des langues parlées par les parents selon les modalités un peu différentes en fonction des contextes socio-linguistiques des sites concernés :

en France Métropole et en Suisse :

ELINGFAM =

- 1 : *Famille monolingue* : les deux parents ne parlent que le français
- 2 : *Famille plurilingue «scolaire»* : un au moins des deux parents parle le français et une autre langue apprise à l'école (anglais, allemand, espagnol, italien ...)
- 3 : *Famille plurilingue «familiale»* : un au moins des deux parents parle une autre langue que le français et qu'une langue «scolaire»

en Espagne, à La Réunion et en Italie :

ELINGFAM =

- 1 : *Famille monolingue catalan, créole ou napolitain* : le père et la mère ne parlent que cette langue
- 2 : *Famille monolingue castillan, français ou italien* : le père et la mère ne parlent que cette langue
- 3 : *Famille bilingue catalan/castillan, français/créole, ou italien/napolitain* : dans la famille, seules ces deux langues sont parlées
- 4 : *Famille plurilingue «scolaire»* : un au moins des deux parents parle le catalan et/ou le castillan (le français et/ou le créole, l'italien et/ou le napolitain) et une autre langue apprise à l'école (français, anglais, allemand pour l'Espagne; anglais, allemand pour la Réunion; français, anglais, allemand, pour l'Italie)
- 5 : *Famille plurilingue «familiale»* : un au moins des deux parents parle une autre langue que le catalan et le castillan (le créole et le français, l'italien et le napolitain) et qu'une langue «scolaire»

Cette variable se distribue comme suit dans les échantillons concernés (en % du nombre total d'élèves) :

ELINGFAM	France Métropole	Suisse	Italie	France Réunion	Espagne
1	50.0	25.4	4.8	14.9	11.5
2	26.7	21.8	48.2	13.6	13.8
3	23.3	52.9	29.0	47.9	43.9
4			15.4	4.8	22.3
5			2.5	16.2	8.5

I.4 LES CLASSES EVLANG

Dans les classes expérimentales, nous avons recueilli un certain nombre d'informations concernant la mise en œuvre de ces activités au moyen d'un tableau de bord qui a été tenu par les enseignants tout au long de l'expérimentation. Ces informations concernent exclusivement des éléments susceptibles d'être facilement quantifiés pour pouvoir participer aisément à la construction de variables explicatives destinées à être incluses dans les modèles statistiques.⁶

Le tableau de bord était constitué d'une grille d'emploi du temps hebdomadaire dans laquelle l'enseignant « noircissait » les plages horaires (par tranches de 15 minutes) dans lesquelles il conduisait des activités d'éveil aux langues.

Compte tenu de la durée d'expérimentation (sur 18 mois pour la majorité des classes), des autres sollicitations des concepteurs du programme EVLANG vis-à-vis des maîtres « expérimentateurs » (autres outils à renseigner) et des contraintes que ce type de tâches entraîne pour un enseignant qui doit gérer également le « quotidien » de sa classe, il n'est pas étonnant que tous n'aient pu tenir jusqu'à terme le tableau de bord. Nous n'avons pu retenir, pour participer aux analyses qui vont suivre, que les seuls tableaux complètement et suffisamment précisément renseignés.

Le corpus finalement obtenu porte sur un échantillon de 56 classes (sur les 127 à l'origine) réparties comme suit dans les différents échantillons :

Nombre de tableaux de bord « exploitables »	Evlang 1 an	Evlang 2 ans	Total
France	13	16	56
Italie		10	
Suisse		17	

Dans les chapitres qui vont suivre, les analyses qui prennent en compte les conditions de mise en œuvre des activités EVLANG dans la progression des élèves, seront conduites sur la seule population d'élèves issue de ces 56 classes.

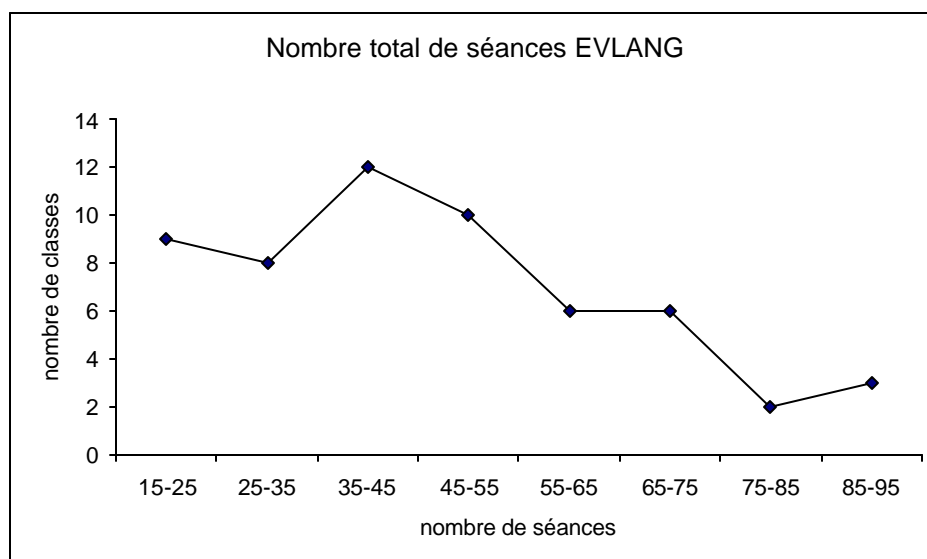
I.4.1 Durée totale des activités et organisation temporelle des séances

A partir des données recueillies dans les tableaux de bord de ces classes, nous avons construit quatre indicateurs qui rendent compte de l'organisation temporelle des activités d'éveil aux langues.

Le premier d'entre eux concerne *le nombre total de séances conduites dans les classes : le minimum s'élève à 15, le maximum à 95, la moyenne se situant à 47* avec un écart-type de 20.

⁶ . On rappellera ici que bien d'autres informations, plus précises, ont été également recueillies à propos de la mise en œuvre des activités d'éveil aux langues dans les classes expérimentales par différents moyens : cahiers de bords (relatifs à chaque support didactique proposé aux enseignants) et questionnaires finaux remplis par les enseignants, observations directes d'une même séance du curriculum conduites dans une vingtaine de classes, entretiens avec les enseignants de ces classes observées. L'ensemble des analyses conduites à leur propos sont présentées dans le volet « qualitatif » du rapport d'évaluation.

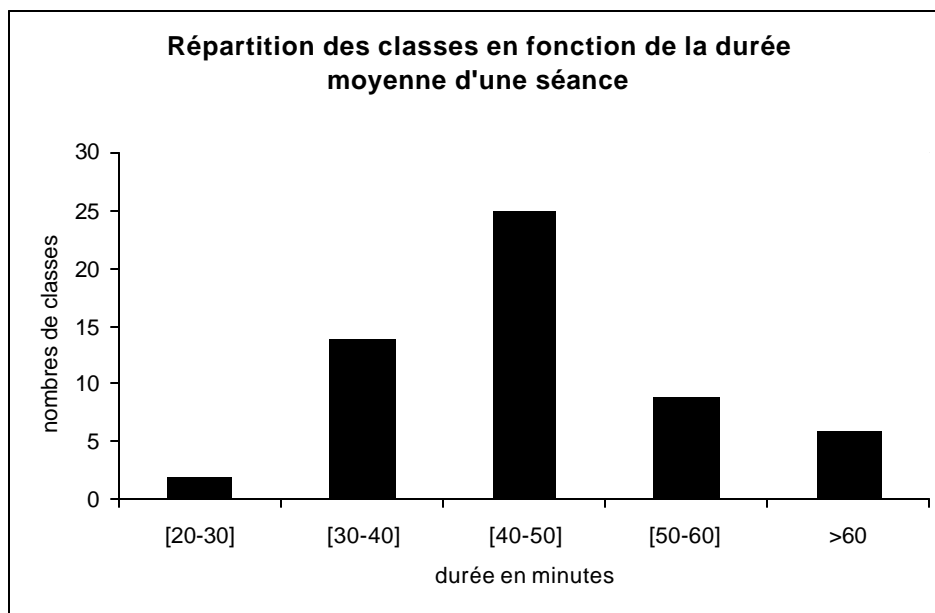
L'existence de deux curricula différents (court et long), le fait que dans certains sites certaines circonstances ont pu retarder le démarrage de l'expérimentation, enfin les choix pédagogiques des maîtres font que cette variété ne doit pas nous étonner : elle est même très intéressante dans la perspective comparative qui est la nôtre ici.



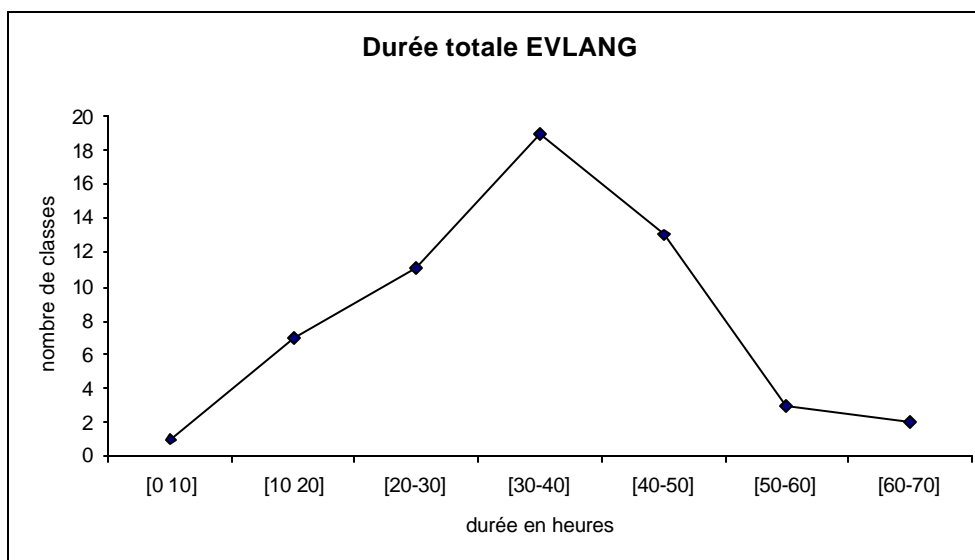
Rappelons que les consignes indicatives données par les concepteurs du programme EVLANG aux maîtres « expérimentateurs » étaient d'organiser les activités d'éveil aux langues sur un rythme de deux séances de 45 minutes par semaine. Si l'on fait une estimation grossière à partir d'un calendrier scolaire-type français (les calendriers suisse et italien étant un peu différents) sur la base d'une année scolaire de 35 semaines, le respect de ces consignes conduit à un nombre de 112 séances pour le curriculum long et de 70 pour le curriculum court.

Les écarts constatés ici sont sans doute dû au fait que le nombre hebdomadaire de séances a peut-être été inférieur aux recommandations et que la durée des séances a pu également varier d'une organisation pédagogique à l'autre. C'est ce que confirme le graphique suivant qui présente la répartition des classes en fonction de la durée moyenne des séances, obtenue en divisant la durée totale des activités en minutes par le nombre total de séances relevé dans le tableau de bord.

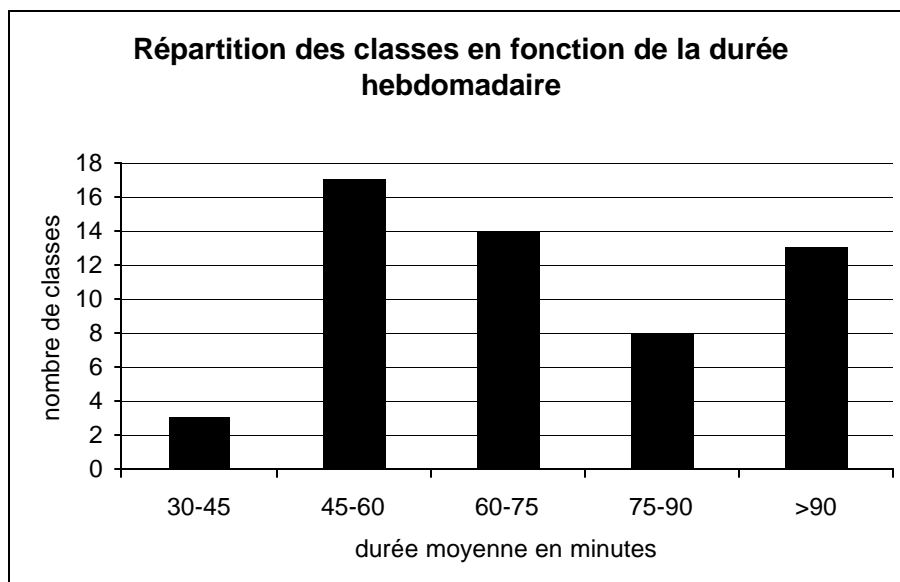
Si en moyenne, la durée des séances est conforme à la durée conseillée, on trouve des classes dont la durée moyenne est de 30 minutes et d'autres dans laquelle elle s'élève à 90 minutes. Ces extrêmes sont cependant assez minoritaires puisque dans près de la moitié des classes (25 sur 56), les séances durent entre 40 et 50 minutes, alors qu'on ne trouve que deux classes dans lesquelles elle s'élève à 30 minutes et 6 classes dans lesquelles elle est supérieure à 60 minutes.



Au delà du nombre de séances conduites, la dimension la plus importante dans les problématiques curriculaires reste cependant *la durée totale des activités* obtenue par l'addition de la durée exacte, en minutes, de chacune des séances reportées dans le tableau de bord . Dans le graphique ci-dessus on constate que dans l'ensemble de l'échantillon celle-ci se distribue *entre un minimum de 7 heures et un maximum de 95 heures, la moyenne s'élevant à 35 heures* (avec un écart-type de 12), soit en référence à un calendrier scolaire-type de 35 semaines scolaires par an, l'équivalent d'une heure hebdomadaire d'activités sur une année scolaire. La plus grande partie des classes se situent cependant dans une fourchette de 30 à 50 heures.



Compte tenu de la variété de la répartition hebdomadaire des séances et de leur durée moyenne, on obtient *une durée moyenne hebdomadaire d'activités d'éveil aux langues de 40 à 134 minutes, avec une moyenne se situant à 74 minutes* (et un écart-type de 25). La plus grande partie des classes se situe dans une fourchette entre 45 et 75 minutes hebdomadaires d'activités tandis que dans 13 autres, le temps consacré aux activités d'éveil aux langues dépasse les 90 minutes hebdomadaires.



I.4.2 EVLANG et les autres disciplines scolaires

Dans le tableau de bord, les enseignants étaient invités, par le biais d'un codage simple, à préciser, pour chaque séance, si celle-ci était intégrée à une discipline scolaire ordinaire de la classe (en précisant le cas échéant la discipline concernée) ou s'il s'agissait d'une séance « spécifique » d'éveil aux langues. L'idée était d'évaluer en quelque sorte l'orientation didactique des enseignants : soient qu'ils considèrent l'éveil aux langues plutôt comme une discipline scolaire à part entière ou plutôt comme une activité pouvant intégrer et recouvrir, en partie, le champ des différentes disciplines scolaires.

Le tableau ci-après présente les résultats obtenus à travers trois indicateurs complémentaires : le nombre de séances d'activités EVLANG déclarées comme ayant été intégrées à d'autres disciplines scolaires, le pourcentage que ces séances représentent par rapport au total de séances EVLANG conduites dans la classe et le pourcentage qu'elles représentent par rapport à la durée totale des activités EVLANG dans la classe.

Sur les 56 enseignants que comporte l'échantillon, 20 d'entre-eux n'ont déclaré aucune séance d'activités EVLANG intégrée aux disciplines scolaires : on peut penser qu'ils ont considéré les activités d'éveil aux langues comme une discipline spécifique.

Nombre de séances EVLANG intégrées à d'autres disciplines scolaire		Part de ces séances intégrées par rapport au nombre total de séances EVLANG		Part de ces séances intégrées par rapport à la durée totale des activités EVLANG	
Aucune	20 classes	0%	20 classes	0%	20 classes
de 1 à 5 séances	15 classes	de 1 à 5%	10 classes	de 1 à 5%	8 classes
de 5 à 10 séances	13 classes	de 5 à 10%	5 classes	de 5 à 10%	9 classes
plus de 15 séances	8 classes	de 10 à 15%	5 classes	de 10 à 15%	3 classes
Moyenne	6.2	de 15 à 20%	4 classes	de 15 à 20%	4 classes
Ecart-type	9.4	Plus de 20%	12 classes	Plus de 20%	12 classes
		Moyenne	11.5%	Moyenne	11.7%
		Ecart-type	15.9	Ecart-type	16.8

Parmi les 36 autres classes, l'intégration des activités EVLANG aux disciplines scolaires est plus ou moins importante : relativement marginale pour 15 classes (de une à cinq séances), moyenne pour 13 classes (de 5 à 10 séances) et forte, voire très forte dans les huit classes restantes puisque le maximum obtenu est de 40 séances intégrées.

En moyenne la part de ces séances intégrées, qu'elle soit exprimée en pourcentage du nombre total de séances ou en pourcentage du temps total d'activité, représente environ 11% de l'ensemble, on trouve cependant 12 classes dans lesquelles cette pratique est importante puisqu'elle représente plus d'1/5^{ème} de l'ensemble des activités d'éveil aux langues, le maximum observé s'élève à 66% du nombre total de séances et à 70% du temps total consacré aux activités EVLANG.

Lorsqu'on examine les disciplines auxquelles les séances d'activités d'éveil aux langues ont été intégrées, on constate que la pratique la plus répandue est celle de les intégrer à des enseignements de la langue de l'école (23 enseignants déclarent au moins une séance dans cette situation), viennent ensuite par ordre décroissant d'importance : les enseignements de géographie (19 classes), ceux de dessin/arts plastiques (16 classes), puis de musique (13 classes) et, à égalité, les enseignements de langue étrangère et d'histoire (9 classes) et enfin de mathématiques (7 classes). Cette variété montre qu'un certain nombre d'enseignants de l'échantillon attribuent un caractère « transversal » marqué à ce curriculum d'éveil aux langues.

PARTIE II

**LES COMPETENCES METALINGUISTIQUES DES
ELEVES**

Dans les épreuves administrées aux élèves lors du test initial et final, nous disposons de cinq exercices destinés à évaluer leurs compétences d'ordre métalinguistique et métacommunicatif (voir la description de ces exercices dans le chapitre I.2). A partir des résultats des élèves à chacun de ces cinq exercices il nous a paru judicieux de construire deux variables différentes pour rendre compte de l'évolution des élèves dans ce champ de compétences : l'une d'elle regroupe les exercices qui concernent les compétences auditives, l'autres les compétences à l'écrit.

On trouvera ci-dessous (chapitre 1) les modalités de construction de ces deux variables à partir des items disponibles du test et leur distribution respective dans les différents échantillons au niveau initial (avant la mise en œuvre du curriculum EVLANG dans les classes expérimentales) et au niveau final (au terme de l'expérimentation).

Les chapitres suivants rendront compte de l'analyse de l'effet des différents groupes de variables explicatives sur la progression des élèves dans ces deux domaines : caractéristiques personnelles des élèves (chapitre 2), impact du curriculum EVLANG (chapitre 3) et contexte des classes (chapitre 4).

Enfin, dans la dernière partie on abordera la question de l'éventuel impact du curriculum EVLANG sur les compétences des élèves dans le domaine de la langue de l'école.

II.I LES VARIABLES «APTITUDES METALINGUISTIQUES »

II.1.1 Mémoire et discrimination auditive

Trois exercices du test portaient spécifiquement sur les capacités à la discrimination et à la mémorisation auditives des élèves : l'activité 1.2 (score possible de 0 à 6), l'activité 2.1 (score possible de 0 à 1) et l'activité 2.2 (score possible de 0 à 4), compte tenu de leur égale difficulté quant à la nature de la tâche à effectuer, nous avons tout simplement ajouté leurs scores respectifs pour construire la variable globale « MEMDISC », celle-ci se distribue donc sur un score qui va de 0 à 11.

Le tableau ci-dessous présente pour chacun des huit échantillons, les caractéristiques principales de la distribution de cette variable (moyenne et écart type au test initial et au test final) en distinguant les scores des élèves témoins de ceux des élèves « expérimentaux » (ayant bénéficié du curriculum EVLANG).

On lira ces chiffres avec beaucoup de précautions en évitant des interprétations hâtives, notamment à l'égard des différences qui peuvent être constatées entre les moyennes des scores obtenus par chacun des deux groupes d'élèves entre le niveau initial et final.

En effet, rappelons que si l'observation de la variation des moyennes peut être un premier indicateur de différences de progression d'un groupe d'élèves à l'autre, il reste cependant très imparfait dans la mesure où l'on ne sait pas ce que recouvre exactement une éventuelle différence de moyenne entre ces deux groupes.

On constatera notamment que si des différences de moyennes sont attendues entre groupe témoin et groupe expérimental au test final (qui pourrait être interprétées trop rapidement

comme un effet du curriculum expérimental, pour peu que la différence joue dans le sens attendu au bénéfice du groupe expérimental), il faut constater que dans certains cas on peut observer également des différences de moyenne entre ces deux groupes dans leur score au test initial ce qui atteste, sans doute, d'une composition différente des groupes d'élèves au départ.

C'est donc bien seulement lorsque nous prendrons en compte les différents facteurs qui peuvent influencer sur la progression des élèves (chapitres 2, 3 et 4 suivants), que nous pourrions réellement dégager l'impact net du curriculum EVLANG.

	Score initial MEMDISC				Score final MEMDISC			
	Elèves Témoins		Elèves EVLANG		Elèves Témoins		Elèves EVLANG	
	M	d	M	d	M	d	M	d
Espagne 1 an	7.3	1.7	7.4	1.9	6.6	1.3	6.8	1.0
France Métropole 1 an	7.1	1.7	6.9	1.5	7.4	1.5	7.4	1.3
France Réunion 1 an	6.9	1.9	6.9	1.7	6.9	1.5	7.1	1.3
Espagne 2 ans	6.9	1.9	7.1	1.7	5.7	1.3	6.5	1.6
France Métropole 2ans	7.0	1.6	7.0	1.5	6.9	1.4	7.4	1.3
France Réunion 2 ans	6.5	1.7	6.9	1.7	7.4	1.2	7.1	1.4
Italie 2 ans	7.5	1.9	7.6	2.1	7.3	1.6	7.9	1.5
Suisse 2 ans	6.7	1.6	6.7	1.6	7.0	1.4	7.3	1.3

On peut cependant tirer quelques tendances globales de l'analyse de ce tableau :

☞ les moyennes des distributions du score initial sont très proches d'un échantillon à l'autre : elles se distribuent de 6.5 (pour les élèves témoins de La Réunion en deux ans) à 7.6 points (chez les élèves EVLANG italiens), soit un écart d'à peine plus d'un point. Il s'avère donc, qu'au niveau initial, les élèves des différents sites présentent, globalement, des capacités à la discrimination et à la mémoire auditive relativement semblables

☞ au test final on observe un écart un peu plus grand entre les moyennes extrêmes : de 5.7 (pour les élèves témoins espagnols de l'échantillon en deux ans) à 7.9 points (chez les élèves EVLANG italiens), soit un peu plus de 2 points. Il y aurait donc au terme de la période observée, une plus grande tendance à la diversité des compétences concernées chez les élèves des différents sites qu'avant la mise en oeuvre du processus d'expérimentation.

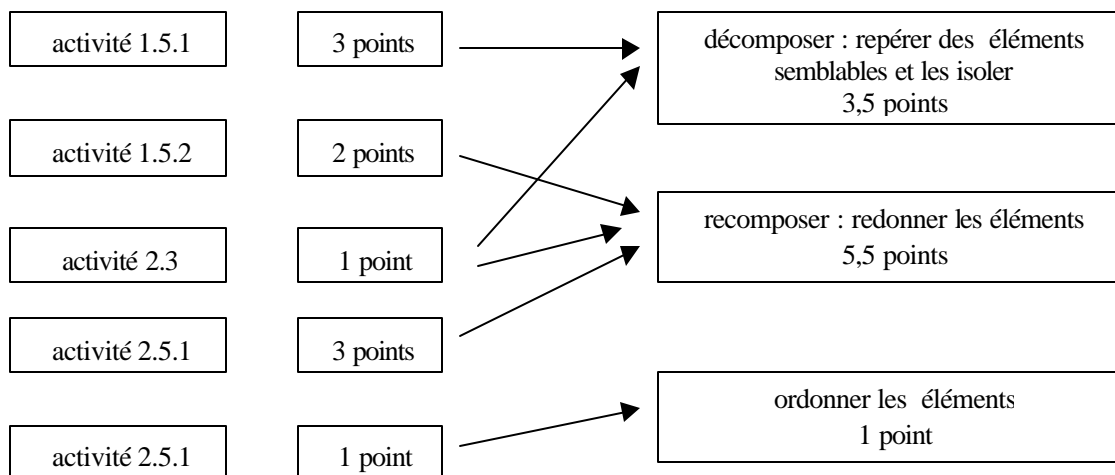
☞ cependant lorsqu'on observe, pour chaque échantillon, l'évolution des moyennes entre le test initial et le test final on constate avant tout une nette tendance à la stabilité : on trouve aussi bien des moyennes qui progressent du niveau initial au niveau final (pour 9 groupes sur 16) mais dans des proportions très modestes (la plus grande différence s'observe chez les élèves témoins de l'échantillon «Réunion en deux ans» et elle atteint à peine un point), que des moyennes finales inférieures aux moyennes initiales (dans 6 groupes sur 16 jusqu'à 1.2 point d'écart pour les élèves espagnols témoins de l'échantillon en deux ans).

enfin les différences de moyennes constatées entre niveau initial et final comparativement chez les élèves témoins et chez les élèves expérimentaux n'expriment pas non plus de tendance très homogène. En général elles évoluent dans le même sens d'un groupe à l'autre (soit à la baisse, soit à la hausse, dans cinq des huit échantillons). Seuls trois échantillons présentent une progression de la moyenne des élèves expérimentaux contre une stagnation ou une baisse de la moyenne des élèves témoins : La Réunion en 1 an, la France Métropolitaine en 2 ans et l'Italie, mais ces variations restent extrêmement modestes.

II.1.2 Décomposition et recomposition à l'écrit

Trois exercices du test permettaient d'évaluer les compétences métalinguistiques des élèves sur du matériel écrit (dans des langues inconnues des élèves), ces exercices recouvraient en fait trois dimensions différentes : la décomposition d'un ensemble syntaxique en éléments semblables, la recomposition d'éléments isolés pour constituer un nouvel ensemble syntaxique enfin l'ordonnancement de différents éléments dans le tout.

Nous avons considéré que les capacités à la décomposition et à la recomposition étaient de même difficulté, par ailleurs c'étaient les dimensions les plus représentées dans les trois exercices (voir ci-dessous le schéma qui les analyse du point de vue de ces différentes dimensions).



Par contre la capacité d'ordonner des mots dans un ordre différent de la langue de l'école (c'était le cas pour tous les élèves de l'échantillon devant l'exercice proposé par l'activité 2.5) n'était présente que dans un seul des trois exercices : au total son poids relatif était moindre par rapport aux autres dimensions.

C'est pourquoi nous avons construit comme suit la variable «DECOMP» en pondérant davantage le score obtenu à la tâche d'ordonnancement des mots (coefficient de 5) :
 score de l'activité 1.5.1 (0 à 3) + score de l'activité 1.5.2 (0 à 2) + score de l'activité 2.3 (0 à 1) + score de l'activité 2.5.1 (0 à 3) + (score de l'activité 2.5.2, de 0 à 1) x 5, soit un score total qui se distribue entre 0 et 14.

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des distributions de cette variable au test initial et au test final dans les différents échantillons concernés.

	Score initial DECOMP				Score final DECOMP			
	Elèves Témoins		Elèves EVLANG		Elèves Témoins		Elèves EVLANG	
	M	d	M	d	M	d	M	d
Espagne 1 an	7.9	3.5	6.7	4.3	7.1	3.7	7.1	3.9
France Métropole 1 an	8.4	3.5	7.9	3.6	7.2	4.0	7.7	3.9
France Réunion 1 an	7.3	3.7	7.1	3.4	7.9	3.5	6.8	3.9
Espagne 2 ans	6.1	3.6	6.7	3.4	6.0	3.7	6.1	3.6
France Métropole 2ans	7.3	3.5	6.7	3.6	7.4	4.5	6.7	4.2
France Réunion 2 ans	6.3	3.7	6.0	3.3	6.3	3.8	6.3	3.5
Italie 2 ans	7.3	3.7	7.3	3.9	6.5	3.7	7.5	3.8
Suisse 2 ans	5.9	3.4	5.9	3.5	7.1	3.4	7.7	3.7

On peut repérer les principales tendances suivantes :

☞ les moyennes des distributions du score initial sont assez proches d'un échantillon à l'autre, mais l'écart constaté entre la moyenne la plus forte (8.4 points chez les élèves témoins de France métropole en 1 an) et la plus faible (6.0 points chez les élèves réunionnais EVLANG en 2 ans) est cependant plus fort que pour MEMDISC (plus de 2 points contre moins d'un point). Les élèves des différents sites présenteraient donc des capacités métalinguistiques à l'écrit un peu plus diversifiées que leurs compétences de discrimination et de mémorisation auditives

☞ au test final l'écart entre la moyenne la plus forte (7.9 points chez les élèves témoins réunionnais en 1 an) et la plus faible (6.0 points chez les élèves témoins espagnols de l'échantillon en 1 an) est cependant réduit par rapport au test initial. Il n'y aurait donc pas une plus grande dispersion des scores entre les échantillons entre le niveau initial et le niveau final

☞ lorsqu'on observe l'évolution des moyennes, pour un même groupe entre le niveau initial et le niveau final, on constate soit une baisse de la moyenne (pour 7 groupes sur 16, l'écart maximum est de -1.2 points), soit une stabilité (pour 4 groupes), soit une augmentation de la moyenne (pour 5 groupes) mais qui atteint au maximum 2 points (+ 1.9 point pour les élèves EVLANG suisses)

☞ enfin, lorsqu'on compare pour chaque échantillon l'évolution des moyennes du score initial et du score final dans chacun des deux groupes « expérimental » et « témoins », on constate que dans la majorité des cas les moyennes évoluent dans le même sens. Seuls deux échantillons s'écartent de cette tendance : l'Italie et la France Métropole 1 an dans lesquels la moyenne finale des élèves témoins est plus faible que la moyenne initiale alors qu'elle est plus forte pour les élèves EVLANG.

II.2 INFLUENCE DES CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES DES ELEVES SUR LEURS COMPETENCES METALINGUISTIQUES

Dans ce chapitre on présentera synthétiquement les résultats issus de l'analyse d'une première série de modèles destinés à mesurer l'impact des caractéristiques personnelles des élèves sur l'évolution de leurs compétences métalinguistiques.

Les caractéristiques personnelles des élèves ont été appréhendées à partir de deux groupes de variables :

☞ d'une part les caractéristiques socio-démographiques : sexe, âge des élèves, catégories socio-professionnelles et niveau d'études des parents

Modèle de type ☞ : $NF = f(NI, CSD)$

Modèle de type ☞ bis : $NF = f(NI, \text{Niveau d'études})$

sachant que pour les modèles suivants on a conservé CSD plutôt que le niveau d'études car il s'est avéré être plus efficace pour expliquer la variable dépendante

☞ d'autre part les compétences linguistiques familiales des élèves : variables LCOMP (nombre de langues comprises) et LPARL (nombre de langues parlées)⁷

Modèle de type ☞ et ☞ $NF = f(NI, CSD, CPLing)$

selon que l'on utilise la variable LPARL ou LCOMP, sachant que pour les modèles suivants on gardera celle de ces deux variables qui s'est avérée la plus efficace pour expliquer la variable dépendante

On présentera dans un premier temps la part respective de chacun de ces deux groupes de variables dans l'explication de la variété des scores finaux de MEMDISC et de DECOMP. On détaillera ensuite leurs impacts respectifs sur la progression des élèves dans les deux domaines considérés.

II.2.1 Le poids des caractéristiques personnelles dans l'explication de la variété des compétences métalinguistiques des élèves

Les tableaux ci-après présentent la valeur du pourcentage de variance de MEMDISC et de DECOMP expliquée par les différents groupes de variables disponibles.

Les modèles de type 1 n'intègrent que le score initial de l'élève comme facteur explicatif du score final. On constate que *le niveau initial de l'élève dans la compétence considérée n'explique qu'assez faiblement⁸ le niveau atteint à la fin de la période observée.*

C'est surtout vrai pour la variable MEMDISC : au mieux, dans l'échantillon espagnol en 1 an le niveau initial explique à lui seul 4% de la variété du score final et son impact est

⁷. La construction de ces deux variables est décrite au chapitre I.3.2

⁸. Dans la plupart des recherches françaises à propos des acquisitions scolaires (dans différents domaines) à l'école primaire et comparables à celle-ci au plan méthodologique, on relève qu'en général, le niveau initial des élèves explique entre 30 et 50% de la variété du niveau final considéré.

positif⁹ bien qu'assez faiblement, on trouve cet effet positif du score initial également en Suisse et en France Métropolitaine (en 1 an et en 2 ans) mais avec une intensité assez réduite.

Les épreuves des deux tests (initial et final) étant identiques on peut s'étonner que le niveau initial des élèves ait si peu d'impact sur le niveau final et on peut chercher à expliquer pourquoi : deux types de raisons peuvent être invoquées.

Les exercices concernés ont été réalisés à partir de l'écoute de bandes sons, or les conditions de passation de ce type d'épreuves sont plus difficiles à contrôler que des épreuves de type « papier/crayon » : bien des facteurs peuvent venir perturber l'écoute des élèves (qu'ils soient d'ordre environnemental ou d'ordre individuel). Il se peut donc que la fidélité de ce type d'épreuves soit faible en raison de la trop grande variété des conditions de passation.

Il se peut que cette fidélité soit faible également par le fait que les élèves sont, en général, peu habitués à ce type d'épreuves (qui ne correspond pas spécialement à des activités conduites en milieu scolaire en tout cas rarement en situation d'évaluation) et que par conséquent leurs réponses puissent tenir autant du hasard que de leurs compétences de discrimination et de mémorisation auditives effectives.

On remarquera d'ailleurs, en observant la suite des modèles, que même en incluant l'ensemble des variables individuelles (modèles 3 et 4), on arrive à des taux d'explication relativement faibles : le même type de résultat a été trouvé à propos du même type d'épreuves « auditives » dans d'autres recherches¹⁰.

Composition des différents modèles	Variable expliquée : MEMDISC							
	Espagne 1 an	Espagne 2 ans	France Métro 1 an	France Métro 2 ans	Réunion 1 an	Réunion 2 ans	Italie	Suisse
☞ Niveau Initial (NI)	4.2%	0.3%	0.9%	1.4%	0.1%	0.03%	0.35%	2.3%
☞ NI + CSD	23.6%	8.2%	6.1%	5.5%	11.1%	7.6%	6.3%	6.7%
☞ NI + CSD + LParl	24.3%	8.2%	6.5%	9.9%	11.1%	7.5%	8.8%	6.7%
☞ NI + CSD + LComp	24.9%	9.1%	6.4%	7.8%	11.1%	7.6%	9.6%	6.8%

Pour ce qui concerne la variable DECOMP, dont le caractère « scolaire » des épreuves correspondantes est plus marqué, on constate que le niveau initial des élèves explique davantage le niveau atteint au final : jusqu'à près de 30% en France métropolitaine (dans l'échantillon en 2 ans) : là encore son impact est positif et significatif dans toutes les populations considérées¹¹, exceptée l'échantillon français en 1 an (Métropole et Réunion).

⁹ . cela veut dire que plus l'élève a un score élevé au test initial, plus son score final sera également élevé (ici, par exemple, 1 point du score initial correspond à 0.16 du point final). On peut illustrer également cet effet en disant que par exemple, ici, un écart de 10 points au niveau initial entre deux élèves se traduira par un écart de 1.6 points dans leur niveau final.

¹⁰ . C'est le cas, par exemple, dans une recherche sur l'évaluation de l'enseignement des langues à l'école primaire (Genlot, 1995) dans laquelle les caractéristiques individuelles des élèves n'expliquent qu'environ 20 % de la variété des scores des élèves dans le domaine de la compréhension orale contre près de 40 % dans celui des compétences écrites.

¹¹ . Selon les échantillons son impact s'élève de 0.30 à 0.60 points

Composition des différents modèles	Variable expliquée : DECOMP							
	Espagne 1 an	Espagne 2 ans	France Métro 1 an	France Métro 2 ans	Réunion 1 an	Réunion 2 ans	Italie	Suisse
☞ Niveau Initial (NI)	23.4%	22.8%	0.3%	28.9%	0.1%	24.1%	8.5%	13.8%
☞ NI + CSD	44.0%	29.5%	7.8%	34.4%	12.7%	32.3%	14.3%	18.4%
☞ NI + CSD + LParl	44.7%	30.0%	7.9%	34.9%	13.0%	33.1%	14.4%	18.5%
☞ NI + CSD + LComp	45.9%	29.5%	8.0%	34.7%	13.0%	32.4%	14.5%	19.2%

Le poids des caractéristiques socio-démographiques est, pour chaque échantillon, relativement semblable dans l'explication des deux variables : c'est dans l'échantillon espagnol en 1 an qu'il est le plus fort (20% environ pour les deux variables¹²) et en Suisse, en France Métropolitaine en 2 ans et en Italie qu'il est le plus faible (entre 4 et 5%).

A noter que le niveau d'études des parents (introduit dans les modèles de type 2 bis, non présentés ici) présente, dans tous les cas, un pourcentage d'explication plus faible que la catégorie socio-professionnelle des parents. Compte tenu que ces deux variables entretiennent des relations statistiques entre elles (relation existant entre niveau d'études et emploi occupé), il n'est guère opératoire de les introduire ensemble dans les modèles. On choisira donc par la suite, de ne conserver que les seules variables de CSP des parents en raison de leur plus fort pouvoir explicatif.

Enfin, les compétences linguistiques familiales des élèves n'apportent que très rarement et très marginalement un surcroît d'explication de la variété des scores, que ce soit pour MEMDISC ou pour DECOMP. Au mieux, le nombre de langues parlées par les élèves en France métropolitaine (échantillon en 2 ans) explique 4.4% de la variété de leurs compétences en discrimination et mémoire auditives et le nombre de langues comprises par les élèves italiens est responsable de 3% de la variété de ces mêmes compétences.

On conclura donc que, *dans la grande majorité des échantillons, ce sont les caractéristiques socio-démographiques des élèves* (âge, sexe de l'élève et catégorie sociale des parents) *qui sont responsables de la plus grande partie de la variété de progression des élèves au cours de la période considérée*. Notons cependant qu'en Espagne (échantillon en 1 an), en Suisse, en Italie et à La Réunion (échantillon en 2 ans), c'est le niveau initial des élèves qui détermine principalement le niveau de compétences des élèves en décomposition/recomposition à l'écrit en fin de période (davantage que leurs caractéristiques socio-démographiques).

II.2.2 Impact des caractéristiques socio-démographiques des élèves

On trouvera dans le tableau ci-après un récapitulatif de l'impact respectif de l'âge et du sexe des élèves sur leur niveau final dans les deux domaines de compétences métalinguistiques concernées ici (cf modèles de type 2).

¹² . On obtient ce chiffre en calculant la différence entre le % de variance expliquée par le modèle de type 2 (incluant les variables socio-démographiques en plus du niveau initial) et celui du modèle de type 1 (contenant uniquement le niveau initial) : on obtient alors le poids «net» des variables CSD dans l'explication de la variable dépendante concernée. Par exemple pour MEMDISC dans l'échantillon espagnol en 1 an : $23.6 - 4.2 = 19.4$, les caractéristiques socio-démographiques de l'élève expliquent, à elles seules, 19.4% de la variété des scores observée dans le test final .

On constate que *les filles* sont significativement plus performantes que les garçons dans les tâches de décomposition/recomposition à l'écrit dans quatre des huit échantillons considérés : en Espagne, en France métropolitaine (échantillon en 2 ans) et en Suisse. Leur avantage sur la garçons varie entre 2 points (en France) et 5 points (en Espagne en 1 an). Par contre on observe aucune différence significative entre filles et garçons en ce qui concerne leurs compétences «auditives». Ce résultat est plutôt conforme aux résultats des travaux de recherche disponibles (notamment en France), où l'on observe assez régulièrement une plus grande réussite scolaire des filles au niveau de l'enseignement élémentaire.

Pour ce qui est de *l'âge des élèves*, il ne présente d'impact significatif sur les compétences de discrimination et de mémorisation auditives que dans un seul échantillon, en Espagne (échantillon en 1 an) plus l'élève est âgé, moins il est performant (- 5.6 points par année d'âge). Notons que pour les échantillons composés d'élèves scolarisés à des niveaux différents (France Métropole en deux ans, Italie et Suisse), nous avons estimé les modèles, et donc l'impact de l'âge des élèves, sur chacun des sous-échantillons.

	Impact de l'âge de l'élève		Impact du sexe de l'élève (fille par rapport à garçon)	
	MEMDISC	DECOMP	MEMDISC	DECOMP
Espagne 1 an 5 ^{ème} année	-5.6*	-4.0*	ns	+4.9*
Espagne 2 ans 4 ^{ème} année	ns	ns	ns	+4.1*
France Métropole 1 an Cm2	ns	+2.3*	ns	ns
France Métropole 2ans				
Cm1	ns	ns		
Ce2	ns	-7.3 *		
France Réunion 1 an Cm1	ns	ns	ns	ns
France Réunion 2 ans Cm2	ns	ns	ns	ns
Italie				
Cm1	ns	ns		
Ce	ns	ns		
Suisse				
4 ^{ème} année	ns	ns	ns	+3.0**
3 ^{ème} année	ns	ns		

En ce qui concerne les compétences métalinguistiques à l'écrit, l'impact de l'âge est significatif dans trois des huit échantillons. En Espagne (échantillon en 1 an) et en France métropolitaine pour les élèves de Ce2 cet impact est négatif : plus l'élève est âgé, moins il est performant, en France métropolitaine en 1 an c'est l'inverse. Ce dernier résultat est un peu surprenant dans la mesure où ce qui est le plus souvent observé, dans des travaux comparables, est un effet négatif de l'âge, interprété comme un impact du niveau scolaire de l'élève (les élèves les plus âgés étant ceux qui sont en retard scolaire).

Concernant, enfin, *l'impact du niveau social des parents* (non présenté en détail ici), au delà des effets relativement attendus (et conformes aux résultats des très nombreux travaux de recherche disponibles sur cette question), on se contentera ici de relever quelques singularités et quelques éléments comparatifs d'un pays à l'autre.

Les catégories socio-professionnelles des deux parents ont été introduites ensemble dans les modèles de type 2, pour ce qui concerne le père c'est la catégorie «ouvrier» qui a été mise en référence, pour la mère c'est la situation de mère au foyer.

Certains résultats obtenus doivent être interprétés à la lumière du contexte socio-économique des différents pays concernés. Ainsi, on trouve que les enfants de mère ouvrière en Italie, ceux de mère au chômage en Espagne obtiennent significativement de meilleurs résultats que les enfants dont la mère est au foyer (+ 10.6 points en Italie pour MEMDISC, + 9.8 points en Espagne 1 an pour DECOMP), cependant que l'on observe l'effet inverse en France (- 7.7 points pour les enfants de mère au chômage, par exemple en France Métropolitaine en 1an ou encore -10 points pour les enfants de mère ouvrière à La Réunion en 1 an pour MEMDISC). La situation respective des mères au chômage et des mères ouvrières par rapport à celle des mères au foyer est sans doute très différente aux plans social, économique et culturel dans ces trois pays¹³, ce qui peut expliquer l'impact différencié de ces catégories sociales sur les acquisitions des élèves.

Notons également que l'on trouve, à plusieurs reprises et dans plusieurs échantillons, un avantage significatif pour les enfants dont le père (ou la mère) est commerçant, artisan ou chef d'entreprise¹⁴. Or cette catégorie socio-professionnelle apparaît rarement comme telle dans les résultats des recherches sur l'impact du milieu social sur les acquisitions scolaires des élèves : est-ce à dire que concernant les compétences linguistiques des enfants ce type de milieu familial aurait un impact particulier ?¹⁵

II.2.3 Impact des compétences linguistiques familiales des élèves

Chacune des deux variables LPARL (nombre de langues parlées par les enfants) et LCOMP (nombre de langues comprises) ont été successivement introduites dans le modèle de type 2. En France, en Italie et en Suisse c'est la situation des enfants déclarant parler (ou comprendre) au moins deux langues qui a été comparée à ceux se déclarant monolingues. En Espagne, on a opposé les élèves déclarant parler (ou comprendre) au moins trois langues à ceux se déclarant mono ou bilingues.

Rappelons tout d'abord que ces deux variables ne contribuent que très rarement et très faiblement à expliquer la variété des acquisitions des élèves, il n'est donc guère étonnant de constater, à la lecture du tableau ci-après, qu'elles n'ont que rarement un impact significatif.

On observe cependant quelques résultats de ce point de vue :

☞ la situation des élèves plurilingues est particulièrement favorable à leur progression dans les tâches de décomposition/recomposition à l'écrit (par rapport aux élèves mono ou bilingues) en Espagne (échantillon en 1 an) ainsi qu'en Suisse, bien que plus modestement (+ 2 points contre + 8 points)

¹³. notons, par exemple, que dans l'échantillon italien 65% des mères se déclarent mère au foyer contre seulement 27% en France et 16.7% en Espagne.

¹⁴. par exemple : + 6 points pour MEMDISC et DECOMP pour les enfants dont le père ou la mère exerce ce métier en Italie, + 6.3 points en Espagne et + 5.2 points en France métropolitaine pour DECOMP

¹⁵. Notons que dans une étude française sur les acquisitions des élèves en anglais à la fin de l'école primaire on trouve également un impact significativement positif de cette catégorie sociale, alors que cet effet est non significatif sur les acquisitions des mêmes élèves en français (voir Genelot, 1995).

☞ elle l'est également en Italie mais à propos des compétences de discrimination et de mémorisation auditives (+ 5 points)

☞ en France métropolitaine (échantillon en 2 ans), il apparaît que les élèves déclarant parler (ou comprendre) au moins deux langues progressent significativement moins dans les deux domaines de compétences concernés que les élèves monolingues.

☞ enfin, signalons qu'à La Réunion, le contexte socio-linguistique de bilinguisme français/créole (60 % des élèves réunionnais déclarent comprendre et/ou parler le créole) ne présente aucun impact significatif sur les compétences métalinguistiques des élèves.

	MEMDISC		DECOMP	
	LPARL	LCOMP	LPARL	LCOMP
	Modalité active : au moins trois langues			
Espagne 1 an	ns	ns	ns	+ 8.3*
Espagne 2 ans	ns	ns	ns	ns
	Modalité active : au moins deux langues			
France Métropole 1 an	ns	ns	ns	ns
France Métropole 2ans	- 9.5 ***	- 5.8 ***	- 4.1 *	ns
France Réunion 1 an	ns	ns	ns	ns
France Réunion 2 ans	ns	ns	ns	ns
Italie	+ 5.5***	+5.6***	ns	ns
Suisse	ns	ns	ns	+2.9*

L'analyse de ces résultats renvoie à l'arbitrage effet de l'origine sociale/effet linguistique pour en interpréter le sens. En effet les élèves plurilingues dans les échantillons concernés sont pour la plupart d'origine immigrée et d'origine sociale modeste, de nombreux travaux en sociologie¹⁶ ont montré que si leurs performances scolaires apparaissent, en général, moindres que les élèves monolingues, c'est par un effet de leur origine sociale et non de leur plurilinguisme. A niveau social donné, leur réussite scolaire est comparable aux élèves monolingues (en France au niveau de l'enseignement primaire), voire supérieure : en Suisse et en France au niveau du collège.

Or dans les modèles de type 3 ou 4, l'influence du milieu social est contrôlée par les CSP des parents : l'impact respectif des deux variables LCOMP et LPARL peut donc bien s'interpréter comme l'effet de la caractéristique linguistique des élèves, « débarrassé » de sa composante sociale.

De ce point de vue les résultats observés à l'avantage des élèves plurilingues en Italie, en Suisse et en Espagne vont dans le sens attendu et observé par de nombreux travaux de linguistiques à savoir que le bi ou plurilinguisme a tendance à développer les capacités métalinguistiques des élèves.

Les résultats observés dans les échantillons français interrogent davantage et sont sans doute à analyser au regard du statut des langues en présence dans ces contextes. Que ce soit à La Réunion ou en France métropolitaine les langues concernées (le créole et les langues de l'immigration) sont des langues fortement minorisées socialement dans un contexte sociolinguistique fortement monolingue légitimé, notamment en milieu scolaire, par le

¹⁶ Français : J. P Caillé et L.A Vallet (1996) et Suisse: W. Hutmacher (1995) et C. Bolzmann (1999)

concept d'égalité républicaine. On conçoit que les élèves plurilingues dans ces contextes doivent faire face à un certain déni de ce plurilinguisme et ne « s'autorisent » que difficilement à prendre appui sur leurs compétences linguistiques familiales pour construire leurs compétences métalinguistiques. Ainsi pourrait-on interpréter l'absence d'impact significatif des variables LCOMP et LPARL dans les échantillons réunionnais et métropolitain (curriculum court) à la différence de la Suisse, par exemple, où les langues de l'immigration sont à priori davantage reconnues, moins stigmatisées qu'en France.

Dans cette logique et à la lecture des résultats obtenus dans l'échantillon France métropolitaine « curriculum long », on pourrait même être tenté de dire que, dans certains cas, cette insécurité linguistique ressentie par les élèves plurilingues paraît même constituer une sorte de « handicap » pour la construction de leurs compétences métalinguistiques puisqu'ils obtiennent des résultats significativement moins bons que les élèves monolingues.

II.3 L'IMPACT SPECIFIQUE DU CURRICULUM EVLANG

Ce chapitre va nous permettre de mettre à l'épreuve l'hypothèse qui se trouve au cœur même du dispositif d'expérimentation en question puisqu'il s'agit de vérifier si, au delà de l'effet des caractéristiques personnelles de chaque élève sur la construction de ses compétences métalinguistiques, le fait, pour les élèves des classes expérimentales, d'avoir bénéficié du curriculum d'activités EVLANG leur a permis d'atteindre un niveau supérieur aux élèves des classes témoins dans les deux domaines d'acquisition concernés.

Pour ce faire, nous avons introduit dans les modèles de type 3 ou 4 ¹⁷, la variable EVLANG qui indique si l'élève a ou non bénéficié de ces activités.

Modèle de type 3 : $NF = f(NI, CSD, CPLing, EVLANG)$

A partir des résultats obtenus par ce type de modèles estimant l'impact moyen d'EVLANG, nous avons dans les situations qui l'imposait, examiné l'impact éventuellement différencié de ces activités en fonction des caractéristiques des élèves : compétences linguistiques familiales (par l'intermédiaire des variables LCOMP et LPARL) et niveau scolaire (par l'intermédiaire de leur niveau initial en langue de l'école).

II.3.1 L'impact moyen du curriculum d'activités d'éveil aux langues

Les résultats de la première série de modèles incluant la variable EVLANG sont présentés dans le tableau ci-dessous. Pour chaque variable concernée (MEMDISC et DECOMP), la première colonne indique le pourcentage de sa variance expliquée par le modèle, la seconde

¹⁷ . à partir de ce chapitre, nous avons gardé dans les modèles que nous présentons les seules caractéristiques personnelles des élèves qui ont présenté un impact significatif sur les acquisitions des élèves. Pour ce qui concerne les caractéristiques linguistiques, nous avons donc conservé, selon le cas, soit LCOMP, soit LPARL soit aucune des deux.

colonne indique le gain de variance obtenu par l'introduction de la variable EVLANG dans le précédent modèle (type 3 et 4)¹⁸.

Impact de la variable EVLANG (à niveau initial et à caractéristiques individuelles données) Modalité active : a bénéficié des activités d'éveil aux langues						
	MEMDISC			DECOMP		
	% de variance expliquée du modèle	Gain de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG	% de variance expliquée du modèle	Gain de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG
Espagne 1 an	24.0%	0.4%	ns	46.8%	0.9%	ns
Espagne 2 ans	9.1%	0.9%	+ 5.5*	29.6%	0.1%	ns
France Métropole 1 an	6.2%	0.1%	ns	8.3%	0.5%	ns
France Métropole 2ans	11.1%	1.2%	+ 4.5**	34.8%	0.2%	ns
France Réunion 1 an	12.8%	1.7%	ns	12.9%	0.2%	ns
France Réunion 2 ans	8.2%	0.7%	ns	32.7%	0.4%	ns
Italie	10.8%	1.2%	+ 4.0*	15.2%	0.8%	+ 3.3*
Suisse	7.7%	0.9%	+3.2*	19.9%	0.7%	+2.8*

On peut constater que dans la majorité des échantillons concernés ce gain de variance obtenu par la prise en compte de la participation à l'expérimentation est extrêmement faible, voire nul. Il n'est donc guère étonnant de constater, que pour ces populations, le curriculum ne présente pas d'impact significatif sur les acquisitions des élèves.

Dans les six situations les plus favorables, cependant, la variable EVLANG contribue à expliquer à elle seule environ 1% de la variance du niveau de compétences métalinguistiques atteint par des élèves à l'issue de la période d'expérimentation.

Ce chiffre peut apparaître assez faible, il correspond cependant à la tendance observée dans plusieurs travaux d'évaluation d'expérimentations pédagogiques comparables à celui-ci. On constate en effet que même si le dispositif expérimental présente une efficacité significative, son poids dans l'explication des différences d'acquisition entre les élèves, reste cependant assez marginal à côté des autres facteurs déterminants (variables individuelles et contextuelles) pris en compte dans ces analyses. De ce point de vue, donc, le curriculum EVLANG ne s'écarte guère du tableau général dressé par cet ensemble de travaux.

Parmi ces six situations favorables, on constate une nette tendance *d'un « effet EVLANG » sur les capacités de mémoire et de discrimination auditives des élèves dans le cas des curricula en 2 ans (à l'exception de La Réunion)*. Les élèves espagnols, français métropolitains, italiens et suisses obtiennent un niveau significativement supérieur aux élèves

¹⁸ . on obtient ce chiffre en calculant la différence entre la valeur du R² du modèle de type 5 (avec EVLANG) et celle du R² du modèle de type 3 (ou 4). Par exemple, dans l'échantillon France métropolitaine en 2 ans, le pourcentage de la variance expliquée par le modèles incluant le niveau initial de MEMDISC et les caractéristiques personnelles des élèves s'élève à 9.9 % , le modèle qui inclut la variable EVLANG en plus des précédentes citées explique 11.1%, on peut donc en conclure que la variable EVLANG est responsable, à elle seule, de 1.2 % (11.1- 9.9) de la variance de la variable MEMDISC au niveau final.

des classes témoins dans ce domaine. Leur avantage s'élève, selon les cas de 3.2 points à 5.5 points¹⁹.

Par ailleurs, *l'impact positif du curriculum EVLANG sur la progression des élèves dans les tâches de décomposition/recomposition à l'écrit n'apparaît significatif qu'auprès des populations suisse et italienne*. L'avantage obtenu par les élèves ayant bénéficié des activités EVLANG par rapport aux élèves témoins est très proche dans les deux cas et s'élève à environ 3 points.

II.3.2 L'impact différencié d'EVLANG selon les compétences linguistiques des élèves

En fonction des résultats présentés précédemment, il est apparu intéressant d'évaluer si le curriculum d'activités d'éveil aux langues pouvait présenter une efficacité différenciée selon les caractéristiques linguistiques des élèves auxquels il était proposé.

Pour tester cette hypothèse, nous avons construit de nouvelles variables dites « d'interaction ». Les nouveaux modèles obtenus par la prise en compte de ces variables permettent ainsi de distinguer l'impact d'EVLANG auprès des élèves se déclarant bilingues et de ceux se déclarant monolingues.

Ce type de modèle n'a été testé qu'auprès des populations pour lesquelles lors des analyses précédentes on avait pu repérer un impact significatif à la fois d'EVLANG et d'une au moins des deux variables concernées (LCOMP et LPARL) : il s'agit des échantillons italien et français métropolitain (en 2 ans) pour ce qui concerne les compétences « auditives » et de l'échantillon suisse concernant les compétences métalinguistiques à l'écrit.

Le tableau ci-après présente pour ces trois situations, les résultats des deux types de modèles suivant :

Modèle de type φ $NF = f(NI, CSD, CPLing, EVLANG)$
présenté dans le chapitre précédent, pour lequel nous rappelons ici l'impact des deux seules variables EVLANG et CPLing (LCOMP ou LPARL selon les cas)

Modèle de type φ bis : $NF = f(NI, CSD, Evlangmonolingue, Evlangplurilingue)$
modèle dit « d'interaction » dans lequel la situation des deux sous groupes d'élèves EVLANG (monolingues/plurilingues) est comparée successivement à celle des élèves témoins équivalents (monolingues/plurilingues)

¹⁹ . Rappelons que les distributions des variables expliquées (ici MEMDISC) sont standardisées (moyenne à 100, écart-type à 15, de façon arbitraire) de sorte que l'impact de la variable EVLANG est directement comparable d'un échantillon à l'autre. Ainsi, dans ce cas, on peut dire, par exemple, que l'impact positif des activités d'éveil aux langues est plus fort en Espagne (+ 5.5 points) qu'en Suisse (+ 3.2).

On constate ainsi, que l'efficacité du curriculum est différenciée selon les compétences linguistiques des élèves auxquels il s'adresse. C'est particulièrement vrai *en Italie et en Suisse où l'impact positif moyen d'EVLANG* observé dans le modèle 5 (respectivement + 4 et + 2.8 points), *à propos des compétences auditives ou écrites, masque en fait une efficacité au seul avantage des élèves bilingues* (modèle 5 bis), l'impact d'EVLANG auprès des élèves monolingues n'apparaissant pas significatif quand leur situation est comparée aux élèves témoins monolingues.

Echantillons		ITALIE	FRANCE Métropole (2 ans)	SUISSE	
Variable expliquée		MEMDISC	MEMDISC	DECOMP	
en référence					
active					
Modèle ☞	monolingue Témoin	bilingue Evlang	+ 5.5 *** + 4.0 *	- 8.1 *** + 4.5 **	+ 2.8 * + 2.8 *
	Tém. monoling. Tém bilingue	Evlang monoling. Evlang bilingue	ns + 8.5 ***	+ 3.6 * + 11.7 **	ns + 3.5 *

En France métropolitaine (en 2 ans), par contre on observe que *les activités EVLANG exercent une efficacité sur les compétences métalinguistiques « auditives » aussi bien pour les élèves bilingues que pour les élèves monolingues.*

Ce résultat est particulièrement intéressant dans la mesure où par ailleurs (modèle 5), il est apparu que les élèves français métropolitains bilingues étaient particulièrement défavorisés dans ce domaine de compétences (en moyenne, 8 points de moins au test final que les élèves monolingues). Or avec les résultats obtenus dans le modèle 5 bis, il apparaît nettement que les activités d'éveil aux langues parviennent à « renverser » ce désavantage des élèves bilingues, puisque ceux d'entre eux qui ont bénéficié de ces activités obtiennent près de 12 points de plus au test final que ceux qui n'en ont pas bénéficié.

A ce titre on peut parler d'un *rôle, en quelque sorte, « compensateur » du curriculum EVLANG à l'égard des élèves français métropolitains bilingues obtenu par le fait que les activités d'éveil produisent sans doute une sorte de légitimation de leur bilinguisme familial.*

II.3.3 L'impact différencié d'EVLANG selon le niveau scolaire des élèves

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à l'éventualité que le curriculum d'activités EVLANG puisse présenter une efficacité différenciée selon le niveau scolaire des élèves. Il convient cependant, tout d'abord, de vérifier que ce niveau scolaire exerce, en lui même, un effet significatif sur les compétences métalinguistiques évaluées ici : ça a été l'objet d'une première série de modèles (modèles de type 6) que de tester cette hypothèse.

Dans un second temps, à partir des résultats obtenus dans les modèles de type 6 nous avons, (selon les mêmes principes que ceux présentés au chapitre précédent) construit des variables

d'interaction permettant de distinguer l'effet d'EVLANG selon qu'il s'adresse aux élèves plus ou moins forts scolairement.

La variable qui a été retenue ici comme indicateur de la valeur scolaire de l'élève est le score obtenu par celui-ci aux épreuves en langue de l'école administrées avant la mise en œuvre du processus expérimental.

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, CPLing, EVLANG, LG-EC)$
dans lequel la variable LG-EC représente le niveau initial de l'élève en langue de l'école
ne sont présentés, dans le tableau ci-après, que les coefficients des variables LG-EC et EVLANG

Modèle de type φ bis : $NF = f(NI, CSD, Evlangfaible, Evlangmoyen, Evlanguefort)$
les trois groupes d'élèves (forts, moyens, faibles) ont été construits à partir de leur écart à la moyenne de la variable LG-EC dans chaque échantillon considéré²⁰, la situation les trois sous groupes d'élèves EVLANG est comparée successivement à celle des élèves témoins équivalents (forts, moyens, faibles)

Remarquons, dans un premier temps, que le poids de la valeur scolaire des élèves dans l'explication de la variété de leurs acquisitions métalinguistiques est assez déterminant, notamment en ce qui concerne les compétences à l'écrit (dont le caractère « scolaire, nous l'avons déjà souligné est nettement plus affirmé que les épreuves de discrimination auditive).

Dans tous les échantillons l'introduction de la variable LG-EC fait progresser fortement le pourcentage d'explication du modèle expliquant DECOMP : entre 7 % (en Italie) et 20% (en France métropolitaine en 1 an). Pour les compétences de discrimination et de mémorisation auditives, le niveau scolaire de l'élève est nettement moins déterminant des différences observées entre les élèves (de l'ordre de 5%, jusqu'à 9.5% à La Réunion en 2 ans), dans trois des échantillons il n'apporte même aucun gain d'explication (Espagne en 1 an, France métropolitaine en 1 an et réunion en 1 an).

Ce résultat n'est pas très étonnant dans la mesure où il y a une plus grande proximité entre les compétences évaluées en langue de l'école (principalement à l'écrit et essentiellement de type grammatical) et les compétences métalinguistiques de type « décomposition/recomposition » évaluées par la variable DECOMP qu'avec les compétences évaluées par MEMDISC (davantage à l'oral).

Les tableaux de la page suivante présentent les résultats des deux modèles types décrits ci-dessus, pour chacun des échantillons dans les deux domaines de compétences considérés.

²⁰. arbitrairement on a constitué les groupes ainsi :

moyens : moyenne de l'échantillon - 1 écart-type < moyenne élève > moyenne de l'échantillon + 1 écart-type

forts : moyenne de l'élève > moyenne de l'échantillon + 1 écart-type

faibles : moyenne de l'élève < moyenne de l'échantillon - 1 écart-type

Variable expliquée : MEMDISC

Echantillons			Espagne 1 an	Espagne 2 ans	France Métropole 1 an	France Réunion 1 an	France Métropole 2 ans	France Réunion 2 ans	Italie	Suisse
	en référence	active								
Modèle ☞		LG-EC	ns	ns	ns	ns	+ 0.15 **	ns	0.23 ***	+ 0.42 ***
		Témoin Evlang	ns	+ 5.4 *	ns	ns	+ 4.8 ***	- 9.0 ***	+4.5*	+ 2.7 *
Modèle ☞ bis	Tém. Faible	Evlang Faible					+ 10.4 ***		+ 11.7 **	ns
	Tém Moy	Evlang Moy					+ 4.3 *		ns	ns
	Tém Fort	Evlang Fort					+ 6.1 *		ns	+ 6.7 *

Variable expliquée : DECOMP

Echantillons			Espagne 1 an	Espagne 2 ans	France Métropole 1 an	France Réunion 1 an	France Métropole 2 ans	France Réunion 2 ans	Italie	Suisse
	en référence	active								
Modèle ☞		LG-EC	+ 0.32 **	+ 0.39 ***	+ 0.48 ***	+ 0.52 ***	+ 0.37 ***	+ 0.40 ***	+ 0.26 ***	+ 0.77 ***
		Témoin Evlang	ns	ns	+ 3.1 *	ns	ns	ns	+ 3.9 *	+ 2.3 *
Modèle ☞ bis	Tém. Faible	Evlang Faible	ns	ns	ns	ns	ns	+ 5.9 *	ns	+ 4.4 *
	Tém Moy	Evlang Moy	ns	ns	ns	ns	ns	ns	+ 4.7 *	ns
	Tém Fort	Evlang Fort	ns	ns	+ 5.9 *	ns	ns	+ 15.4 *	ns	ns

On remarquera d'abord et sans surprise, eu égard aux remarques ci-dessus à propos du pouvoir explicatif de la variable LG-EC, que celle-ci présente un impact significatif sur les compétences auditives des élèves que dans trois des huit échantillons (tableau 1, première ligne). Cet impact est positif, ainsi, ***en France métropolitaine, en Suisse et en Italie, meilleur est le niveau scolaire de l'élève, meilleures sont ses capacités de discrimination et de mémorisation auditives.***

Pour ce qui est des compétences de décomposition/recomposition à l'écrit, on observe un impact positif et significatif dans tous les échantillons concernés, il est assez, voire très important puisqu'il s'élève selon les cas de 0.26 à 0.77 points.²¹

En regardant maintenant la seconde ligne des tableaux, les résultats obtenus par les modèles dits d'interaction, on constate que le curriculum EVLANG présente, dans plusieurs cas, une efficacité différenciée selon le niveau scolaire des élèves ; cet impact différencié ne s'exerçant pas cependant, dans tous les échantillons concernés, au bénéfice des mêmes élèves.

Ainsi, en ce qui concerne ***les compétences « auditives »*** on observe ***que les activités EVLANG profitent uniquement aux élèves les plus forts en Suisse*** (l'effet est non significatif pour les élèves moyens et faibles), ***alors qu'à l'inverse, elles ne profitent qu'aux élèves les plus faibles en Italie*** (l'impact est non significatif pour les élèves moyens et forts). Notons qu'***en France métropolitaine*** (en 2 ans), ***le curriculum ne présente pas d'efficacité différenciée selon le niveau scolaire des élèves*** : les élèves ayant bénéficié de ces activités présentent un niveau significativement supérieur dans leurs compétences auditives par rapport aux élèves témoins qu'ils soient faibles, moyens ou forts.

Pour ce qui est des tâches de décomposition/recomposition à l'écrit, on observe également des différences entre les sites du point de vue de ***l'efficacité du curriculum EVLANG : celle-ci ne s'exerce qu'au seul profit des élèves forts en France métropolitaine*** (en 1 an), ***des seuls élèves faibles en Suisse, des seuls élèves moyens en Italie et à la fois auprès des élèves faibles et forts à La Réunion*** (en 2 ans).

²¹ . ce qui peut être illustré par le fait que, par exemple, un écart de 10 points en langue de l'école au niveau initial entre deux élèves se « traduira », en Suisse, par un écart de 7.7 points dans leur niveau final en compétences métalinguistiques écrites.

II.4 PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE DES CLASSES

Ce chapitre est destiné à prendre en compte le contexte des classes dans l'analyse de la progression des élèves dans les deux domaines de compétences concernés. En effet de nombreux travaux, ont montré qu'indépendamment des caractéristiques personnelles des élèves, le fait pour un élève d'être scolarisé dans telle ou telle classe pouvait influencer, de façon importante, sur sa progression au cours d'une année scolaire.

Si l'on peut évaluer assez aisément le poids de cet « effet classe » sur la progression des élèves, il est souvent plus délicat d'en expliquer l'origine exacte, généralement on invoque pour ce faire deux types de facteurs. Cet « effet classe » peut être dû, pour partie, aux différences de composition « scolaire » du public de chaque classe : de nombreux travaux ont montré, par exemple, que plus l'élève était scolarisé dans une bonne classe, meilleure était sa progression au cours de l'année. Pour autant, cette composition du public des classes n'explique généralement pas, à lui seul, la totalité de « l'effet classe ». On constate également dans de nombreux travaux qu'indépendamment du niveau moyen de la classe dans laquelle ils sont scolarisés, les élèves progressent davantage dans certaines classes que dans d'autres : on parle dans ce cas « d'effet maître » et on peut alors rechercher, ce qui dans les caractéristiques des maîtres, peut expliquer le fait que certains d'entre eux réussissent davantage que d'autres à faire progresser leurs élèves.

Au regard des différentes analyses conduites précédemment, il nous a semblé important d'essayer de contrôler au moins une part de ces effets du contexte des classes, notamment pour mieux identifier l'impact spécifique du curriculum EVLANG.

Plusieurs problèmes d'ordre méthodologique se sont alors posés compte tenu des caractéristiques de notre expérimentation.

Pour les classes du curriculum en deux ans, la difficulté réside dans le fait de savoir quel contexte de classe nous allions retenir pour participer à l'analyse. En effet si dans les classes expérimentales, ce contexte n'a souvent pas changé (pour les besoins de l'expérimentation, les maîtres ont conservé le même groupe deux années de suite²²) il n'en est pas de même dans les classes « témoins » qui elles, ont souvent été recomposées lors de la seconde année d'expérimentation. Compte-tenu que la durée d'expérimentation a été plus longue lors de la seconde année du curriculum (de septembre à juin) que lors de la première (au mieux de janvier à juin), nous avons convenu arbitrairement d'intégrer dans l'analyse les caractéristiques des classes de la seconde année scolaire concernée.

Pour ce qui concerne les enseignants, nous disposons par l'intermédiaire des questionnaires qu'ils avaient rempli, d'un certain nombre d'informations les concernant. Cependant nous avons dû renoncer à les intégrer dans l'analyse et cela pour plusieurs raisons. D'une part dans la majorité des classes témoins et dans certaines classes EVLANG du curriculum en deux ans, les enseignants ont changé lors de la seconde année scolaire, d'autre part dans certains pays, comme l'Espagne, il n'y a pas un seul adulte référent dans la classe mais plusieurs : il nous semblait alors difficile face à cette diversité des situations de trouver une référence commune pour traiter de cette question.

²² . Dans certains cas, cependant, cette condition n'a pu être respectée et c'est un autre maître (formé entre temps) qui a continué la mise en œuvre des activités EVLANG auprès des élèves.

Par ailleurs, dans d'autres recherches comparables, il apparaît que les effets imputables aux caractéristiques des maîtres telles qu'elles peuvent être recueillies par questionnaire, sont souvent très modestes, la plupart des variables ne présentant pas d'impact significatif.

C'est pourquoi nous avons choisi de nous en tenir à deux étapes principales : d'une part l'estimation globale de « l'effet classe » dans les différents échantillons et pour chacune des deux variables métalinguistiques (partie 4.1), d'autre part l'observation de l'impact du curriculum EVLANG lorsque le niveau moyen de la classe est contrôlé (partie 4.2).

Enfin, sur l'échantillon des classes expérimentales pour lesquelles nous disposons des données issues du tableau de bord, nous avons intégré dans l'analyse de la variation des progressions des élèves, certains éléments concernant la mise en œuvre du curriculum EVLANG dans ces classes (durée, notamment) pour en observer d'éventuels effets sur les acquisitions des élèves.

II.4.1 L'impact de « l'effet classe »

Pour chaque échantillon et pour les deux variables considérées (MEMDISC et DECOMP), nous avons estimé les trois séries de modèles suivants :

Modèle de type A : $NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC)$

ce modèle n'apporte pas d'informations que l'on ne connaisse déjà, mais il est utile pour estimer l'impact net du contexte des classes en le comparant au modèle suivant.

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, Classes)$

dans ce modèle, on introduit une série de n variables classes muettes (C11, C12 ... C1n) qui indique à quelle classe appartient l'élève²³, l'une d'entre elle est laissée arbitrairement en référence²⁴

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, NivCl)$

à la place des variables classes, on introduit la variable NivCl qui indique le niveau moyen de la classe en langue de l'école (calculé à partir des scores obtenus par les élèves de chaque classe au test initial en langue de l'école)

On observe globalement que « l'effet classe » est présent dans tous les échantillons et pèse sur chacune des deux variables considérées. Pour ce qui est des capacités auditives de l'élève, la classe dans laquelle il est scolarisé explique, à elle seule, entre 6% (en Espagne en 1 an) et 32.5% (en Espagne en 2 ans) de la variété des progressions observées entre les élèves lors de la période considérée, dans la plupart des autres échantillons ce pourcentage de variance expliquée par la prise en compte des classes s'élève aux environs de 15%.

En ce qui concerne les capacités métalinguistiques à l'écrit, le gain de variance expliquée par le modèle 7, prenant en compte le contexte des classes, est un peu moins fort, il s'élève de 3% (à La Réunion en 1 an) à 18% (en Italie).

²³ . Par exemple, pour un élève qui est scolarisé dans la classe 1, la variable CL1 prendra la valeur 1 et toutes les autres variables CL2 ... CIN prendront la valeur 0.

²⁴ . On a choisi ici de mettre en référence une classe témoin dont le niveau moyen en langue de l'école (calculé à partir des scores obtenus par les élèves au test initial en langue de l'école) est proche de la moyenne de l'ensemble des élèves de l'échantillon.

Lorsqu'à la place de l'ensemble des classes on introduit le niveau moyen de la classe en langue de l'école (modèle de type 8), on constate que cette caractéristique ne rend compte que très faiblement des « effets classes » observés dans les modèles précédents. Le pourcentage d'explication de ces modèles reste en effet assez faible et assez proche, voire identique, de celui des modèles de type A ne prenant en compte que les seules caractéristiques individuelles des élèves. La variable NIVCL, par conséquent, ne présente que rarement un impact significatif sur la progression des élèves dans les deux compétences concernées.²⁵

Ainsi donc force est de constater que si le contexte des classes en présence est un facteur non négligeable pour expliquer la progression des élèves dans les deux compétences concernées, il nous est difficile, à ce stade, d'expliquer ce qui, dans ce contexte, explique ces différences de réussite des élèves. Une des hypothèses est bien sûr que cet « effet classe » soit au moins en partie du au fait que certaines d'entre elles ont bénéficié du curriculum EVLANG.

Cependant lorsqu'on regarde les coefficients affectés à chacune des classes dans les modèles de type 7 et qu'on compare entre-eux les coefficients des classes EVLANG et des classes témoins dans chaque échantillon, on observe pas de régularité dans le sens et la significativité de cet effet qui permette de conclure que l'ensemble des « effets classe » observés dans les modèles de type 7 est imputable à un « effet EVLANG ». Par ailleurs les analyses conduites précédemment ont déjà montré que cet impact EVLANG n'est pas présent dans tous les échantillons (à la différence des « effets classe ») et que son poids dans l'explication de la variation des résultats entre élèves est relativement marginal comparé à celui observé dans les modèles de type 7.

Pour autant, si les effets classes ne sont pas « réductibles » à un effet EVLANG, il convient cependant d'évaluer si l'effet EVLANG « résiste » à la prise en compte du contexte des classes : c'est l'objet du chapitre suivant.

II.4.2 EVLANG et « l'effet classe »

Le tableau ci-après présente en parallèle l'impact de la variable EVLANG dans deux séries de modèles suivants :

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, EVLANG)$
dont les résultats ont déjà été présentés page précédemment

Modèles de type φ : $NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, NivCl, EVLANG)$
qui intègre le niveau moyen des classes en langue de l'école, comme variable de « contrôle » du contexte des classes

On constate que la prise en compte du contexte des classes par l'intermédiaire de la variable NIVCL dans l'analyse des progressions des élèves dans les deux compétences concernées n'affecte pas notablement l'impact du curriculum EVLANG constaté précédemment : là où cet impact se révélait non significatif dans les modèles de type 6, il l'est également dans les

²⁵ . La variable NIVCL ne présente un impact significatif que dans deux cas seulement : pour MEMDISC à La Réunion en 1 an : plus le niveau moyen de la classe en langue de l'école est élevé, plus le niveau obtenu par l'élève est faible (-1.8 points) et pour DECOMP en Suisse également dans le même sens mais beaucoup plus faible : - 0.20 point.

modèles de type 9. Dans les échantillons dans lesquels EVLANG présentait un impact significatif à caractéristiques individuelles des élèves donnés, cet impact est confirmé dans les modèles de type 9, c'est à dire à contexte de classes donné.

Ainsi, *les élèves espagnols, français métropolitains, italiens et suisses qui ont profité des activités EVLANG du curriculum en 2 ans, progressent, toutes choses égales par ailleurs, significativement davantage que les élèves des classes témoins dans leurs capacités de mémorisation et de discrimination auditives*. Par ailleurs dans ce même domaine de compétences, les élèves réunionnais du curriculum en deux ans présentent, quand à eux, une progression significativement plus faible que les élèves témoins. Ce dernier résultat est évidemment délicat à interpréter dans la mesure où il s'oppose à la fois à la tendance générale observée et à l'effet attendu à propos du curriculum EVLANG.

	Impact de la variable EVLANG					
	Modalité active : a bénéficié des activités d'éveil aux langues					
	MEMDISC			DECOMP		
	Modèle 6	Modèle 9		Modèle 6	Modèle 9	
Impact de la variable EVLANG	Gain de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG	Impact de la variable EVLANG	Gain de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG	
Espagne 1 an	ns	+ 1%	ns	ns	+ 0.4%	ns
Espagne 2 ans	+ 5.5*	+ 0.8%	+ 7.8*	ns	+ 0.1%	ns
France Métropole 1 an	ns	+ 0.3%	ns	+ 3.1*	+ 0.3%	+ 3.3*
France Métropole 2ans	+ 4.8***	+ 0.9%	+ 5.0*	ns	+ 0.1%	ns
France Réunion 1 an	ns	+ 9.3%	ns	ns	+ 0.9%	ns
France Réunion 2 ans	- 9.0 ***	+ 0.1 %	- 9.0***	ns	+ 0.1%	ns
Italie	+ 4.5*	+ 0.7%	+ 6.2*	+ 3.9*	+ 0.1%	+ 4.3*
Suisse	+2.7*	+ 0.7%	+ 2.6 *	+2.3*	+ 0.6%	+ 2.5*

Pour tenter d'expliquer ce résultat, on a cherché à regarder de plus près la composition de cet échantillon réunionnais et notamment l'impact des classes observées dans le modèle de type 7. Rappelons d'abord que cet échantillon comporte un nombre relativement faible de classes EVLANG (5 seulement contre 13 classes témoins). Par ailleurs sur l'ensemble des 17 classes introduites en modalités actives (un d'entre elles, témoin, est mise référence) dans le modèle 7, seules deux d'entre elles présentent un impact significatif, il est négatif et important (respectivement - 12.5 et - 13.2 points) : ce sont toutes les deux des classes EVLANG.

Il s'avère donc que l'impact négatif de la variable EVLANG observé dans le modèle 9 est imputable à « l'effet classe » négatif de ces deux classes : il est cependant difficile d'expliquer ce qui, dans ces classes a contribué à ce « déficit » de progression, mais il est également difficile au regard des résultats convergents observés dans les autres échantillons, de conclure à cet égard, à un impact négatif du programme EVLANG en lui-même.

Enfin, constatons également que *les élèves français métropolitains du curriculum en 1 an, ainsi que les élèves italiens et suisses qui ont bénéficié des activités EVLANG ont progressé, toutes choses égales par ailleurs, davantage que les élèves témoins du point de vue de leurs compétences métalinguistiques à l'écrit*.

Signalons au passage, *qu’au regard de l’ensemble des ces résultats c’est en Italie et en Suisse que le programme d’activités EVLANG semble trouver son efficacité maximum pour développer les compétences métalinguistiques des élèves* puisque ce sont les deux seuls échantillons dans lesquels on trouve un impact significativement positif de la variable EVLANG et ce, dans les deux domaines de compétences concernées.

II.4.3 Les différentes mises en œuvre du curriculum et leurs effets

Au delà de l’impact global et différencié du curriculum EVLANG que nous venons d’exposer, il nous semblait également intéressant, notamment dans la perspective éventuelle de développement de ce curriculum dans les pays concernés, d’examiner si certaines conditions de sa mise en œuvre s’avérait plus efficaces que d’autres.

La description de la réalité de la mise en œuvre des activités EVLANG dans les classes est l’objet principal du rapport de l’évaluation qualitative présenté par ailleurs. Pour ce qui nous concerne nous n’avons retenu ici, dans l’évaluation des effets du curriculum EVLANG sur les acquis des élèves, que les seules dimensions aisément « quantifiables » recueillies principalement à l’aide des tableaux de bord renseignés par les enseignants des classes expérimentales, données présentées dans la partie I.4 du présent rapport.

Dans ce chapitre nous exposerons les résultats obtenus par l’estimation d’un ensemble de modèles sur la population des élèves des classes pour lesquelles nous disposons des tableaux de bord (soit 894 élèves de 56 classes en France Métropolitaine, à La Réunion, en Suisse et en Italie). Le principe est de reprendre, pour l’ensemble de cette population, les modèles incluant les caractéristiques individuelles des élèves et contextuelles des classes et d’inclure les données concernant principalement la durée effective de mise en œuvre des activités EVLANG.

II.4.3.1 Durée du curriculum EVLANG et durée des séances

A partir des données disponibles du tableau de bord nous avons construit deux indicateurs principaux que nous avons introduit dans le modèle dit « de base » incluant les données individuelles des élèves et les données contextuelles des classes :

Modèle de base : $NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, NivCI)$

Modèle 1 : $NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, NivCI, DURTOT)$

Dans lequel la variable DURTOT mesure la durée totale (en heures) des activités EVLANG conduites sur la période considérée, celle-ci varie de 7 à 65 heures pour une moyenne de 35 heures.

Modèle 2 : $NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, NivCI, DURTOT, DURS)$

Dans lequel la variable DURS mesure la durée moyenne d’une séance (en minutes), celle-ci varie de 28 à 92 minutes pour une moyenne de 46 minutes.

Les résultats de ces modèles sont présentés dans le tableau ci-après.

Remarquons tout d'abord, comme cela l'a déjà été observé plus haut sur l'ensemble des populations témoins et expérimentales, que l'ensemble des variables explicatives disponibles ici ne contribuent que très faiblement à expliquer la variation des acquisitions des élèves dans le domaine auditif (environ 4%) mais beaucoup plus efficacement celle de leurs compétences à l'écrit (près de 30%).

Variables expliquées	Modèle de base	Modèle 1		Modèle 1 bis		Modèle 2	
	R ² ²⁶	R ²	Impact de DURTOT	R ²	Impact de DURTOT et DURTOT ²	R ²	Impact de DURS
MEMDISC	4.3%	4.5%	ns	5.7%	Durtot - 0.62 *** Durtot ² + 0.008 ***	4.9%	- 0.07 *
DECOMP	26.9%	27.5%	+ 0.09 *	28.6%	Durtot - 0.49 ** Durtot ² + 0.008 ***	28.2%	- 0.09 *

Concernant *les compétences « auditives » des élèves* on n'observe *pas d'impact significatif de la durée du curriculum*, par contre à durée totale donnée, *la durée des séances exerce un impact significatif sur la progression des élèves : plus elles sont longues, moins les acquisitions des élèves en profitent*. On peut illustrer ce résultat à partir de la situation de deux classes ayant bénéficié d'un même volume horaire d'activités EVLANG. Si dans la première les séances durent, en moyenne, dix minutes de moins que dans l'autre, alors les élèves de cette classe obtiennent au test final 0.7 points de plus que les élèves de la seconde.

La durée totale d'enseignement d'EVLANG exerce un impact significativement positif sur les compétences métalinguistiques écrites des élèves : en moyenne 10 heures d'activités équivalent à un gain d'environ 1 point dans la progression des élèves.

Cependant comme on l'a souvent observé dans des travaux comparables, il est utile de vérifier si cet effet est linéaire ou pas, c'est à dire s'il est présent sur l'ensemble de la plage de variation de la durée ou s'il est dépendant de sa valeur.²⁷ Pour ce faire on a introduit, dans le modèle 1 bis, en plus de la variable DURTOT, sa forme quadratique (DURTOT²) : on constate que ces deux variables présentent un impact significatif de sens opposé ce qui indique que l'impact moyen de la durée d'enseignement observé dans le modèle 1 ne s'exerce en fait qu'à partir d'un certain volume horaire. On constate également le même phénomène pour MEMDISC.

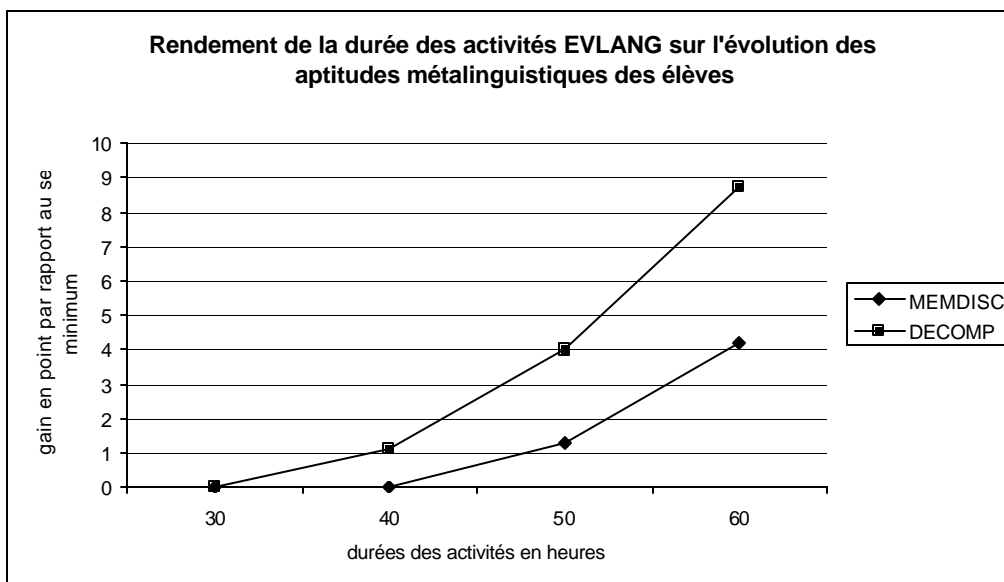
On peut illustrer ce résultat en effectuant une simulation qui calcule le score obtenu par un élève moyen²⁸ selon le volume horaire d'activités EVLANG dont il a bénéficié : les résultats obtenus ici révèlent que *c'est à partir d'un volume de 30 heures d'activités pour DECOMP et de 40 heures pour MEMDISC que la durée d'activité EVLANG devient véritablement « rentable » pour la progression des aptitudes métalinguistiques des élèves*.

²⁶ . le R² est le coefficient qui indique le % de variance expliquée du modèle

²⁷ . On peut encore exprimer ce questionnement sous la forme suivante : l'impact d'une heure d'enseignement est-il le même selon que c'est la 10^{ème} ou la 50^{ème} heure ?

²⁸ . A partir des coefficients affectés à chaque variable du modèle, cette simulation consiste en fait à « reconstituer » le score obtenu par un élève « moyen » arbitraire, par exemple un garçon de 9 ans ayant un niveau initial moyen en DECOMP et en langue de l'école (=100), scolarisé dans une classe de niveau moyen, en faisant varier le volume horaire d'activités EVLANG dont il a bénéficié.

Le graphique ci-dessous présente pour chacune des deux variables, le rendement de la durée des activités d'éveil aux langues sur la progression des aptitudes métalinguistiques des élèves : au delà des seuils minima, le rendement d'une heure d'activité EVLANG est croissante de façon exponentielle, ce qui s'illustre par le caractère incurvé des courbes présentées ci-dessous et par le fait que 10 heures supplémentaires d'activité se « traduisent », par exemple pour MEMDISC, par un gain de seulement 1.3 points lorsqu'on passe de 40 à 50 heures au total mais par un gain de 4.2 points lorsqu'on passe de 50 à 60 heures.



Enfin, on constate également un effet significatif de la durée des séances sur la progression des élèves à l'écrit : plus celles-ci sont longues moins cela est profitable aux élèves (une augmentation de leur durée de 10 minutes correspond à une moindre progression d'environ un point et ce, à volume horaire global donné).

II.4.3.2 L'intégration des activités du curriculum EVLANG aux autres disciplines scolaires

Dans les tableaux de bord nous avons demandé aux enseignants d'indiquer pour chaque séance d'activité EVLANG si elle était intégrée ou non à des activités relevant d'autres disciplines scolaires. Dans le chapitre III.3.2, nous avons décrit comment les 56 classes de l'échantillon se répartissaient de ce point de vue.

Compte tenu du fait que cette pratique semblait différencier assez fortement les classes (20 classes n'intègrent aucune séance EVLANG à une autre discipline scolaire alors que 12 classes le font à raison d'au moins 20% du temps total d'activités EVLANG), nous avons essayé d'intégrer cette donnée à l'analyse de la progression des élèves dans les deux domaines d'acquisitions concernés.

Pour ce faire, nous avons introduit dans les modèles de type 1, à volume d'activité EVLANG donné, une variable qui indique la part de ces activités intégrées à d'autres disciplines

scolaires. Cette variable (INT) s'exprime en pourcentage du temps total d'activités EVLANG et se distribue de 0 à 70%, elle est intégrée sous cette forme continue dans le modèle 3.

Modèle 3: $NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, NivCl, DURTOT, INT)$

Dans le modèle 3 bis nous avons spécifié différemment cette variable en la « découplant » selon plusieurs modalités :

Modèle 3 Bis :

$NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, NivCl, DURTOT, INT1, INT2, INT3, INT4)$

INT0 : pas d'intégration (0% du temps d'activités EVLANG intégré), mise en référence dans le modèle

INT1 : entre 0 et 10%

INT2 : entre 10 et 30%

INT3 : entre 30 et 50%

INT4 : 50% et plus

Les résultats obtenus dans ces deux modèles sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Variables expliquées	Modèle 3		Modèle 3bis	
	R ²	INT variable continue	R ²	INT0 en référence
MEMDISC	4.4%	ns		
DECOMP	28.2%	+ 0.08 **	28.1%	INT1 ns INT2 ns INT3 ns INT4 + 5.1 *

On constate que cette pratique ne présente pas d'impact significatif sur la progression des élèves dans leurs compétences « auditives », par contre elle a un impact positif sur les compétences à l'écrit : *plus la part des activités EVLANG intégrée aux autres disciplines scolaires est forte, plus forte est la progression des élèves dans leurs compétences métalinguistiques à l'écrit (en moyenne un peu moins de 1 point pour 10 % du temps intégré).*

Le modèle 3 bis, apporte cependant une précision intéressante de ce point de vue, il s'avère que l'impact de cette pratique n'est effective que lorsqu'elle est importante. En effet, *seuls les élèves dont l'enseignant intègre au moins la moitié du temps consacré aux activités EVLANG aux autres disciplines scolaires progressent significativement davantage (+ 5 points) que ceux dont les enseignants pratiquent les activités EVLANG comme une discipline « à part »*. On notera que dans l'échantillon, quatre classes seulement se trouvent être dans cette situation.

II.5 LES COMPETENCES DES ELEVES EN LANGUE DE L'ECOLE

L'hypothèse 7 sous tendant la conception du programme d'activités EVLANG est formulée ainsi : « 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 en ayant bénéficié possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers. »

Compte tenu de la très grande diversité des classes expérimentales du point de vue de l'enseignement des langues, eu égard aux différences existant de ce point de vue dans les systèmes scolaires des pays/régions concernées, nous n'avons pu mettre en place un protocole visant à évaluer la progression des élèves dans leurs différents apprentissages de langues.

Nous nous en sommes donc tenu à une évaluation de leur progression, au cours de la période d'expérimentation, dans le domaine de la langue de l'école (le français pour la France et la Suisse, le catalan pour l'échantillon espagnol, l'italien pour l'Italie), les épreuves administrées aux élèves avant le début et à la fin du processus d'expérimentation ont été présentées plus haut.

Il s'agit, ici, de mesurer si le fait d'avoir bénéficié des activités d'éveil aux langues a eu, toutes choses égales par ailleurs, un impact spécifique auprès des élèves dans le domaine de leurs compétences en langue de l'école.

II.5.1 L'évolution des compétences des élèves en langue de l'école au cours de la période d'expérimentation

Nous avons construit un score global en sommant les différentes notes obtenues par les élèves à chaque exercice du test en langue de l'école, chaque distribution ainsi obtenue a été ensuite standardisée avec une moyenne à 100 et un écart type à 15 (variable LG-EC).

On trouvera à la page suivante les moyennes des deux groupes d'élèves témoins/expérimentaux au test initial et au test final en langue de l'école dans chacun des échantillons concernés, à l'exception de l'Italie pour lequel nous ne disposons que des données au niveau initial et qui donc ne pourra faire l'objet des analyses présentées ci-après.

On constate certaines différences au niveau initial entre la moyenne des élèves témoins et celle des élèves expérimentaux, cependant l'écart présent entre les deux groupes évolue peu entre test initial et test final. Ainsi en Suisse, en France métropolitaine (1 an et 2 ans) et à La Réunion (en 2 ans), l'écart entre la moyenne du groupe témoin et celle du groupe expérimental est le même (respectivement 1.2 points, 2.7 points et 0.5 points en France métropolitaine 1 an et 2 ans, 3 points à La Réunion), même si on observe qu'en France métropolitaine il y a inversion de hiérarchie entre test initial et test final : au départ ce sont les deux groupes témoins dont la moyenne est supérieure à celle des deux groupes expérimentaux, à la fin c'est l'inverse.

En Espagne, l'écart entre les moyennes de deux groupes témoin et expérimental se réduit entre le test initial et le test final : dans l'échantillon en 1 an il passe de 3.5 à 2.1 points, dans l'échantillon en 2 ans, de 5.7 à 3.5 points.

Enfin, il reste le cas très particulier de l'échantillon réunionnais du curriculum en 1 an pour lequel l'écart entre les moyennes des deux groupes est de 3 points au test initial et passe à plus de 10 points au test final en faveur du groupe témoin dont la moyenne est particulièrement élevée.

Test Initial Evlang 100.4	SUISSE 100 (513 élèves)	Test Final Evlang 101.1
Témoins 99.2		Témoins 99.9

Test Initial Evlang 99.5	ESPAGNE 1 an 100 (129 élèves)	Test Final Evlang 99.5
Témoins 103.0		Témoins 101.6

Test Initial Evlang 99.8	ESPAGNE 2 ans 100 (290 élèves)	Test Final Evlang 100.2
Témoins 93.1		Témoins 96.7

Test Initial Evlang 104.5	France Métropole 1 an 100 (454 élèves)	Test Final Evlang 104.5
Témoins 107.2		Témoins 101.9

Test Initial Evlang 100.8	France Métropole 2 ans 100 (512 élèves)	Test Final Evlang 100.3
Témoins 101.2		Témoins 99.7

Test Initial Evlang 91.7	France Réunion 1 an 100 (149 élèves)	Test Final Evlang 93.2
Témoins 94.7		Témoins 104.0

Test Initial Evlang 88.4	France Réunion 2 ans 100 (183 élèves)	Test Final Evlang 91.2
Témoins 91.5		Témoins 94.2

II.5.2 EVLANG et l'évolution des compétences des élèves en langue de l'école

Pour mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle les activités d'éveil aux langues pouvaient avoir un impact favorable sur la progression des élèves en langue de l'école, nous avons testé pour chacun des échantillons, le modèle suivant : $LG-ECF = f(LG-ECI, CSD, CPLing, EVLANG)$ dans lequel le niveau final des élèves en langue de l'école est expliqué par leur niveau initial, leurs caractéristiques socio-démographiques et leurs compétences linguistiques (variables LCOMP ou LPARL) et par le fait qu'il aient ou non bénéficié des activités EVLANG. La synthèse des résultats de ces modèles est présentée dans le tableau ci-dessous.

On constate que la variable EVLANG n'exerce que très rarement un impact significatif sur l'évolution des élèves en langue de l'école au cours de la période d'expérimentation.

L'ensemble des variables explicatives des modèles contribuent, par ailleurs, assez fortement à expliquer les variations constatées entre les élèves (le pouvoir explicatif des modèles varie de 40% en Suisse et en France métropolitaine en 1 an à 77% en Espagne, curriculum en 1 an), notamment le niveau initial qui, à lui seul, explique dans tous les échantillons plus de 30% de la variété du score final (jusqu'à plus de 50% dans certains échantillons).

En France métropolitaine, curriculum en 1 an, les élèves qui ont bénéficié des activités EVLANG ont progressé significativement davantage dans leurs compétences en langue de l'école que les élèves témoins, ils obtiennent de ce fait plus de 4 points de plus à l'épreuve finale que ces derniers.

Impact de la variable EVLANG (à niveau initial et à caractéristiques individuelles données)		
Modalité active : a bénéficié des activités d'éveil aux langues		
	% de variance expliquée du modèle	Impact de la variable EVLANG
Espagne 1 an	77.0%	ns
Espagne 2 ans	60.1%	ns
France Métropole 1 an	40.1%	+ 4.5 ***
France Métropole 2ans	50.9%	ns
France Réunion 1 an	58.7%	- 9.7***
France Réunion 2 ans	60.7%	ns
Suisse	40.1%	ns

Il reste difficile d'expliquer pourquoi les élèves de France métropolitaine du cursus en deux ans ne sont pas également dans ce cas, la variable EVLANG, ne présentant pas d'impact significatif dans cet échantillon.

De plus, autre résultat difficile à expliquer, les élèves réunionnais du curriculum en 1 an ayant bénéficié des activités EVLANG obtiennent, en langue de l'école, un niveau significativement inférieur (de près de 10 points) à celui des élèves témoins. Rappelons simplement que c'est dans cet échantillon que nous avons constaté une situation atypique du point de vue des écarts entre les moyennes des deux groupes témoins et expérimental : ce résultat est peut-être le fait d'une situation très particulière à cet échantillon mais dont nous ne pouvons identifier précisément l'origine.

Ces différents résultats tendent plutôt à prouver que, dans l'ensemble, l'impact des activités d'éveil aux langues sur l'évolution des compétences des élèves dans la langue de l'école est loin d'être probant. Le fait que le niveau initial des élèves explique, à lui seul, une part importante voire très importante, des écarts présents entre les élèves en fin de période explique sans doute, pour une part, cette absence manifeste d'impact du curriculum expérimental. **En effet, au niveau scolaire auquel cette expérimentation se situe (fin de la scolarité primaire), les compétences des élèves dans le domaine de la langue de l'école sont déjà bien installées, pour cette raison, il est sans doute très difficile de renverser les tendances construites au cours des années scolaires antérieures.** Pour vérifier cette hypothèse il faudrait cependant disposer d'une expérimentation de ces activités en début de scolarité primaire.

PARTIE III

LES ATTITUDES DES ELEVES VIS AVIS DE LA DIVERSITE ET DE L'OUVERTURE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

Nous avons dans les épreuves des tests cinq exercices destinés à évaluer les attitudes des élèves dans ce domaine. On trouvera en annexe un tableau récapitulatif de l'ensemble des items disponibles avec leurs modalités de codage et les formes sous lesquelles certains d'entre eux ont été reconstruits pour participer à l'élaboration des variables dépendantes « Attitudes ».

Un premier travail a consisté à analyser les apports respectifs de chacun de ces items à l'évaluation des compétences décrites dans les hypothèses concernées ici. Au terme de cette analyse, nous avons décidé de construire quatre variables dépendantes pour recouvrir l'ensemble du champ de ces hypothèses. On trouvera dans le tableau ci-dessous la description synthétique de celles-ci, le détail de la construction de chacune d'entre elles ainsi que sa distribution dans les différents échantillons seront ensuite présentés dans le premier chapitre.

Intitulé des variables "attitudes"	Hypothèses de référence	Items retenus pour participer à la construction de ces variables
OUVERT	H1 a) Faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures <i> dans le sens d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier </i>	<i>Réponses aux items</i> : 1.35, 1.39, 1.310 et 1.311 <i>Score à l'activité 1.1Lg</i> : adjectifs descriptifs d'une langue non familière <i>Activité 1.4, 2.4, 2.7 (BD)</i> : choix de la dernière vignette
INT-DIV	H1 b) Faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures <i> dans le sens (...) d'un intérêt plus grand pour la diversité </i>	<i>Réponses aux items</i> : 1.37, 1.39, et 1.3.10 <i>Activité 1.6</i> : Nombre de langues que les élèves désirent apprendre Caractère plus ou moins «conformiste» des choix de langues
EXOLING	Développer chez les élèves <i> une attitude d'ouverture vis à vis des situations exolingues </i>	<i>Activité 1.4, 2.4, 2.7 (BD)</i> : Choix de la dernière vignette Nombre d'interactions dans les bulles Variété des langues utilisées dans les bulles
VALFAM	H2 : Dans le contexte de classes formées d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses, contribuer à <i> une valorisation de chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires comme à ceux des autres. </i>	<i>Activité 1.4, 2.4, 2.7 (BD)</i> : Utilisation de langues familiales dans les bulles

Dans les chapitres suivants nous examinerons successivement comment ces différentes attitudes évaluées chez les élèves sont influencées par différents facteurs : caractéristiques personnelles des élèves (chapitre 2), curriculum EVLANG (chapitre 3) et contexte des classes (chapitre 4).

III.1. LES ATTITUDES EVALUEES

III.1.1 Ouverture aux langues et cultures non familières

Lors de l'analyse de mise en correspondance entre les différentes hypothèses relatives aux attitudes et les items disponibles des épreuves des tests, nous avons tout d'abord identifié 15 items pouvant contribuer à mesurer le degré d'ouverture des élèves aux langues et cultures non familières. Suite à une analyse de corrélation effectuée sur la base de ces 15 items, nous avons finalement retenu les six qui étaient les plus corrélés entre eux, pour participer à la construction de la variable OUVERT.

Nous avons ensuite établi un système de pondération dans lequel chaque item retenu était classé sur une échelle de 1 à 4, en fonction de sa contribution plus ou moins forte à l'évaluation de la compétence décrite par l'hypothèse de référence. Le tableau ci-dessous présente les six items retenus et la pondération qui leur a été affectée.

N° de l'item	Intitulé	Score possible	Pondération
1.3.5	J'aime bien chanter dans une autre langue même si je ne la parle pas bien	-2/+2	1
1.3.9	J'aime bien essayer de deviner le sens d'un mot dans une langue que je ne connais pas	-2/+2	2
1.1 Lg	Caractérisation d'une langue non familière	-10/+10	3
1.3.10	J'aime bien écouter des gens qui parlent d'autres langues	-2/+2	4
1.3.11	Je ne pourrais jamais devenir copain avec quelqu'un qui parle une langue que je ne connais pas	-2/+2	7
1.4, 2.4, 2.7 (BD)	Choix de la dernière vignette : coopération/conflit (ou fuite)	0/3	8

La construction de la variable **OUVERT** s'est donc opérée comme suit :

$$\text{OUVERT} = (\text{score item 1.3.5}) + (\text{score item 1.3.9}) \times 2 + (\text{score item 1.1Lg}) \times 3 + (\text{score item 1.3.10}) \times 4 + (\text{score item 1.3.11}) \times 7 + (\text{score item BD}) \times 8$$

score possible de - 8 à + 13²⁹

Le tableau ci-après présente pour chacun des sept échantillons, les caractéristiques principales de la distribution de cette variable (moyenne et écart-type aux tests initial et final) en distinguant les scores des élèves témoins de ceux des élèves des classes expérimentales EVLANG.

Au niveau initial, les moyennes observées sont assez proches d'un échantillon à l'autre, au minimum elles s'élèvent à un peu plus de + 4 (élèves EVLANG à La Réunion en 2 ans), au maximum à + 7.3 (élèves EVLANG en Espagne en 2 ans).

²⁹ Les distributions des différents échantillons ont été ensuite standardisées avec une moyenne et un écart-type arbitrairement fixés respectivement à 100 et 15, de façon à ce que le coefficient des différentes variables explicatives des modèles soient comparables d'un échantillon à l'autre.

Au niveau final, l’écart entre les moyennes extrêmes s’est un peu resserré, la plus basse est relevée à + 3.6 (élèves EVLANG à La Réunion en 2 ans), la plus élevée à + 6.6 (élèves EVLANG en Espagne en 1 an).

	Score initial OUVERT				Score final OUVERT			
	Elèves Témoins		Elèves EVLANG		Elèves Témoins		Elèves EVLANG	
	M	đ	M	đ	M	đ	M	đ
Espagne 1 an	6.8	3.5	5.8	3.8	6.4	4.3	6.6	3.0
France Métropole 1 an	5.7	3.9	5.4	3.8	4.4	3.9	4.8	3.5
France Réunion 1 an	5.6	3.6	5.3	3.9	5.5	3.7	5.2	3.2
Espagne 2 ans	5.6	4.0	7.2	3.4	4.1	4.3	6.2	3.5
France Métropole 2ans	5.8	3.9	5.4	3.9	4.9	3.6	5.6	3.4
France Réunion 2 ans	4.7	4.0	4.3	3.9	4.1	3.4	3.6	3.7
Suisse 2 ans	5.8	3.7	5.5	3.9	5.1	3.3	5.6	3.4
Italie 2 ans ³⁰	données indisponibles							

Observons également qu’entre les moyennes du niveau initial et celles du niveau final, la tendance générale est plutôt à la baisse (dans 9 des 14 échantillons concernés, la moyenne initiale est plus élevée que la moyenne finale), seuls les élèves de France métropolitaine du curriculum en deux ans présentent une moyenne finale plus élevée que leur moyenne initiale (5.6 contre 5.4). Signalons cependant que dans l’ensemble ces évolutions entre niveau initial et niveau final restent extrêmement faibles : les moyennes initiales et finales étant très proches dans tous les échantillons (l’écart maximum relevé s’élevant à 1.5 points pour les élèves témoins espagnols du curriculum en deux ans).

Enfin, lorsqu’on regarde l’évolution des moyennes entre niveau initial et niveau final, comparativement chez les élèves témoins et chez les élèves des classes expérimentales dans chacun des échantillons, la tendance générale est que celles-ci évoluent dans le même sens et à peu près dans les mêmes proportions (très faibles) dans un groupe d’élève comme dans l’autre. Un seul échantillon fait exception, il s’agit de la France métropolitaine, curriculum en 2 ans, dans lequel la moyenne des élèves témoins diminue entre le test initial et le test final (-1 points environ) tandis qu’elle reste pratiquement stable chez les élèves EVLANG (+ 0.2 point).

³⁰ . En raison de problèmes rencontrés lors de la de passation des test finaux dans l’échantillon italien, l’exploitation des activités 1.4, 2.4 et 2.7 (BD) n’a pu être faite. Par conséquence, toutes les variables dans lesquelles ces activités sont utilisées ne sont pas disponibles pour l’échantillon italien.

III.1.2 Intérêt pour la diversité linguistique et culturelle

Pour construire la variable évaluant l'intérêt des élèves pour la diversité linguistique et culturelle (**INT-DIV**), nous avons retenu 5 items du test (les cinq les plus corrélés entre eux sur les 9 initialement repérés). Après pondération de ces différents items en fonction de leur plus grande proximité avec la compétence évaluée, la variable INT-DIV a été construite comme suit :

INT-DIV = (score item 1.3.10) x 0.5 + (score item 1.3.9) x 0.5 + (score item 1.3.7) x 1 + (NCONF) x 3 + (NB-LG) x 4 : score possible de - 0.8 à + 9.3

N° de l'item	Intitulé	Score possible	Pondération
1.3.10	J'aime bien écouter des gens qui parlent d'autres langues	-2/+2	0.5
1.3.9	J'aime bien essayer de deviner le sens d'un mot dans une langue que je ne connais pas	-2/+2	0.5
1.3.7	J'aime bien voir des dessins animés dans une langue que je ne connais pas	-2/+2	1
1.6.3 NCONF	Conformisme dans les choix de langues désirant être apprises	0/1/3	3
1.6.3 NB-LG	Nombre de langues désirant être apprises	0 à 15	4

Les distributions de cette variable dans les différents échantillons sont présentées dans le tableau ci-dessous. Au niveau initial les moyennes des différents échantillons sont très proches, elles le sont également au niveau final puisqu'on retrouve les mêmes valeurs extrêmes : la moyenne la plus basse s'élevant à 3.8 points (France métropolitaine en 1 an chez les élèves EVLANG au niveau initial et chez les élèves témoins au niveau final), la plus élevée à 5.3 points en Espagne.

	Score initial INT-DIV				Score final INT-DIV			
	Elèves Témoins		Elèves EVLANG		Elèves Témoins		Elèves EVLANG	
	M	d	M	d	M	d	M	d
Espagne 1 an	5.0	1.7	5.3	1.4	4.9	1.7	5.2	1.6
France Métropole 1 an	4.3	2.0	3.8	2.2	3.8	2.1	3.9	2.2
France Réunion 1 an	5.1	2.2	4.3	2.2	3.9	2.4	4.6	1.9
Espagne 2 ans	4.9	1.4	5.3	1.8	4.4	1.8	5.0	1.8
France Métropole 2ans	4.2	2.2	4.4	2.0	4.0	2.2	4.3	2.1
France Réunion 2 ans	4.9	1.9	4.2	2.0	3.9	2.2	4.6	1.9
Suisse 2 ans	4.3	1.9	4.7	1.8	4.4	1.8	4.8	1.8
Italie 2 ans	4.3	2.2	4.2	2.2	4.5	2.6	4.8	2.0

Pour chaque échantillon, les variations de la moyenne observées entre le niveau initial et le niveau final sont très faibles, pour la moitié des groupes la moyenne est stable, pour 5 groupes on observe une moyenne finale inférieure à la moyenne initiale mais les écarts sont très

minimes (au maximum de 1.2 points à la Réunion en 1 an pour les élèves témoins), enfin pour trois groupes la moyenne finale est supérieure à la moyenne initiale mais là encore les écarts sont très faibles (au mieux 0.6 points en Italie pour les élèves EVLANG).

Enfin, concernant les progressions respectives des élèves témoins et des élèves des classes expérimentales, dans quatre échantillons sur huit, les moyennes de ces deux groupes évoluent dans le même sens entre niveau initial et niveau final. Dans les quatre autres groupes les évolutions observées sont plutôt au bénéfice des classes EVLANG : en France métropolitaine en 1 an, la moyenne finale des élèves EVLANG est égale à leur moyenne initiale, tandis que les élèves témoins voient leur moyenne diminuer (très légèrement: - 0.5 points). A la Réunion (1 an et 2 ans), tandis que la moyenne des élèves témoins diminue entre test initial et final (- 1 point), elle augmente très légèrement dans les classes EVLANG (+ 0.4 point). Enfin en Italie, la moyenne des élèves témoins est stable entre niveau initial et niveau final, tandis que celle des élèves EVLANG progresse un peu (+ 0.6 points).

III.1.3 Attitude vis à vis de situations exolingues

Dans un premier temps nous avons sélectionné un ensemble de 6 items concernés par l’évaluation des attitudes des élèves face à des situations exolingues. Les trois premiers d’entre eux provenaient de l’activité 1.3 (affirmations)³¹, les trois restant provenaient de l’exploitation de l’activité des bandes dessinées.

L’analyse de corrélation entre cet ensemble d’items a révélé que les trois premiers items n’entretenaient aucune corrélation significative avec aucun des trois autres et que très rarement des corrélations significatives entre-eux. C’est pourquoi nous avons finalement décidé de ne conserver que les seules trois variables construites à partir des bandes dessinées.

N° de l’item	Intitulé	Score possible	Pondération
Choix BD	Choix de la dernière vignette	0 à 3	3
BD Int³²	Présence d’interactions dans les bulles	0 à 3	3
BD Pluri	Variété des langues utilisées dans les bulles	0 à 1	4

La variable **EXOLING** a donc été construite comme suit :

$$\mathbf{EXOLING} : (\text{Choix BD}) \times 3 + (\text{BDInt}) \times 3 + (\text{BDPluri}) \times 4$$

Score possible : de 0 à + 6.5

D’une façon générale, on observe que la distribution de cette variable apparaît très semblable d’un échantillon à l’autre. Au niveau initial la moyenne s’établit aux alentours de 3.3 points, la variation étant très faible d’un groupe à l’autre (3.6 points au maximum en France métropolitaine en 1 an, 2.7 points au minimum à La Réunion en 1 an). Au niveau final les valeurs extrêmes de cette moyenne s’établissent également entre 2.6 points à La Réunion en 2 ans 3.3 points en Espagne en 1 an.

³¹ . Il s’agissait des items suivants : 1.3.2 «je suis gêné quand je dois dire quelque chose dans une autre langue que je connais mal», 1.3.8 «ça m’embête si je dois parler une autre langue au téléphone», 1.3.11 «je ne pourrais jamais devenir copain avec quelqu’un qui parle une langue que je ne connais pas »

³² . Pour connaître le détail exact du codage de cette variable se reporter au tableau en annexe

Pour un même échantillon, la variation entre moyenne initiale et moyenne finale est extrêmement réduite : pour la grande majorité d’entre eux c’est la stabilité qui domine. De même on observe pas de très grandes différences d’évolution de ces moyennes entre les élèves témoins et les élèves des classes expérimentales. Seuls trois groupes se distinguent de ce point de vue : en France métropolitaine en 1 an et en Espagne en 2 ans, la moyenne des élèves témoins diminue très légèrement (- 0.5 point) entre le test initial et le test final, alors que celle des élèves EVLANG reste stable; en Suisse, c’est l’inverse, la moyenne des élèves témoins reste stable alors que celle des élèves EVLANG diminue très faiblement entre niveau initial et niveau final (- 0.5 point).

	Score initial EXOLING				Score final EXOLING			
	Elèves Témoins		Elèves EVLANG		Elèves Témoins		Elèves EVLANG	
	M	d	M	d	M	d	M	d
Espagne 1 an	3.1	1.3	3.3	1.4	3.3	1.3	2.9	1.4
France Métropole 1 an	3.6	1.3	2.9	1.2	3.1	1.1	3.0	1.1
France Réunion 1 an	2.7	1.2	3.0	1.3	2.8	1.1	2.9	1.0
Espagne 2 ans	2.8	1.5	3.3	1.3	2.3	1.2	3.2	1.5
France Métropole 2ans	3.1	1.1	2.9	1.2	3.1	1.1	3.0	1.2
France Réunion 2 ans	2.7	1.2	2.9	1.2	2.6	1.1	2.8	1.1
Suisse 2 ans	3.3	1.2	3.3	1.4	2.9	1.0	2.7	1.2
Italie 2 ans	données indisponibles							

III.1.4 Attitudes vis à vis des langues et cultures minorisées

L’hypothèse 2 était exprimée comme suit dans les textes de référence du projet EVLANG : « dans le contexte de classes formées d’élèves d’origines linguistiques et culturelles diverses, le programme d’activités EVLANG peut contribuer à une valorisation de chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires comme à ceux des autres ».

Les épreuves des tests n’ont pas été conçues spécifiquement pour permettre la vérification de cette hypothèse, cette dimension a davantage été traitée par l’approche qualitative du dispositif d’évaluation, notamment à partir des entretiens conduits auprès des élèves.

Il nous semblait cependant que les activités de bandes dessinées proposées aux élèves dans les tests, et plus spécifiquement la nature des langues utilisées par eux pour remplir les bulles des dernières vignettes, pouvaient être exploitées de manière à explorer une partie au moins de cette hypothèse.

Nous nous sommes donc spécifiquement intéressés à la population d’élèves vivant dans un environnement familial plurilingue en distinguant ceux qui dans au moins une des trois BD avaient utilisé une de leur(s) langue(s) familiale(s) autre que la langue « dominante »³³ de

³³ . langues dominantes : le français pour la France et la Suisse, le castillan et le catalan pour l’Espagne. La population d’élèves concernée ici, correspond, en fait aux élèves pour qui la variable « ELINGFAM » (environnement linguistique familial) prend la valeur 3 (en Suisse et en France métropolitaine) ou la valeur 5 (en Espagne et à La Réunion).

ceux qui n’ont utilisé que la seule langue dominante. On a considéré ainsi que le fait, pour ces élèves, d’utiliser spontanément leur langue familiale bien souvent socialement minorisée (langue de l’immigration ou langue régionale minorisée, tel le créole à La Réunion) dans une épreuve de test dans un cadre scolaire constituait un signe de la valorisation, à leurs yeux, de celle-ci.

Nous avons ainsi construit la variable suivante :

VALFAM = 1 si l’élève a utilisé au moins une fois une langue familiale autre que la langue dominante dans une des trois BD

VALFAM = 0 si l’élève n’a utilisé que la langue « dominante »

La variable expliquée ici est donc dichotomique, dans ce cas on utilise des modèles dits “logistiques” qui expliquent non pas la variété d’une variable continue (un score, par exemple, de 0 à ...), mais la probabilité pour cette variable de prendre la valeur 1. Comme pour les modèles de régression linéaire, on introduit des variables explicatives dont on va mesurer l’influence sur la probabilité de la variable expliquée. Ici, par exemple, on peut tester si le fait d’avoir bénéficié des activités EVLANG augmente la probabilité pour les élèves d’utiliser une de leurs langues familiales “non dominantes” dans les BD.

Compte tenu des effectifs disponibles dans chacun des échantillons et de la distribution de la variable VALFAM dans ceux-ci, nous n’avons pu conduire ces analyses que dans deux échantillons seulement³⁴ : la Suisse et La Réunion (échantillons en 1 an et 2 ans réunis en un seul). La distribution de la variable VALFAM dans ces deux échantillons est présentée dans le tableau ci-dessous :

Population de référence : élève vivant dans un environnement familial plurilingue	Test initial VALFAMINI				Test final VALFAMFIN			
	Témoins		EVLANG		Témoins		EVLANG	
	0	1	0	1	0	1	0	1
Valeurs de VALFAM								
Suisse (323 élèves)	70	23	187	43	65	28	186	44
France Réunion ³⁵ (1 an et 2 ans) (315 élèves)	126	25	144	20	129	22	123	41

On remarquera que la part des élèves utilisant une langue familiale dans les BD reste globalement stable entre le test initial et le test final: c’est notamment le cas en Suisse pour les élèves des classes expérimentales (43 élèves dans le test initial contre 44 au test final; alors qu’elle augmente un peu chez les élèves témoins : 28 élèves contre 23), et à La Réunion pour les élèves témoins (22 élèves au test final contre 25 au test initial).

Par contre on remarquera que les élèves réunionnais des classes EVLANG sont deux fois plus nombreux à utiliser une de leurs langues familiales autre que le français au test final qu’ils ne le sont au test initial (41 élèves contre 20).

³⁴ . La variable ne pouvait pas être construite dans l’échantillon italien (données concernant les BD non disponibles), en Espagne l’effectif des élèves concernés était trop faible (ELINGFAM=5 seulement 37 élèves) , en France Métropolitaine, la distribution de la variable VALFAM dans la population de référence (239 élèves) était trop déséquilibrée : VALFAM=1 : seulement 14 élèves au test initial et 12 élèves au test final.

³⁵ . A noter qu’à une exception près, tous les élèves de cet échantillon qui utilisent une autre langue que le français dans les BD, utilisent le créole.

Enfin, compte tenu de la situation particulièrement socialement minorisée du créole dans le contexte réunionnais, il est apparu intéressant d’analyser l’utilisation de cette langue dans les BD par l’ensemble des élèves réunionnais (et pas seulement pour ceux qui le déclarent comme langue familiale). C’est pourquoi dans l’ensemble de la population réunionnaise (échantillons 1 an et 2 ans réunis), nous avons construit la variable CREOLE comme suit :

CREOLE = 1 si l’élève utilise le créole au moins une fois dans une des trois BD du test
CREOLE = 0 si le créole n’est utilisé dans aucune des trois BD

Cette variable se distribue comme suit dans l’ensemble de l’échantillon réunionnais pour les deux tests :

Valeurs de CREOLE	Test initial				Test final			
	Témoins		EVLANG		Témoins		EVLANG	
	0	1	0	1	0	1	0	1
France Réunion (1 an et 2 ans) (376 élèves)	152	26	175	23	156	22	151	47

Là encore on constate que si dans la population des élèves témoins la part d’entre eux qui utilisent le créole dans les BD reste à peu près la même entre le test initial et le test final (26 élèves contre 21), chez les élèves des classes expérimentales ils sont deux fois plus nombreux au test final qu’ils ne le sont au test initial (47 élèves contre 23).

III.2 INFLUENCE DES CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES DES ELEVES SUR LEURS ATTITUDES

III.2.1 Le poids des caractéristiques personnelles dans l’explication de la variété des attitudes des élèves

Dans ce chapitre nous avons successivement estimé une série de trois modèles pour chacune des cinq variables « attitudes » considérées et pour chaque échantillon concerné :

Modèle de type φ : $NF = f(NI)$

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD)$

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, ELINGFAM)$

Dans lesquels NI représente le niveau initial de l’élève dans l’attitude évaluée, CSD : les caractéristiques socio-démographiques de l’élève et ELINGFAM son environnement linguistique familial³⁶.

Le tableau ci-après présente le pourcentage de variance apportée par ces trois groupes de variables dans l’explication de la variance des cinq variables « attitudes » considérées ici.

³⁶ . Le détail de la construction et du codage de cette variable est présentée dans le chapitre I.4.2

On constate, comme pour les variables « aptitudes métalinguistiques », que *le niveau initial des attitudes considérées n’explique qu’assez faiblement le niveau final atteint par les élèves*, ce qui n’est guère étonnant compte tenu du fait qu’en comparant les moyennes des distributions de ces différentes variables « attitudes » nous avons observé précédemment une grande stabilité de celles-ci entre niveau initial et niveau final.

Pour la variable OUVERT, l’apport du niveau initial dans l’explication du niveau final, s’élève aux alentours de 10%, l’impact est significativement positif (entre + 0.19 en France métropolitaine en 2 ans et + 0.48 en Espagne en 1 an), exception faite des deux échantillons français en 1 an, pour lequel le niveau initial n’est pas lié significativement au niveau final.

Pour la variable INT-DIV, le niveau initial explique aux environs de 7% du niveau final, là encore l’impact est positif et significatif dans cinq des huit échantillons, entre 0.15 en Italie et 0.29 en Espagne (en 1 an), il est non significatif dans les deux échantillons français du curriculum en 1 an et à La Réunion en 2 ans.

% de variance expliquée par chaque groupe de variables		Espagne 1 an	Espagne 2 ans	France Métro 1 an	France Métro 2 ans	Réunion 1 an	Réunion 2 ans	Italie	Suisse
OUVERT	NI	21.7%	12.4%	0.1%	4.2%	0.2%	7.7%		8.8%
	+CSD	+ 31%	+ 7.5%	+ 4.8%	+ 5.5%	+ 10.6%	+ 9.9%		+ 2.5%
	+ELINGFAM	+ 1.9%	+ 2%	+ 0.7%	+ 3%	+ 1.7%	+ 1.4%		+ 0.8%
INT-DIV	NI	9.3%	6.6%	0.01%	5.9%	0.06%	1.1%	2.4%	7.6%
	+CSD	+ 10.6%	+ 5.0%	+ 4.4%	+ 2.6%	+ 12%	+ 14.7%	+ 5.2%	+ 3.8%
	+ELINGFAM	+ 2.9%	+ 1.6%	+ 0.7%	+ 0.8%	+ 5.4%	+ 3.5%	+ 1.5%	+ 1%
EXOLING	NI	6.5%	0.6%	15.3%	35.3%	22.7%	44.3%		26.2%
	+CSD	+23.6%	+ 9.3%	+ 6.7%	+ 4.0%	+ 9.5%	+ 4.0%		+ 4.6%
	+ELINGFAM	+ 3.2%	+ 2.4%	+ 0.1%	+ 0.06%	+ 1.9%	+ 1.5%		+ 0.02%
VALFAM	NI					7.9%			39.8%
	+CSD					+ 21.9%			+ 17.4%
CREOLE	NI					7.1%			
	+CSD					+ 28.8%			
	+ELINGFAM					+ 11.5%			

Pour la variable EXOLING, la part prise par le niveau initial dans l’explication du niveau final des attitudes des élèves est très variable d’un échantillon à l’autre : elle varie de 6.5% en Espagne en 1 an à plus de 44% à La Réunion en 2 ans et mis à part dans l’échantillon espagnol en 2 ans pour lequel il est non significatif, l’impact du niveau initial sur le niveau final est toujours significativement positif et assez fortement puisque il varie de 0.28 en Espagne 1 an à 0.67 à La Réunion en 2 ans.

On peut s’interroger sur la raison de l’existence de si grands écarts entre les différents échantillons, phénomène qui n’est pas observé pour les autres variables. Il faut rappeler que la construction de la variable EXOLING repose exclusivement sur l’activité des bandes dessinées, activité qui de toutes celles du test, était sans doute la plus susceptible de donner lieu à des variations locales d’interprétation, tant dans les consignes de passation que dans le codage des réponses des élèves (notamment pour l’exploitation du contenu des bulles). On

restera donc, par la suite, assez prudent dans l'interprétation des résultats obtenus à l'égard de cette variable qui présente, de par sa construction, une fragilité certaine.

Pour ce qui concerne VALFAM et CREOLE, le niveau initial explique environ 7% du niveau final à La Réunion et son impact est non significatif, en Suisse le niveau initial de VALFAM explique près de 40% de la variation du niveau final et son impact est significativement positif (+ 0.36).

Les caractéristiques socio-démographiques des élèves (âge, sexe, professions des parents) expliquent selon les cas entre 2.6 et 31% de la variation du niveau final des différentes attitudes évaluées chez les élèves, le plus souvent cette proportion se situe dans la fourchette de 5 à 15%.

Pour les variables OUVERT, INT-DIV, VALFAM et CREOLE, c'est ce groupe de variables qui, dans la très grande majorité des échantillons, contribue le plus à expliquer le niveau final atteint par les élèves (davantage que leur niveau initial). Signalons que, de ce point de vue, l'échantillon Suisse apparaît comme une exception puisque pour les quatre variables considérées ici, c'est le niveau initial des élèves davantage que leurs caractéristiques socio-démographiques qui explique leur niveau final.

Enfin, **l'environnement linguistique familial de l'élève n'influe que plus marginalement sur le niveau final des attitudes évaluées chez les élèves**, sa part spécifique dans l'explication de ce dernier varie, selon les cas, entre 0.06 et 11.5 %, se situant en moyenne aux alentours de 2%.

III.2.2 Impact des caractéristiques socio-démographiques des élèves

L'âge des élèves semble majoritairement ne pas influencer sur leurs attitudes vis-à-vis de l'ouverture et la diversité linguistiques et culturelles puisque cette caractéristique ne présente aucun impact significatif dans aucun des échantillons pour la grande majorité des variables « attitudes » considérées ici, sauf pour INT-DIV.

En effet, **il apparaît que les élèves réunionnais et espagnols des curricula courts** (c'est à dire la dernière année du cursus du 1^{er} degré) **en retard scolaire sont moins intéressés que les autres par la diversité linguistique et culturelle** (respectivement – 3.6 et – 7 points) que les autres élèves.

En Italie et en Suisse, c'est le niveau de scolarisation qui est en cause : en Italie les élèves de quatrième année apparaissent moins ouverts à la diversité que leurs camarades de troisième année (- 4.6 points), en Suisse c'est l'inverse (+ 2.5 points).

A la différence de l'âge, **la variable sexe, quant à elle présente assez souvent un impact significatif sur les attitudes des élèves** évaluées ici. C'est notamment **vis-à-vis des situations exolingues** que l'impact de cette caractéristique est le plus fréquent, ainsi **en Espagne (curriculum en 1 an), en France métropolitaine (en 2 ans) et en Suisse, les filles apparaissent plus ouvertes à ce type de situations que les garçons** (respectivement + 7.8, + 2.8 et + 4.5 points). **On trouve également, dans les mêmes échantillons, cette disposition plus**

favorable des filles en ce qui concerne leur ouverture à ce qui est non familier (OUVERT) et à la diversité linguistique et culturelle (INT-DIV).

Impact de la variable SEXE (modalité active dans le modèle : les filles) ³⁷	Espagne		France Métro		France Réunion		Italie	Suisse
	1 an	2 ans	1 an	2 ans	1 an	2 ans		
OUVERT	+11.8***	ns	ns	+4.1*	ns	ns		+3.6**
INT-DIV	ns	ns	-2.5*	ns	ns	+5.2**	ns	+3.7*
EXOLING	+7.8**	ns	-2.7*	+2.8**	ns	ns		+4.5***
VALFAM					- 0.09*			ns
CREOLE					- 0.11*			

Compte tenu de cette tendance générale observée au bénéfice des filles, on peut s’étonner de la position particulière de l’échantillon français métropolitain en 1 an de ce point de vue, puisque dans celui-ci on remarque, au contraire des autres, une moins grande ouverture des filles vis-à-vis de la diversité et des situations exolingues : cette particularité reste assez difficile à interpréter dans l’état.

En ce qui concerne les deux variables VALFAM et CREOLE, on observe que *les filles réunionnaises utilisent significativement moins que les garçons le créole ou une de leurs langues familiales autre que le français dans les bulles des BD*. On peut rapprocher ce résultat de certains travaux sociologiques qui montrent que bien souvent les filles sont plus « conformistes » dans leurs choix scolaires que les garçons, or ici le fait d’utiliser le créole, par exemple, dans un exercice scolaire peut apparaître comme aller particulièrement à l’encontre de « l’ordre scolaire » établi.

Il est beaucoup plus difficile de dresser un tableau synthétique de l’impact des catégories socio-professionnelles des parents sur les attitudes des élèves évaluées ici. Pour donner véritablement de l’intérêt à ces résultats, il faudrait s’attarder sur chaque échantillon et rapporter les effets observés aux caractéristiques sociales et économiques des différents pays ou régions concernés. Or les différenciations sociales des attitudes des élèves vis-à-vis de la diversité et de l’ouverture culturelle n’étant pas l’objet principal de notre recherche, nous nous contenterons de noter quelques tendances générales.

Notons, par exemple, que c’est pour la variable OUVERT que l’on trouve le plus d’impacts significatifs de la part des catégories socio-professionnelles des parents, la variable INT-DIV, quant à elle, apparaissant comme moins soumise à ce type de facteurs (beaucoup moins de modalités des CSP des parents présentent un impact significatif).

Du point de vue des pays, remarquons que c’est dans les deux échantillons espagnols que nous trouvons le plus souvent un impact significatif des catégories sociales à la différence de

³⁷ . Note de lecture du tableau : c’est la situation des garçons qui est mise en référence dans le modèle, les coefficients présentés dans le tableau représentent donc l’effet associé au fait d’être une fille plutôt qu’un garçon sur les différentes attitudes évaluées.

l'échantillon Suisse dans lequel il est assez rare que ce type de facteur présente un effet significatif sur les attitudes des élèves.

III.2.3 Impact de l'environnement linguistique familial des élèves

Rappelons que la variable ELINGFAM décrivant l'environnement linguistique familial a été construite à partir des déclarations des élèves concernant les langues parlées par leurs parents. Selon le contexte sociolinguistique des pays ou régions concernés cette variable a été construite en trois ou cinq modalités :

Pour la Suisse et la France métropolitaine :

- 1 : famille monolingue français
- 2 : famille plurilingue « scolaire »
(avec une ou plusieurs autres langues apprises à l'école)
- 3 : famille pluringue « familiale » (avec une ou plusieurs autres langues « d'origine »)

Pour l'Espagne, La Réunion, l'Italie :

- 1 : famille monolingue catalan, créole ou napolitain
- 2 : famille monolingue castillan, français ou italien
- 3 : famille bilingue : castillan/catalan, français/créole, italien/napolitain
- 4 : famille plurilingue « scolaire »
(avec une ou plusieurs autres langues apprises à l'école)
- 5 : famille pluringue « familiale » (avec une ou plusieurs autres langues « d'origine »)

Le tableau ci-après présente l'impact de cette variable sur les attitudes des élèves, pour les quatre variables concernées³⁸ dans les différents échantillons.

Notons tout d'abord que c'est *l'attitude des élèves vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle qui apparaît comme la plus sensible à l'environnement linguistique familial de l'élève*, la variable ELINGFAM présente, en effet, un impact significatif sur la variable INT-DIV dans tous les échantillons à l'exception de l'Espagne en 1 an et de l'Italie.

Il apparaît que les élèves vivant dans un environnement familial plurilingue sont plus intéressés par la diversité que les élèves vivant dans un milieu familial monolingue. Cet écart s'élève à près de trois points *en France métropolitaine et en Suisse*, à 7 points à *La Réunion* (curriculum en 1 an). Cet écart s'exprime d'une autre façon *dans les échantillons réunionnais et espagnols en 2 ans*, puisque dans ce cas ce sont *les élèves vivant dans un milieu familial monolingue créole ou catalan* qui *apparaissent comme significativement moins intéressés par la diversité* : respectivement -7 points à La Réunion par rapport aux élèves de famille monolingue français et - 6 points en Espagne par rapport aux élèves de famille bilingue (castillan/catalan).

³⁸ . La variable VALFAM n'est pas concernée ici puisque tous les élèves auprès desquels elle est évaluée sont dans une situation de plurilinguisme familial.

Les attitudes des élèves concernant leur ouverture à ce qui est non familier n’apparaît pas significativement sensible à leur environnement linguistique familial, puisque dans aucun des sept échantillons concernés, la variable ELINGFAM ne présente d’impact significatif sur la variable OUVERT.

Concernant les situations exolingues, il n’y a que dans l’échantillon espagnol en 1 an que l’environnement familial linguistique exerce un effet significatif au bénéfice des élèves vivant dans un milieu familial monolingue castillan : ces élèves apparaissent plus ouverts à ce type de situation que les élèves de familles bilingues castillan/catalan.

Modalité de référence ³⁹		OUVERT	INT-DIV	EXOLING	CREOLE
Espagne Fam bilingue castillan/catalan	1 an	ns	ns	Fam mono castillan +13.5*	Fam bilingue Franc/créole + 0.27**
	2 ans	ns	Fam mono catalan - 5.9*	ns	
France Réunion Fam monolg français	1 an	ns	Fam pluri fam + 7.1*	ns	
	2 ans	ns	Fam mono créole - 7.1*	ns	
Italie Fam mono italien			ns		
France Métro Fam monolg français	1 an	ns	Fam pluri fam + 3.3*	ns	
	2 ans	ns	Fam pluri fam + 2.9*	ns	
Suisse Fam monolg français		ns	Fam pluri fam + 3.3*	ns	

Enfin, on constate que *les élèves réunionnais vivant dans une famille bilingue français/créole emploient significativement plus souvent le créole* dans les bulles des bandes dessinées du test *que les élèves de famille monolingue français*, ce qui est au demeurant peu surprenant, notons cependant que la modalité concernant les familles monolingues créoles ne présente pas d’impact significatif sur l’utilisation du créole.

III.3 L’IMPACT SPECIFIQUE DU CURRICULUM EVLANG

III.3.1 L’impact moyen du curriculum d’activités d’éveil aux langues

Dans ce chapitre, nous avons intégré au modèle précédent (de type 3) incluant l’ensemble des caractéristiques personnelles des élèves, la variable EVLANG qui indique si l’élève a ou non bénéficié des activités d’éveil aux langues.

Les tableaux ci-après présentent les résultats des modèles de type 4 ainsi obtenus :

Modèle de type φ $NF = f(NI, CSD, ELINGFAM, EVLANG)$

Dans le premier tableau nous avons regroupé les résultats concernant les trois variables OUVERT, INT-DIV et EXOLING qui concernent l’ensemble de la population d’élèves des

³⁹ . Nous n’avons reporté dans ce tableau que les seules modalités actives (incluses dans le modèle) de la variable ELINGFAM qui présentaient un impact significatif sur les variables dépendantes concernées, ce qui explique que toutes les modalités de la variable ELINGFAM n’apparaissent pas systématiquement dans le tableau.

échantillons. Le second tableau présente les résultats des modèles logistiques évaluant la probabilité, pour un élève vivant dans un environnement familial plurilingue, d'utiliser une autre langue que le français dans les bulles de BD (Variable VALFAM en Suisse et à La Réunion) et celle pour un élève réunionnais d'utiliser le créole (Variable CREOLE).

Impact de la variable EVLANG (à niveau initial et à caractéristiques individuelles données) Modalité active : a bénéficié des activités d'éveil aux langues						
	OUVERT		INT-DIV		EXOLING	
	Gain de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG	Gain de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG	Gain de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG
Espagne 1 an	+ 0.2%	ns	+ 0.4%	ns	+ 0.6%	ns
Espagne 2 ans	+ 0.4%	ns	+ 0.3%	ns	+ 1%	+ 5.7*
France Métropole 1 an	+ 0.2%	ns	+0.1%	ns	+ 0.2%	ns
France Métropole 2ans	+ 1.4%	+ 3.8**	+ 0.8%	+ 2.9*	+ 0.1%	ns
France Réunion 1 an	+ 0.3%	ns	+ 3.1%	+ 6.7*	+ 0.7%	ns
France Réunion 2 ans	+ .03%	ns	+ 2.8%	+ 5.6**	+ 0.8%	ns
Italie			+ 1.1%	+ 3.8*		
Suisse	+ 0.8%	+ 2.9*	+ 0.9%	+2.8*	+ 0.3%	ns

Constatons tout d'abord que l'introduction de la variable EVLANG dans l'analyse de la variété des attitudes concernées, ne fait que très marginalement progresser le pouvoir explicatif des modèles, au mieux la prise en compte de la participation à l'expérimentation des activités d'éveil aux langues explique, à elle seule, près de 3% de la variété des attitudes d'ouverture à la diversité dans les deux échantillons réunionnais, mais d'une façon générale sa contribution se situe plutôt en deçà de 1%. *Les activités EVLANG ne participent donc que faiblement à expliquer les différences d'attitudes observées entre les élèves.*

Cependant on remarquera que *le curriculum EVLANG est responsable dans plusieurs cas d'effets significativement positifs dans l'évolution des attitudes des élèves, spécialement concernant leur intérêt pour la diversité linguistique et culturelle.*

En effet, mis à part les deux échantillons espagnols et celui de France métropolitaine en 1an, la variable EVLANG présente, pour la variable INT-DIV, des impacts significativement positifs dans tous les autres échantillons : *dans ces populations les élèves ayant bénéficié des activités d'éveil aux langues progressent dans leur intérêt pour la diversité et toutes choses égales par ailleurs, davantage que les élèves témoins.* Grâce à ces activités ils obtiennent, en effet, environ 3 points (en Suisse et en France métropolitaine en 2 ans), 4 points (en Italie) et 6 à 7 points (à La Réunion) de plus aux tests finaux.

En ce qui concerne l'ouverture des élèves à ce qui leur est non familier, le curriculum d'activités d'éveil aux langues ne présente un impact significatif qu'auprès des élèves français métropolitains (curriculum en 2 ans) et des élèves suisses. Ces élèves obtiennent un avantage par rapport aux élèves témoins respectivement de 3 points en Suisse et de 4 points en France métropolitaine.

Enfin, *le curriculum EVLANG permet également aux élèves espagnols (curriculum en 2 ans) de progresser significativement davantage que les élèves témoins dans leur ouverture vis-à-vis des situations exolingues.*

En ce qui concerne *la valorisation des langues familiales des élèves vivant en milieu familial plurilingue, on constate des effets contrastés du curriculum d’activités EVLANG.* A La Réunion, le fait pour les élèves d’avoir bénéficié de ces activités, augmente la probabilité d’utiliser ces langues spontanément dans les tests de 9 % par rapport aux élèves témoins. Au contraire, en Suisse, les élèves qui ont participé à l’expérimentation, ont une probabilité significativement plus faible (de 10%) de le faire.

Impact de la variable EVLANG (à niveau initial et à caractéristiques individuelles données) Modalité active : a bénéficié des activités d’éveil aux langues				
	VALFAM		CREOLE	
	Gain de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG	Gain de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG
France Réunion (1 et 2 ans) 315 élèves	+ 2.1%	+ 0.09 *	+1.7%	+ 0.11*
Suisse 223 élèves	+ 2.2%	- 0.10 *		

Enfin, signalons, que le fait pour les élèves réunionnais d’avoir participé à des activités d’éveil aux langues leur permet d’utiliser significativement davantage le créole dans les épreuves des tests finaux. *On peut à partir de ces deux résultats (concernant VALFAM et CREOLE) affirmer que les activités d’éveil aux langues ont permis à La Réunion de contribuer à valoriser le créole aux yeux des élèves, puisque ceux qui ont bénéficié de ces activités s’autorisent davantage que les autres à l’utiliser spontanément dans des activités mettant en scène des situations exolingues.*

III.3.2 L’impact différencié d’EVLANG selon l’environnement linguistique familial des élèves

Au delà de l’effet moyen du programme d’activités EVLANG sur les attitudes de l’ensemble des élèves que nous venons d’observer, nous nous sommes intéressés, dans ce chapitre, à son éventuelle efficacité différenciée en fonction de leur environnement linguistique familial.

On peut en effet penser qu’un même curriculum, destiné à faire évoluer les attitudes des enfants vis-à-vis de la diversité et de l’ouverture linguistique et culturelle, peut être reçu, perçu, intégré fort différemment de la part d’un enfant qui vit dans un milieu familial monolingue et de la part d’un enfant vivant une situation de plurilinguisme familial.

Par ailleurs, il se peut également que les effets de ce programme auprès des mêmes groupes d’élèves (famille monolingue/famille plurilingue) soient également différents d’un pays/région considérés ici, selon que dans le contexte socio-linguistique concerné, ce plurilinguisme familial soit plutôt socialement et/ou institutionnellement reconnu, valorisé, minorisé, ou dévalorisé.

C'est cet ensemble de questions auxquelles nous allons de tenter de répondre ici.

Pour ce faire nous avons repris les analyses de la variable INT-DIV pour laquelle nous avons observé plus haut une efficacité particulièrement fréquente du programme EVLANG. En construisant une variable d'interaction entre les deux variables EVLANG et DIVILING que nous avons ensuite intégrée au modèle de base comprenant le niveau initial et les autres caractéristiques personnelles des élèves, nous obtenons alors un modèle de type suivant :

Modèle de type φ bis : $NF = f(NI, CSD, EvlangFamMonolingue, EvlangFamPlurilingue)$

et nous estimons un ensemble de modèles dans lesquels la situation des différents sous groupes d'élèves EVLANG (d'une famille monolingue/d'une famille plurilingue) est comparée successivement à celle des élèves témoins équivalents.

Les tableaux ci-dessous présentent les résultats obtenus par ces modèles expliquant la variable INT-DIV en rappelant (dans la première ligne) l'impact respectif des deux variables explicatives considérées ici (EVLANG et ELINGFAM) dans le modèle de base (de type 4) :

Modèle de type φ $NF = f(NI, CSD, ELINGFAM, EVLANG)$

Compte-tenu des différentes modalités prises par la variable ELINGFAM selon les contextes socio-linguistiques des échantillons, nous avons groupé d'une part les résultats concernant la France Métropolitaine et la Suisse, d'autre part ceux concernant La Réunion et l'Italie⁴⁰.

En France métropolitaine en 1 an, nous n'avons pas constaté d'effet significatif des activités EVLANG dans le modèle de base, cependant on observe dans le modèle 4 bis un effet différencié de ce programme auprès des élèves de famille plurilingue « scolaire ». Ce résultat reste difficile à interpréter, dans la mesure où il est complexe de savoir ce que recouvre vraiment cette catégorie.

Rappelons, pour mémoire, que cette catégorie « famille plurilingue scolaire » est composée de familles pour lesquelles l'élève a indiqué qu'un de ses deux parents parlait une autre langue que le français, cette (ou ces) langue(s) s'avérant être une langue apprise en milieu scolaire (l'anglais, l'allemand, l'espagnol, par exemple), nous avons ainsi voulu distinguer ces cas de ceux qui relèvent d'un « véritable » plurilinguisme familial (au sens de langue d'origine).

On pourrait faire l'hypothèse que cette catégorie est en fait « assimilable » aux familles monolingues francophones de la catégorie 1, auquel cas on pourrait rapprocher alors ce résultat obtenu dans l'échantillon en 1 an avec celui de ***l'échantillon en 2 ans, où l'on observe une efficacité spécifique des activités EVLANG au profit des seuls élèves vivant en milieu familial monolingue francophone.***

⁴⁰ . Nous n'avons pas estimé de modèles d'interaction dans l'échantillon espagnol en 1 an dans la mesure où ni EVLANG ni ELINGFAM ne présentait d'impact significatif dans les modèles de type 5. Pour l'échantillon en 2 ans (pour lequel seule la variable EVLANG présentait un impact significatif), le modèle d'interaction a été testé et ne présente pas d'effet significatif pour aucune des cinq modalités considérées. On peut donc en conclure, comme pour la Suisse, que les activités d'éveil aux langues favorisent l'ouverture linguistique et culturelle de tous les élèves espagnols du curriculum en 2 ans, quel que soit leur environnement linguistique familial.

Cependant, en re-testant le modèle 5 bis sur la population du cursus en 1 an en regroupant ensemble les deux premières catégories, on n’obtient pas d’impact significatif : il y aurait donc une spécificité particulière de ces familles « plurilingues scolaires » qui reste difficile à interpréter, d’autant que cet impact n’apparaît pas dans le curriculum en 2 ans.

Variable expliquée : INT-DIV		France Métro (1 an)	France Métro (2 ans)	Suisse
en référence	active			
Modèle ☞ monolingue	Plurilg scolaire	ns	ns	ns
	Plurilg familial	+ 3.3 *	+ 2.9*	+ 3.3*
Témoin	Evlng	ns	+ 2.9*	+ 2.8*
Modèle ☞ bis				
Tém. monolg.	Evlng monolg.	ns	+ 3.9*	ns
Tém plurilg scolaire	Evlng Plurilg scolaire	+ 5.8*	ns	ns
Tém plurilg familial	Evlng Plurilg familial	ns	ns	ns

En Suisse, par contre, on ne constate pas d’effet différencié du programme EVLANG (les trois modalités de la variable d’interaction étant non significatives) : ***l’impact positif des activités d’éveil aux langues est donc effectif et identique pour l’ensemble des élèves quel que soit leur environnement linguistique familial.***

Pour ce qui est de *la Réunion et de l’Italie* (deuxième tableau) ***l’efficacité des activités EVLANG sur les attitudes des élèves concernant la diversité linguistique et culturelle*** (observé en moyenne dans le modèle de base) ***est, en fait, significative surtout au profit des élèves vivant en milieu familial bilingue*** (seule modalité significative dans les trois échantillons considérés ici).

Variable expliquée : INT-DIV		France Réunion 1 an	France Réunion 2 ans	Italie
en référence	active			
Modèle ☞ Monolg français (italien)	Monolg créole (napolitain)	ns	- 7.1*	ns
	Evlng bilg. créole/français (italien/napolitain)	ns	ns	ns
	Plurilg scolaire	ns	ns	ns
	Plurilg familial	+ 7.1*	ns	ns
Témoin	Evlng	+ 6.7*	+ 5.6*	+ 3.8*
Modèle ☞ bis				
Tém. monolg. créole (napolitain)	Evlng monolg. créole (napolitain)	ns	+ 10.8*	ns
Tém. monolg. français (italien)	Evlng monolg. français (italien)	ns	ns	ns
Tém bilg. créole/français (italien/napolitain)	Evlng bilg. créole/français (italien/napolitain)	+ 6.8*	+ 4.6*	+ 8.6*
Tém Plurilg scolaire	Evlng Plurilg scolaire	ns	ns	ns
Tém Plurilg familial	Evlng Plurilg familial	+ 8.2*	ns	ns

Mais elles les sont également, à La Réunion en 1 an, auprès des élèves de milieu familial plurilingue et à La Réunion en 2 ans au profit des élèves de familles monolingues créolophones. Ce dernier résultat est fort intéressant, car dans le modèle de base on a observé, qu’en moyenne, ***les élèves vivant dans une famille monolingue créolophone sont significativement moins intéressés par la diversité que les élèves de famille monolingue francophone*** (-7.1 points). Or dans le modèle d’interaction on constate que, les concernant, les activités d’éveil aux langues leur ont permis d’être plus ouverts que leurs camarades n’ayant pas bénéficié de ces activités : ***on peut donc conclure à une sorte « d’effet compensateur » du programme EVLANG de ce point de vue à leur égard.***

III.3.3 L’impact différencié d’EVLANG selon le niveau scolaire des élèves

Nous avons cherché, dans ce chapitre, à savoir si l’effet du curriculum d’activités EVLANG sur l’évolution des attitudes des élèves vis-à-vis de l’ouverture et de la diversité culturelle et linguistique pouvait être plus ou moins important selon le niveau scolaire des élèves qui en avait bénéficié. Autrement exprimé : est-ce que les activités EVLANG font évoluer également les attitudes des « bons » et des mauvais « élèves », où ont-elles plus d’impact sur l’une ou l’autre de ces groupes ? Pour ce faire, nous avons estimé deux séries de modèles : le premier introduisant le niveau initial des élèves en langue de l’école (LG-EC : utilisé ici comme indicateur du niveau scolaire des élèves) dans le modèles de base, le second introduisant une variable d’interaction entre le niveau initial en langue de l’école et la variable EVLANG :

Modèle de type φ NF = f (NI, CSD, ELINGFAM, LG-EC, EVLANG)

Modèle de type φ bis NF = f (NI, CSD, ELINGFAM, EvlangFaible, Evlangmoyen, EvlangFort) : ensemble de modèles dans lesquels la situation des différents sous groupes d’élèves EVLANG (fort, moyen, faible)⁴¹ est comparée successivement à celle des élèves témoins équivalents.

Les tableaux des deux pages suivantes présentent synthétiquement les résultats de ces deux types de modèles pour chacune des cinq variables considérées dans chaque échantillon concerné.

Notons, tout d’abord que contrairement à ce que nous avons observé précédemment à propos des compétences métalinguistique des élèves, l’intégration du niveau scolaire des élèves dans les différents modèles expliquant l’évolution des attitudes des élèves, ne fait pas progresser énormément le pouvoir explicatif de ces derniers. Alors que pour les compétences métalinguistiques, le niveau scolaire était responsable, à lui seul, d’environ 10% de la variété des compétences des élèves à l’écrit et de 5% de celle des compétences de discrimination auditive, ici la variable LG-EC n’apporte que rarement un gain d’explication supérieur à 1% : 1.8% en Suisse pour OUVERT, 2% en Espagne (2 ans) et France métropolitaine (1 an) pour EXOLING, 10% à La Réunion pour VALFAM et 20% à La Réunion (en 2 ans) pour INT-DIV.

⁴¹ . Ces catégories sont les mêmes que celles retenues pour le même type d’analyse dans le chapitre sur les compétences métalinguistiques.

Variable expliquée : OUVERT

Echantillons			Espagne 1 an	Espagne 2 ans	France Métropole 1 an	France Réunion 1 an	France Métropole 2 ans	France Réunion 2 ans	Italie	Suisse
en référence		active								
Modèle ☞	Témoin	LG-EC	ns	ns	+ 0.19*	ns	+ 0.29**	+ 0.31*		+ 0.30**
		Evang	ns	ns	ns	ns	+ 3.8**	ns		ns
Modèle ☞ bis	Tém. Faible	Evang Faible			ns		+ 7.7*	ns		+ 6.6**
	Tém Moy	Evang Moy			ns		ns	ns		ns
	Tém Fort	Evang Fort			ns		ns	ns		ns

Variable expliquée : INT-DIV

Echantillons			Espagne 1 an	Espagne 2 ans	France Métropole 1 an	France Réunion 1 an	France Métropole 2 ans	France Réunion 2 ans	Italie	Suisse
en référence		active								
Modèle ☞	Témoin	LG-EC	ns	ns	ns	ns	ns	+ 0.40*	ns	+ 0.30**
		Evang	ns	ns	ns	ns	+ 2.9*	+ 7.7***	+ 4.6*	ns
Modèle ☞ bis	Tém. Faible	Evang Faible						ns		+ 6.6**
	Tém Moy	Evang Moy					+ 10.8***			ns
	Tém Fort	Evang Fort					ns			ns

Variable expliquée : EXOLING

Echantillons			Espagne 1 an	Espagne 2 ans	France Métropole 1 an	France Réunion 1 an	France Métropole 2 ans	France Réunion 2 ans	Italie	Suisse
en référence		active								
Modèle ☞	Témoin	LG-EC	ns	+ 0.11**	+ 0.22**	ns	ns	ns		+ 0.20*
		Evang	ns	ns	ns	ns	ns	ns		ns
Modèle ☞ bis	Tém. Faible	Evang Faible		+ 12.6*	+ 7.0*					ns
	Tém Moy	Evang Moy		ns	ns					ns
	Tém Fort	Evang Fort		ns	ns					ns

D'une manière générale, force est de constater que ***le niveau scolaire des élèves n'influence donc que très marginalement, voire pas du tout, l'évolution de leurs attitudes vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle.***

En effet, dans la majorité des échantillons concernés on n'observe pas d'effet significatif de la variable LG-EC sur les attitudes des élèves. Cette différence d'impact de cette variable sur les compétences métalinguistiques d'une part et sur les attitudes des élèves d'autre part, n'est guère surprenante dans la mesure où, dans le premier cas on est en présence d'une relation qui relève du caractère cumulatif des apprentissages scolaires, tandis que dans le second cas on se trouve plutôt dans un registre sociologique (le niveau scolaire caractérisant alors la plus ou moins grande proximité avec les normes sociales transmises par l'école). Or la littérature scientifique montre combien l'intensité de la relation entre les différents apprentissages scolaires est forte, ce que nos résultats confirment ici, alors que la différenciation sociale des attitudes, si elle peut transiter par le niveau scolaire de l'élève est également prise en compte par ses caractéristiques sociales, par ailleurs.

C'est pour la variable OUVERT que l'on trouve néanmoins, le plus souvent un impact significatif du niveau scolaire des élèves. ***Dans tous les échantillons français (à l'exception de La Réunion en 1an) et en Suisse, plus l'élève est bon scolairement, plus son ouverture à ce qui est lui est non familier progresse au cours de la période considérée*** (+ 0.19 à + 0.31 points).

On observe la même tendance à La Réunion (en 2 ans) et en Suisse en ce qui concerne l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle (INT-DIV) : plus les élèves sont scolairement bons, plus ils progressent de ce point de vue (respectivement + 0.40 et + 0.30).

On trouve également le même phénomène à propos des attitudes des élèves vis-à-vis des situations exolingues en Espagne (2 ans), en France métropolitaine (en 1 an) et en Suisse : respectivement + 0.11, + 0.22 et + 0.20 points.

On signalera, de ce point de vue, la particularité de l'échantillon suisse, puisque c'est le seul pour lequel on observe un impact du niveau scolaire des élèves sur les trois variables OUVERT, INT-DIV et EXOLING.

On remarquera également qu'à plusieurs reprises, la prise en compte du niveau scolaire de l'élève dans les modèles, à pour conséquence de rendre non significatif l'impact du curriculum EVLANG précédemment observé dans les modèles de type 4. C'est le cas en Suisse pour OUVERT et INT-DIV et en Espagne (en 2ans) pour EXOLING. Dans ces situations, on constate en observant les modèles d'interaction que l'impact moyen des activités EVLANG relevé précédemment ne s'exerce en fait qu'au seul bénéfice des élèves les plus faibles scolairement : + 6.6 points en Suisse pour OUVERT et INT-DIV, + 12.6 points en Espagne (en 2 ans) pour EXOLING.

La prise en compte du niveau scolaire de l'élève dans l'analyse des attitudes considérées peut également révéler un impact positif des activités EVLANG qui n'apparaissait pas, en moyenne, dans le modèle de base. C'est le cas en France métropolitaine (en 1 an) pour EXOLING, là encore on observe que cet effet ne s'exerce uniquement auprès des élèves les plus faibles scolairement (+ 7 points).

On retrouve également cette efficacité spécifique du curriculum EVLANG en France métropolitaine (en 2 ans) pour la variable OUVERT (+ 7.7 points aux élèves EVLANG les plus faibles par rapport aux élèves témoins scolairement comparables) et à La Réunion (en 2 ans) pour la variable INT-DIV (+ 10.8 points pour les élèves EVLANG moyens).

Dans ces six cas, on peut parler d'un effet compensateur du curriculum d'activités EVLANG, vis-à-vis des élèves les plus faibles scolairement, moins enclins que les autres à la diversité et à l'ouverture linguistique et culturelle.

Pour ce qui est des deux variables VALFAM et CREOLE, on observe, à l'inverse, un effet significativement négatif du niveau scolaire des élèves. *A La Réunion, par exemple, plus les élèves vivant en milieu familial plurilingue sont scolairement bons, moins ils utilisent spontanément une de leurs langues familiales autre que le français dans les bulles des bandes dessinées du test. Il en est de même en ce qui concerne l'utilisation du créole : plus les élèves réunionnais sont forts scolairement, moins ils l'utilisent dans les tests.*

On peut interpréter ce résultat en rappelant le caractère particulièrement minorisé de la langue créole dans le contexte réunionnais, particulièrement dans le contexte scolaire réunionnais, il n'est donc pas surprenant que les bons élèves (ceux qui ont le plus intégré les normes institutionnelles de l'école qui ne sont guère favorables à l'usage du créole en classe) soient les moins enclins à l'utiliser dans un exercice réalisé en milieu scolaire.

Echantillons			France Réunion	Suisse
	en référence	active	(1 an et 2 ans)	
Variable expliquée : VALFAM				
Modèle ☞		Témoin	LG-EC Evlang	- 0.008* + 0.11*
				ns - 0.11*
Modèle ☞ bis		Tém. Faible	Evlang Faible	ns
		Tém Moy	Evlang Moy	ns
		Tém Fort	Evlang Fort	ns
Variable expliquée : CREOLE				
Modèle ☞		Témoin	LG-EC Evlang	-0.008* + 0.13**
Modèle ☞ bis		Tém. Faible	Evlang Faible	+ 0.16*
		Tém Moy	Evlang Moy	+ 0.10*
		Tém Fort	Evlang Fort	ns

On remarquera dans les modèles d'interaction que, de ce point de vue, *le curriculum d'activité EVLANG peine à renverser la tendance observée ici : s'il permet aux élèves faibles et moyens scolairement d'utiliser plus spontanément le créole dans les tests que leurs camarades qui n'ont pas bénéficié de ces activités, il n'exerce aucun impact significatif sur les attitudes à cet égard des élèves les plus forts scolairement.*

Notons enfin qu'en Suisse, le niveau scolaire de l'élève n'influe pas significativement sur la variable VALFAM, ni en moyenne, ni en interaction avec le curriculum d'activités EVLANG qui maintient, quant à lui, son impact significativement négatif, déjà observé dans le modèle de base.

III.4 PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE DES CLASSES

Dans ce chapitre nous avons procédé de manière identique à celle utilisée pour l'analyse des aptitudes métalinguistiques.

Dans un premier temps nous nous sommes intéressés aux « effets classes », d'une part en les estimant globalement dans une série de modèles introduisant les classes comme variables explicatives, puis en contrôlant ces « effets classes » par le niveau scolaire moyen de la classe dans une autre série de modèles dans lesquels on peut, alors, lire l'impact du curriculum EVLANG sur l'évolution des attitudes des élèves, net des caractéristiques individuelles des élèves et du contexte des classes.

Enfin, sur l'échantillon des classes expérimentales pour lesquelles nous disposons des données issues du tableau de bord, nous avons intégré dans l'analyse de l'évolution des attitudes des élèves, certains éléments concernant la mise en œuvre du curriculum EVLANG dans ces classes.

III.4.1 EVLANG et « l'effet classe »

La prise en compte des classes comme variables explicatives de l'évolution des attitudes des élèves, fait progresser en moyenne, les modèles des différentes variables dans l'ensemble des échantillons d'environ 10%, ce qui est assez comparable à ce que nous avons observé précédemment à propos des aptitudes métalinguistiques des élèves. Ainsi donc globalement, le contexte de la classe n'est pas neutre dans l'évolution des attitudes des élèves au cours de la période considérée.

Cet « effet classe » se présente de façon assez semblable d'une variable à l'autre pour un même échantillon, mais dans l'ensemble on trouve un écart assez important entre les extrêmes observées : ainsi, si l'effet classe n'explique à lui seul que 2% de la variance de la variable INT-DIV dans l'échantillon espagnol en 1 an, il contribue par ailleurs à expliquer plus de 31% de la variance de la variable EXOLING dans l'échantillon espagnol en 2 ans.

La prise en compte du niveau scolaire moyen de la classe ne rend compte que faiblement de cet « effet classe », son impact sur l'évolution des attitudes des élèves est rarement significatif et lorsqu'il l'est, il n'explique à lui seul que 1 à 5% au mieux, de la variété des évolutions constatée entre les élèves. C'est dire que, dans le contexte de la classe, il y a sans doute bien d'autres facteurs, non identifiés ici, qui influencent les attitudes des élèves.

Le niveau scolaire moyen des classes n'a aucun impact significatif dans aucun des échantillons sur le degré d'ouverture des élèves vis-à-vis de ce qui leur est non familier. Par conséquent l'impact d'EVLANG, déjà observé dans le modèle de base (type 4) n'est pas affecté par la prise en compte de cette variable dans l'analyse. On rappellera ici, pour mémoire que le curriculum d'activité d'éveil aux langues n'exerce un impact spécifique positif et significatif sur cette attitude que dans deux des sept échantillons concernés : en France métropolitaine (en 2 ans) et en Suisse.

Pour les variables INT-DIV et EXOLING, le tableau ci-dessous présente les cas dans lesquels le niveau scolaire moyen de la classe exerce un effet significatif sur les attitudes des élèves. On peut dans ce tableau observer l'impact d'EVLANG dans les deux modèles type suivants :

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, ELINGFAM, EVLANG)$
 dont les résultats ont déjà été présentés précédemment

Modèle de type φ : $NF = f(NI, CSD, ELINGFAM, NivCl, EVLANG)$
 qui intègre le niveau moyen des classes en langue de l'école, comme variable de « contrôle » du contexte des classes

Les échantillons de France métropolitaine, celui de La Réunion (en 1 an) et de l'Espagne (en 1an) sont absents de ce tableau car le niveau scolaire moyen de la classe n'a aucun impact significatif, dans ces échantillons, sur aucune des deux variables concernées ici. De la même façon, dans le tableau, les cases grisées correspondent à des situations dans lesquelles la variable « niveau moyen de la classe » n'a pas d'impact significatif.

Echantillons concernés	Impact de la variable EVLANG					
	Modalité active : a bénéficié des activités d'éveil aux langues					
	INT-DIV			EXOLING		
	Modèle 4 Impact de la variable EVLANG	Modèle 6 Gain de variance expliquée	Modèle 6 Impact de la variable EVLANG	Modèle 4 Impact de la variable EVLANG	Modèle 6 Gain de variance expliquée	Modèle 6 Impact de la variable EVLANG
Espagne 2 ans	ns	+ 1.7%	+ 6.5*	+ 5.7*	+ 3.2%	ns
France Réunion 2 ans	+5.6**	+ 4.5%	+ 8.8***			
Italie	+ 3.8*	+ 2.2%	ns			
Suisse	+ 2.8*	+ 0.9%	+ 3.8**			

D'une façon générale on remarque que dans ces cas dans lesquels le niveau scolaire moyen de la classe exerce un effet significatif sur les attitudes des élèves, l'impact du curriculum d'activités EVLANG en est très souvent affecté. De ce point de vue, on observe trois types de phénomènes :

- le curriculum EVLANG présente un impact significatif alors qu'il ne l'était pas lorsque n'était pris en compte que les seules caractéristiques individuelles des élèves (dans le modèle de type 4) : c'est le cas en Espagne (en 2 ans) pour INT-DIV.
- le curriculum EVLANG ne présente plus d'impact significatif dans le modèle 6 : l'effet significatif qui lui était attribué dans le modèle de type 4 correspondait, en fait, à un effet du niveau moyen de la classe : c'est le cas de l'Espagne (en 2 ans) pour EXOLING et de l'Italie pour INT-DIV
- l'impact significatif du curriculum EVLANG, observé dans le modèle de type 4 est confirmé lorsque le niveau scolaire de la classe est contrôlé et il est même renforcé : c'est le cas à La Réunion (en 2 ans) + 8.8 contre + 5.6 points et en Suisse : 3.8 contre 2.8 points.

Le niveau scolaire moyen de la classe n'exerce pas d'impact significatif sur les variables VALFAM et CREOLE dans l'échantillon réunionnais. Par contre, dans l'échantillon suisse, plus la classe est bonne, plus les élèves vivant en milieu familial plurilingue utilisent plus

volontiers leur langue familiale autre que le français dans les BD du test. Cependant, le contrôle du niveau scolaire moyen (dans un modèle de type 6) de la classe ne remet pas en cause l'impact significativement négatif du curriculum d'activités EVLANG sur l'attitude de ces élèves, déjà constaté plus haut et toujours difficilement interprétable.

III.4.2 Les différentes mises en œuvre du curriculum et leurs effets

Comme dans la partie consacrée aux aptitudes métalinguistiques des élèves, nous allons reprendre ici, pour la population des élèves des classes expérimentales pour lesquelles nous disposons des données issues des tableaux de bord (soit 894 élèves de 56 classes en France métropolitaine, à La Réunion, en Suisse et en Italie), les modèles incluant les caractéristiques individuelles des élèves et contextuelles des classes en incluant les données concernant principalement la durée effective de mise en œuvre des activités EVLANG.

Cela n'a été possible que pour trois seulement des cinq variables évaluant les attitudes des élèves vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle ; pour VALFAM et CREOLE, en effet, nous ne disposons pas assez d'individus dans cette population restreinte pour pouvoir estimer les modèles de façon satisfaisante.

Par ailleurs, compte-tenu que nous réunissons ici les échantillons des différents pays/régions dans un seul ensemble, nous n'avons pas pu prendre en compte, dans cette analyse, la variable ELINGFAM qui a été construite de façon différente en fonction des contextes socio-linguistiques des régions/pays concernés (3 ou 5 modalités), les caractéristiques individuelles des élèves intégrées dans les modèles s'en tiendront donc au niveau initial des élèves dans la variable considérée, à leurs caractéristiques socio-démographiques et à leur niveau en langue de l'école au test initial, par ailleurs nous avons également intégré le niveau scolaire moyen de la classe comme variable de contrôle du contexte des classes concernées.

III.4.2.1 Durée du curriculum EVLANG et durée des séances

Le tableau ci-après présente, pour les trois variables concernées (OUVERT, INT-DIV et EXOLING), les résultats de différents modèles intégrant successivement différentes données temporelles :

Modèle de base : $NF = f(NI, CSD, LG-EC, NivCI)$

Modèle 1 : $NF = f(NI, CSD, LG-EC, NivCI, DURTOT)$

Dans lequel la variable DURTOT mesure la durée totale (en heures) des activités EVLANG conduites sur la période considérée, celle-ci varie de 7 à 65 heures pour une moyenne de 35 heures.

Modèle 2 : $NF = f(NI, CSD, LG-EC, NivCI, DURTOT, DURS)$

Dans lequel la variable DURS mesure la durée moyenne d'une séance (en minutes), celle-ci varie de 28 à 92 minutes pour une moyenne de 46 minutes.

La durée totale du curriculum apporte un gain d'explication assez marginal dans les différences d'évolution des attitudes des élèves considérées ici: au mieux elle explique, à elle seule, 2.7% de la variété observée entre les élèves au test final concernant leur ouverture à ce qui leur est non familier. Cependant, malgré ce poids assez faible, *la durée effective de la*

mise en œuvre des activités d'éveil aux langues influe significativement sur l'évolution des trois attitudes considérées ici.

Variables expliquées	Modèle de base	Modèle 1		Modèle 1 bis		Modèle 2	
	R ² ⁴²	R ²	Impact de DURTOT	R ²	Impact de DURTOT et DURTOT ²	R ²	Impact de DURS
OUVERT	8.5%	9.9%	+ 0.14 ***	11.2%	Durtot - 0.44* Durtot ² + 0.008**	10.3%	- 0.15*
INT-DIV	5.0%	5.0%	ns	5.6%	Durtot - 0.37* Durtot ² + 0.005*	5.0%	ns
EXOLING	31.8%	31.8%	ns	32.7%	Durtot - 0.51** Durtot ² + 0.007**	31.8%	ns

Pour ce qui concerne la variable OUVERT l'effet moyen est positif : plus on a pratiqué d'activités d'éveil aux langues dans les classes, plus les élèves se révèlent être ouverts au terme de l'expérimentation à ce qui leur est non familier. En moyenne 10 heures d'activités équivalent à un gain d'un peu plus d'un point (1.4 point exactement) dans l'évolution des attitudes des élèves.

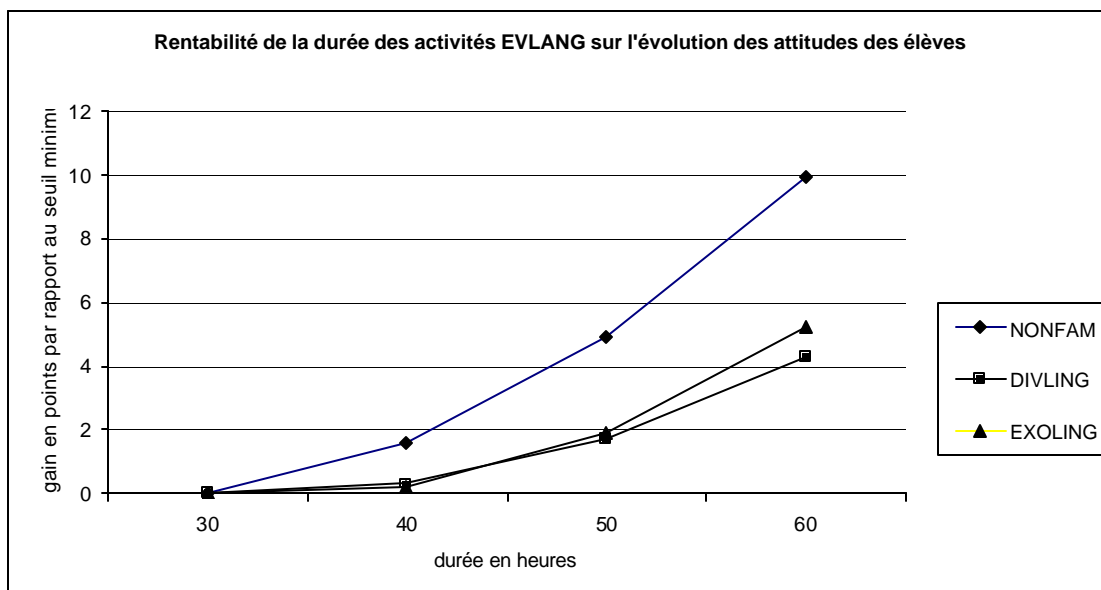
Cet effet n'est cependant pas linéaire comme le montre les résultats du modèle 1 bis, dans lequel nous avons introduit la forme quadratique de la variable DURTOT : *ce n'est qu'à partir d'un certain seuil que cet impact devient effectif.*

On observe, du reste le même phénomène en ce qui concerne les deux autres variables pour lesquelles la durée totale des activités EVLANG ne présente pas en moyenne un impact significatif (dans le modèle de type1) mais qui, en fait, présente un impact à partir d'un certain seuil puisque la variable DURTOT et sa forme quadratique présentent toutes deux des coefficients significatifs dans les modèles de type 1 bis aussi bien pour INT-DIV que pour EXOLING.

Pour illustrer concrètement ces résultats, nous avons effectué des simulations de scores qu'obtiendrait un élève « moyen » pour des durées d'activités EVLANG alternatives : on peut ainsi déterminer le seuil minimum à partir duquel une heure d'enseignement EVLANG devient véritablement rentable pour l'évolution des attitudes des élèves concernées ici.

Le graphique ci-dessous illustre pour chacune des variables considérées, la rentabilité croissante, à partir du seuil minimum, d'une heure d'activité EVLANG.

⁴². le R² est le coefficient qui indique le % de variance expliquée du modèle



Ce seuil minimum est le même pour chacune des trois variables, il s'élève à 30 heures, si l'on considère que l'année scolaire comporte environ 35 semaines, on peut dire que le seuil minimum pour ces trois variables s'élève à environ une heure hebdomadaire d'activités EVLANG sur une année scolaire.

Au delà de ce seuil, la rentabilité d'une heure d'activité est croissante de façon exponentielle, ce phénomène s'illustre par le caractère incurvé des courbes présentées ci-dessus, ou encore par le fait que 10 heures supplémentaires d'activité se « traduisent », par exemple pour INT-DIV, par un gain de seulement 0.3 points lorsqu'on passe de 30 à 40 heures au total mais par un gain de 2.6 points lorsqu'on passe de 50 à 60 heures.

Enfin, on ne constate un effet significatif de la durée des séances que sur la seule variable OUVERT : plus celles-ci sont courtes, meilleure est l'évolution des attitudes des élèves (dix minutes de moins correspondent à un gain de 1.5 points en moyenne).

III.4.2.2 L'intégration des activités du curriculum EVLANG aux autres disciplines scolaires des élèves

Comme pour l'analyse des aptitudes métalinguistiques des élèves nous avons voulu tester si le fait d'intégrer les activités d'éveil aux langues aux autres disciplines scolaires avait un impact spécifique sur l'évolution des attitudes des élèves.

Pour ce faire, nous avons introduit dans les modèles de type 1, à volume d'activité EVLANG donné, la variable INT qui indique la part de ces activités intégrées à d'autres disciplines scolaires : elle s'exprime soit sous forme continue (modèle de type 3), soit sous forme catégorielle (modèle 3 bis).

Modèle 3 : $NF = f(NI, CSD, LG-EC, NivCl, DURTOT, INT)$

Modèle 3 Bis :

$NF = f(NI, CSD, CPLing, LG-EC, NivCl, DURTOT, INT1, INT2, INT3, INT4)$

INT0 : pas d'intégration (0% du temps d'activités EVLANG intégré), mise en référence dans le modèle
 INT1 : entre 0 et 10%
 INT2 : entre 10 et 30%
 INT3 : entre 30 et 50%
 INT4 : 50% et plus

Les résultats obtenus dans ces trois modèles sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Variables expliquées	Modèle 3		Modèle 3bis	
	R ²	INT variable continue	R ²	INT0 en référence
OUVERT	10.1%	ns		
INT-DIV	5.1%	ns		
EXOLING	32.6%	+ 0.08 **	28.1%	INT1 ns INT2 ns INT3 ns INT4 + 4.4 *

Pour les deux premières attitudes (OUVERT et INT-DIV) cette caractéristique pédagogique de la mise en œuvre du curriculum n'exerce aucun effet significatif sur l'évolution des élèves.

Par contre, *plus un enseignant intègre les activités d'éveil aux langues aux autres disciplines scolaires plus il fait évoluer positivement, toutes choses égales par ailleurs, les attitudes de ses élèves, vis-à-vis des situations exolingues*. Cela ne vaut, en fait, seulement pour les enseignants qui intègrent massivement les activités d'éveil aux langues aux autres disciplines, puisque dans le modèle 3 bis, seule la modalité INT4 présente un effet significatif, ce qui correspond à un enseignant qui intègre au moins 50% du temps consacré à EVLANG aux autres disciplines scolaires, rappelons qu'ils ne sont quatre à être dans ce cas dans l'échantillon. Rappelons également, pour mémoire, que nous avons observé plus haut que le fait pour un élève d'avoir bénéficié des activités EVLANG ne présentait pour lui aucun avantage significatif par rapport aux élèves témoins du point de vue de ce type d'attitudes dans aucun des échantillons concernés (cf tableaux de la page 71 et de la page 80).

PARTIE IV.

LES MOTIVATIONS DES ELEVES VIS A VIS DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Ce chapitre va nous permettre de mettre à l'épreuve deux des hypothèses qui ont sous tendu l'élaboration du curriculum d'activités EVLANG :

- l'hypothèse 3 : « ces activités sont susceptibles d'accroître chez les élèves le désir d'apprendre des langues »

- l'hypothèse 4 : « ces activités sont susceptibles de diversifier l'éventail des langues que les élèves désirent apprendre. Ce désir peut, si les conditions sont offertes, entraîner un choix plus diversifié des langues apprises par la suite ».

Dans les épreuves du test administré aux élèves avant et après la mise en œuvre de ces activités, nous avons posé la même question aux élèves : « aimerais-tu apprendre d'autres langues que celle(s) que tu parles déjà ? Si oui, quelle langue (ou quelles langues) aimerais-tu apprendre ? »

A partir des réponses des élèves nous avons pu aborder ces deux hypothèses en exploitant d'une part le nombre de langues que les élèves déclarent vouloir apprendre (les élèves ayant répondu non à la première question se voient alors attribuer la valeur 0 à cette variable), d'autre part en analysant la nature des langues qu'ils déclarent vouloir apprendre.

IV.1. LE DESIR D'APPRENDRE DES LANGUES

A la question : « aimerais-tu apprendre d'autres langues que celle(s) que tu parles déjà ? », on constate sans surprise que la très grande majorité des élèves répondent par l'affirmative : au minimum il sont 84% en Suisse dans l'échantillon de 3^{ème} année au test final et au maximum 95% en Suisse dans l'échantillon de 4^{ème} année et à La Réunion en Cm2 au test initial.

Dans le tableau ci-dessous nous n'avons présenté que les chiffres correspondant aux élèves déclarant ne pas vouloir apprendre de langues en distinguant, pour chaque échantillon, les différentes années de scolarisation.

		Elèves déclarant ne pas vouloir apprendre d'autres langues que celle(s) qu'il parle déjà	
		Test initial	Test final
ESPAGNE	4 ^{ème} année	8.0%	7.8%
	5 ^{ème} année	8.5%	6.5%
France METROPOLE	Ce2	10.6%	8.2%
	Cm1	7.3%	6.2%
	Cm2	7.4%	7.8%
France REUNION	Cm1	8.5%	4.6%
	Cm2	5.4%	8.6%
ITALIE	3 ^{ème} année	13.1%	8.1%
	4 ^{ème} année	11.9%	8.1%
SUISSE	3 ^{ème} année	8.7%	16.2%
	4 ^{ème} année	5.4%	5.8%

En effet, selon le niveau auquel ils sont scolarisés et selon les pays concernés, les élèves se trouvent plus ou moins loin du moment où ils devront apprendre une autre langue que celle de l'école, ce qui peut évidemment modifier quelque peu leur envie d'apprendre des langues, même si la tendance reste à une très forte motivation générale.

D'une façon générale on constate que dans la majorité des échantillons les plus jeunes élèves (ceux scolarisés dans les plus petites classes) sont davantage réfractaires à l'apprentissage d'une langue que les plus âgés, remarquons cependant que cela est moins vrai au test final qu'au test initial. A La Réunion, par exemple, la tendance s'inverse même totalement entre test initial où ce sont les élèves de Cm1 qui sont les plus nombreux à déclarer ne pas vouloir apprendre de langues au test initial alors que ce sont les Cm2 qui sont dans ce cas au test final: signalons au passage que ces derniers sont, à cette période, tout près du passage au collège où généralement on commence l'apprentissage d'une première langue étrangère.

Il est cependant très délicat de comparer plus avant ces chiffres tant les sources de variation entre les différents échantillons sont nombreuses, en France, par exemple, la situation n'est pas homogène même à niveau scolaire donné puisque l'enseignement de langues étrangères a été introduit dans certaines classes en Cm1 ou en Cm2. Il est donc assez difficile d'interpréter les quelques différences constatées dans le tableau.

On peut cependant s'intéresser d'un peu plus près à l'évolution de la réponse à cette question entre le test initial et le test final, pour ce faire nous présentons dans le tableau ci-dessous le croisement des réponses des élèves à ces deux moments dans chaque échantillon, globalement par pays/région.

	OUI dans les deux cas	De OUI à NON	De NON à OUI	NON dans les deux cas
Espagne	86%	6%	6%	2%
France Métropole	86%	6%	7%	1%
France Réunion	87%	6%	6%	1%
Italie	82%	5%	10%	3%
Suisse	84%	9%	5%	2%

En dehors de ceux, de loin les plus nombreux (au delà de 80% dans tous les échantillons), qui répondent OUI à la question aussi bien au test initial qu'au test final, on constate que ceux qui changent d'avis entre ces deux moments le font dans à peu près dans les mêmes proportions dans un sens que dans l'autre, notamment en Espagne et en France. On notera cependant qu'en Italie ils sont deux fois plus nombreux à passer du NON au OUI que l'inverse et qu'en Suisse c'est le contraire. *Enfin, on constate que les réfractaires les plus déterminés (ceux qui ont répondu NON au deux moments) sont relativement marginaux (pas plus de 3% de l'ensemble): c'est en Italie qu'ils sont les plus nombreux et en France les moins nombreux.*

Nous avons tenté d'essayer d'expliquer, à l'aide de modèles logistiques, les facteurs déterminants la probabilité, pour un élève de déclarer ne pas vouloir apprendre de langues. Cependant compte tenu de la faiblesse des effectifs concernés, il ne nous a pas été possible de le faire dans aucun de ces échantillons concernés.

Au delà de la réponse OUI/NON à cette question, nous avons donc construit une variable rendant compte du nombre de langues citées par les élèves à la question complémentaire : « si OUI la (ou lesquelles) ? »

IV.1.1 Apprendre des langues : combien ?

Dans les épreuves des tests, le nombre de langues que les élèves pouvaient citer n'était pas limité : nous avons donc codé l'ensemble des propositions que nous avons rencontré. Le maximum atteint, sur l'ensemble des deux tests et des différents échantillons, s'élève à 15.

Il faut préciser cependant que nous avons codé les langues telles que les enfants les ont cités : ceci a pour conséquence que, dans certains cas, nous avons compté des réponses qui ne correspondent pas à de « vraies » langues ou que la même langue a pu être comptée plusieurs fois, exprimée sous des formes différentes (anglais et américain, par exemple). Cependant ces cas de doubles comptages sont relativement rares car, le plus souvent, les élèves ont utilisé une appellation « erronée » en substitution de la langue en question (par exemple, « marocain » pour la variété d'arabe parlée dans ce pays).

Nombre de langues que les élèves désirent apprendre mini=0 maxi=15	Test Initial				Test Final			
	Elèves Témoins		Elèves EVLANG		Elèves Témoins		Elèves EVLANG	
	M	d	M	d	M	d	M	d
Espagne 1 an	3.8	2.6	3.8	1.9	4.1	2.6	3.8	2.8
France Métropole 1 an	3.2	2.3	3.3	2.1	3.0	2.1	3.5	2.3
France Réunion 1 an	4.6	3.6	3.4	2.0	3.1	2.1	3.5	2.3
Espagne 2 ans	3.0	1.5	4.2	2.8	3.3	2.1	3.9	2.7
France Métropole 2ans	3.4	2.6	3.2	2.2	3.5	2.5	3.5	2.5
France Réunion 2 ans	3.6	2.4	2.6	1.8	3.4	1.9	3.6	2.2
Suisse	2.5	2.1	2.9	1.9	2.5	1.7	3.2	2.6
Italie	2.8	2.0	3.1	2.3	4.3	3.4	4.1	2.6

Le tableau ci-dessus présente la moyenne du nombre de langues citées au test initial et au test final pour chaque échantillon. *Cette moyenne s'élève aux environs de 3 langues citées que ce soit au test initial ou au test final.*

Lorsqu'on regarde chaque échantillon en détail, on constate quelques exceptions par rapport à cette moyenne générale : ainsi les élèves témoins réunionnais (en 1 an) citent-ils en moyenne près de 5 langues au test initial, mais cette moyenne retombe à 3 au test final. On remarquera également que les élèves suisses et italiens citent en moyenne moins de langues que les élèves des autres groupes (moins de trois) au test initial mais cette moyenne passe au-dessus de 4 pour les élèves italiens au test final : il y a donc ici une hausse assez sensible entre niveau initial et final dans cet échantillon. Ce cas est assez exceptionnel, puisque *dans l'ensemble, les moyennes de langues citées au test initial et au test final sont assez proches.*

IV.1.2 Les facteurs déterminants du désir d'apprendre les langues

Nous avons pensé qu'il pouvait être intéressant d'examiner quels étaient les facteurs qui déterminaient, chez les élèves, ce désir d'apprendre des langues. Pour ce faire nous proposons ci-dessous les résultats d'une série de modèles expliquant le nombre de langues citées par les élèves au test initial en fonction de leurs caractéristiques personnelles : âge, sexe, profession des parents et environnement linguistique familial.

Notons tout d'abord que l'ensemble de ces données individuelles expliquent entre 3% (en France métropolitaine) et 10% (à La Réunion) de la variété du nombre de langues citées par les élèves.

Variables explicatives		Variable expliquée : nombre de langues que les élèves déclarent vouloir apprendre au test initial				
en référence	active	Espagne	France Métro	France Réunion	Italie	Suisse
Profession du père						
Ouvrier qualifié	Agriculteur	+3.3 ns	-4.6 ns	+17.2 **		+4.7 ns
	Commerçant, artisan	+0.9 ns	+0.7 ns	-2.5 ns	+1.9 ns	-2.8 ns
	Cadre supérieur	-1.0 ns	+0.2 ns	+7.8 *	+0.4 ns	-3.9 *
	Profession intermédiaire	+1.1 ns	-1.4 ns	-0.2 ns	-4.3 ns	-2.6 ns
	Employé	+2.3 ns	-1.0 ns	-1.8 ns	-1.7 ns	+1.5 ns
	Ouvrier non qualifié	-2.7 ns	-2.2 ns	+0.2 ns	-0.3 ns	-4.2 ns
	Au chômage	-6.8 *	+1.6 ns	+3.1 ns	-2.5 ns	+0.6 ns
absent	+1.6 ns	+ 2.9 ns	+4.6 *		-5.9 *	
Profession de la mère						
Au foyer	Commerçante, artisan	+2.1 ns	+5.0 ns		+1.8 ns	-2.3 ns
	Cadre supérieur	+3.5 ns	+1.1 ns	-2.6 ns	+5.4 ns	-1.7 ns
	Profession intermédiaire	+4.9 *	+1.8 ns	+1.2 ns	+9.0 *	+6.2 **
	Employée	+1.1 ns	+1.8 ns	-0.5 ns	+0.9 ns	+1.7 ns
	Ouvrière qualifiée	-2.5 ns	-2.6 ns	-12.4 *	+1.1 ns	+0.3 ns
	Ouvrière non qualifiée	+0.3 ns	-0.04 ns	-3.9 ns		+2.3 ns
	Au chômage	+0.7 ns	-0.9 ns	-2.9 ns	-2.9 ns	+1.9 ns
absente	+1.3 ns	+1.9 ns	-7.8 *		-5.6 ns	
Sexe						
garçon	fille	-0.9 ns	+0.9 ns	+1.8 ns	+1.3 ns	+0.9 ns
Age		-3.3 *	-0.6 ns	+1.3 ns	+0.2 ns	+0.9 ns
Environnement linguistique familial						
Monolingue français	Plurilingue « scolaire »		+1.5 ns			+4.1 *
	Plurilingue familial		+ 4.3 ***			+2.8 *
Bilingue Catalan castillan	Monolingue catalan	-1.8 ns				
	Monolingue castillan	- 3.2 ns				
	Plurilingue « scolaire »	+ 1.4 ns				
	Plurilingue familial	+ 0.9 ns				
Monolingue français italien	Monolg créole/napolitain			-2.4 ns	-0.05 ns	
	Bilingue			+0.3 ns	+1.7 ns	
	Plurilingue « scolaire »			+2.9 ns	+4.0 *	
	Plurilingue familial			+4.5 ns	-2.1 ns	
Constante		134.1 ***	103.1 ***	85.7 ***	95.1 ***	89.0 ***
% de variance expliquée		6.3%	3.1%	10.5%	4.6%	4.4%

L'origine sociale des élèves influence leur désir d'apprendre des langues de façon assez différenciée selon les pays. Dans certains échantillons, elle présente un impact très limité, voire inexistant, c'est le cas, par exemple ***en France métropolitaine*** (aucune modalité de CSP des parents ne présente un effet significatif) ***et en Italie*** (où seuls les élèves dont la mère exerce une profession intermédiaire citent significativement plus de langues que les autres).

Dans d'autres pays/régions, au contraire, l'origine sociale influence plus nettement le nombre de langues citées par les élèves. Certains de ces effets concernent les classes sociales plutôt favorisées, les élèves qui en sont issus citent significativement plus de langues : citons, par exemple, les cas des élèves suisses et espagnols dont la mère exerce une profession intermédiaire par rapport à ceux dont la mère est au foyer ou encore les élèves réunionnais dont le père est cadre supérieur par rapport à ceux dont le père est ouvrier.

D'autres effets concernent les classes sociales plutôt défavorisées, les enfants vivant dans ces familles citent significativement moins de langues : c'est le cas, par exemple, des élèves réunionnais dont la mère est ouvrière, par rapport à ceux dont la mère est au foyer ou encore des élèves espagnols dont le père est au chômage par rapport à ceux dont le père est ouvrier.

Certains résultats enfin, sont plus surprenants : ainsi en Suisse, il apparaît que les enfants dont le père est cadre supérieur citent significativement moins de langues que ceux dont le père est ouvrier ; c'est l'inverse à La Réunion pour les enfants d'agriculteurs qui citent davantage de langues. Ces derniers résultats sont plus difficiles à interpréter dans la mesure où ils vont à l'encontre de ceux que l'on trouve généralement dans les études sociologiques : il se peut que ce soient des effets très particuliers aux groupes concernés ici.

D'une façon générale, l'âge des élèves n'influence pas significativement la quantité de langues qu'ils déclarent désirer apprendre, à l'exception de l'Espagne où plus ils sont vieux moins ils citent de langues. De la même façon il n'existe pas de différence significative entre filles et garçons de ce point de vue dans aucun de ces cinq échantillons.

Enfin, en ce qui concerne l'influence de l'environnement linguistique familial sur le désir des élèves d'apprendre des langues, on trouve deux cas principaux :

- des pays/régions où il existe un bilinguisme très développé, dans lesquels cette variable n'exerce aucun impact significatif (Espagne et La Réunion)
- des pays/régions à «majorité monolingue», dans lesquels il s'avère que les élèves vivant dans un environnement de plurilinguisme familial déclarent significativement vouloir apprendre plus de langues que les autres vivant en milieu monolingue
- et l'échantillon italien dans lequel ce sont les élèves qui ont des parents ayant appris une ou plusieurs langues étrangères à l'école qui citent significativement plus de langues que ceux dont la famille est monolingue italienne.

Ainsi donc l'ensemble de ces résultats tendraient à montrer que ce sont les enfants qui sont déjà dans un environnement (soit social, soit familial) les ayant sensibilisé au plurilinguisme qui sont les plus enclins à apprendre un plus grand nombre de langues.

IV.1.3 EVLANG et le désir d'apprendre des langues

La mise à l'épreuve de l'hypothèse 3 citée plus haut nécessite que l'on mette en œuvre une série de modèles expliquant le nombre de langues que l'élève déclare vouloir apprendre au test final et intégrant sa réponse au test initial, l'ensemble des caractéristiques personnelles des élèves et le fait qu'il aie ou non bénéficié des activités d'éveil aux langues.

Modèle de type φ : $NLF = f(NLI, CSD, ELINGFAM, EVLANG)$

On trouvera les résultats de ces modèles dans le tableau ci-dessous dans lequel on a également précisé le poids spécifique de l'expérimentation dans l'explication de cette variable que l'on a pu déterminer par comparaison avec un modèle n'incluant que les seules caractéristiques individuelles des élèves, non présenté ici.

Variable expliquée : nombre de langues que les élèves déclarent vouloir apprendre (au test final)	Impact de la variable EVLANG (à niveau initial et à caractéristiques individuelles données) Modalité active : a bénéficié des activités d'éveil aux langues		
	% de variance expliquée du modèle	Gain de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG
Espagne 1 an	28.8%	+ 0.9%	ns
Espagne 2 ans	18.6%	+ 0.1%	ns
France Métropole 1 an	6.5%	+ 0.6%	+ 3.0 *
France Métropole 2ans	7.3%	+ 0.1%	ns
France Réunion 1 an	20.7%	+ 0.1%	ns
France Réunion 2 ans	24.3%	+0.6%	+ 3.0 *
Italie	14.6%	+ 0.4%	ns
Suisse	17.8%	+ 1%	+4.4 ***

La contribution de la variable EVLANG au pouvoir explicatif du modèle est très faible : au mieux elle est responsable, à elle seule, de 1% de la variété dans l'échantillon Suisse. Il n'est donc guère étonnant de remarquer qu'elle n'exerce un impact significatif que dans trois des huit échantillons considérés.

En France métropolitaine (en 1 an), en Suisse et à La Réunion (en 2 ans), le fait pour les élèves d'avoir participé aux activités d'éveil aux langues a pour conséquence qu'à la fin de l'expérimentation, ils ont envie d'apprendre significativement plus de langues que les élèves des classes témoins. Notons, au passage que dans les deux premiers échantillons on trouvait précédemment, un pourcentage d'élèves refusant d'apprendre d'autres langues plus élevé au test final qu'au test initial⁴³. C'est dire si, dans ces situations, la mise en œuvre d'activités d'éveil aux langues peut s'avérer particulièrement bénéfique pour ces élèves.

⁴³ . En effet si on se reporte au tableau de la page 79, dans l'échantillon Suisse on passe de 8.7% de NON à 16.2% (pour les élèves de 3^{me} année) et de 5.4% à 5.8% (pour ceux de 4^{me} année), dans l'échantillon de France métropolitaine du curriculum en 2 ans, correspondant aux élèves de CM2, on passe de 7.4% de NON à 7.8%.

Dans ces trois échantillons nous avons testé un modèle d'interaction dans lequel nous avons analysé si le bénéfice des activités EVLANG s'exerçait de façon équivalente selon l'environnement familial linguistique des élèves, le modèle type est le suivant :

Modèle de type φ bis : $NLF = f(NLI, CSD, EvlangFamMonolingue, EvlangFamPlurilingue)$
 et nous estimons un ensemble de modèles dans lesquels la situation des différents sous groupes d'élèves EVLANG (d'une famille monolingue/d'une famille plurilingue) est comparée successivement à celle des élèves témoins équivalents.

Variable expliquée : nombre de langues que les élèves déclarent vouloir apprendre (au test final)		France Métro (1 an)	France Réunion (2 ans)	Suisse
en référence	active			
Modèle φ bis				
Tém. monolg.	Evang monolg.	- 1.9 ns		+ 5.0 *
Tém plurilg scolaire	Evang Plurilg scolaire	+ 9.1**		+ 5.9 *
Tém plurilg familial	Evang Plurilg familial	+ 5.7 *		+ 3.3 *
Modèle φ bis				
Tém. monolg. créole	Evang monolg. créole		ns	
Tém. monolg. français	Evang monolg. français		ns	
Tém bilg. créole/français	Evang bilg. créole/français		ns	
Tém Plurilg scolaire	Evang Plurilg scolaire		ns	
Tém Plurilg familial	Evang Plurilg familial		ns	

Remarquons tout d'abord qu'il n'apparaît aucun effet significatif d'interaction entre les deux variables EVLANG et ELINGFAM dans l'échantillon réunionnais ce qui n'est guère étonnant dans la mesure où nous avons déjà observé plus haut que l'environnement linguistique de l'élève n'influçait pas significativement son désir d'apprendre des langues : *l'impact positif du curriculum EVLANG s'exerce donc de façon équivalente auprès des tous les élèves réunionnais quel que soit leur environnement linguistique familial*

Il n'en va pas tout à fait de même pour *l'échantillon français métropolitain : dans ce dernier les activités d'éveil aux langues ne font progresser l'envie d'apprendre des langues que chez les élèves vivant dans un environnement linguistique plurilingue*, en ce sens, *les activités EVLANG confortent plutôt la tendance générale déjà observée par ailleurs à propos de ces élèves.*

En Suisse, au contraire, on constate que le curriculum EVLANG est efficace également auprès des élèves vivant en milieu monolingue francophone. Nous avons précédemment observé (voir le tableau de la page 89) que ces élèves avaient tendance à déclarer, au niveau initial, vouloir apprendre moins de langues que les élèves de milieu familial plurilingue. Il s'avère donc que *de ce point de vue, le curriculum d'activités EVLANG possède un caractère fortement « compensateur » à l'égard des élèves de milieu familial monolingue moins enclins, au départ, que les autres à l'apprentissage des langues.*

Il va de soi qu'il existe bien des manières d'apprendre des langues, ceci dit lorsqu'on s'adresse à des enfants dans le cadre scolaire en leur demandant s'il souhaitent apprendre d'autres langues, il est vraisemblable que ces élèves pensent « apprentissage scolaire » des

langues. Dès lors on peut imaginer sans peine que le « statut » scolaire de ces élèves peut influencer leurs réponses et « l'intensité » de leur désir d'apprendre des langues, ainsi on imagine qu'un élève de faible niveau scolaire, même s'il déclare vouloir apprendre des langues, limitera sans doute ses ambitions en la matière, tandis qu'un élève en réussite scolaire envisagera moins difficilement l'apprentissage de plusieurs langues.

C'est pourquoi nous avons souhaité, à la suite des analyses précédentes, intégrer dans les modèles expliquant le nombre de langues citées par les élèves au test final, leur niveau en langue de l'école, selon le schéma suivant :

Modèle de type ☞ $NLF = f(NI, CSD, ELINGFAM, LG-EC, EVLANG)$

Modèle de type ☞bis $NLF = f(NI, CSD, ELINGFAM, EvlangFaible, Evlangmoyen, EvlangFort)$

ensemble de modèles dans lesquels la situation des différents sous groupes d'élèves EVLANG (fort, moyen, faible)⁴⁴ est comparée successivement à celle des élèves témoins équivalents.

Les résultats de ces modèles sont présentés dans le tableau de la page suivante. On constate que dans cinq des huit échantillons concernés notre hypothèse est confirmée : le niveau scolaire de l'élève influence significativement son désir d'apprendre des langues. ***Dans les échantillons français (Métropole et Réunion) du curriculum en 2 ans, à La Réunion (en 1 an), en Suisse et en Italie, meilleur est l'élève, plus le nombre de langues qu'il déclare vouloir apprendre est élevé.***

A l'examen des résultats des deux modèles d'interaction (modèles de type ☞ bis) qui ont été estimés sur les échantillons dans lesquels les deux variables LG-EC et EVLANG présentaient un impact significatif, on constate qu'en fait le bénéfice des activités EVLANG sur le désir d'apprendre des langues ne s'exerce uniquement auprès des élèves scolairement moyens (à La Réunion et en Suisse) et forts (en Suisse).

Ainsi donc pour les élèves les plus faibles scolairement, ceux-là même qui, de par leur statut scolaire sont moins motivés à l'apprentissage des langues, les activités EVLANG ne parviennent pas à renverser cette tendance : elles ont plutôt tendance à renforcer la motivation des élèves chez qui elle est déjà forte.

⁴⁴ . Ces catégories sont les mêmes que celles retenues pour le même type d'analyse dans le chapitre sur les compétences métalinguistiques.

Variable expliquée : Nombre de langues que les élèves déclarent vouloir apprendre
(au test final)

Echantillons			Espagne 1 an	Espagne 2 ans	France Métropole 1 an	France Réunion 1 an	France Métropole 2 ans	France Réunion 2 ans	Italie	Suisse
	en référence	active								
Modèle ☞		R ²	29.2%	19.3%	7.2%	26.0%	7.8%	30.7%	18.2%	20.6%
		LG-EC	ns	ns	ns	+ 0.28 **	+ 0.09 *	+ 0.22 **	+ 0.14 *	+ 0.10 *
	Témoin	Evlang	ns	ns	+ 3.2 *	ns	ns	+ 4.1 *	ns	+ 4.9 *
Modèle ☞ bis	Tém. Faible	Evlang Faible						ns		ns
	Tém Moy	Evlang Moy						+ 5.1 *		+ 4.7 **
	Tém Fort	Evlang Fort						ns		+ 6.0 *

IV.2 L'EVENTAIL DES LANGUES QUE LES ELEVES DESIRENT APPRENDRE

L'exploitation des réponses des élèves à la question les interrogeant sur les langues qu'ils aimeraient apprendre a fait apparaître un très grand éventail de langues citées puisque, test initial et final confondus, c'est une liste de 219 langues qui a été codée⁴⁵.

Il faut cependant faire remarquer, à ce propos que dans cette phase d'exploitation, il nous a semblé intéressant de conserver toute la richesse de l'expression des élèves, c'est pourquoi nous avons codé les langues telles que les enfants les ont citées. Ceci a pour conséquence que dans la liste ainsi élaborée on peut trouver des langues qui ne sont pas des langues (ex: l'africain) ou une même langue exprimée sous plusieurs formes. Pour l'élaboration des variables destinées à l'analyse, nous avons évidemment opéré des regroupements à partir de l'expression « brute » des élèves (ex: lorsque nous parlerons d'anglais, nous avons regroupé les deux expressions suivantes « anglais » et « américain »).

A partir de l'exploitation des réponses, nous avons construit différentes variables destinées à explorer le caractère plus ou moins diversifié de leurs choix.

Le principe général a consisté à construire des variables du type « a choisi telle langue, ou tel groupe de langues » et d'analyser la probabilité, pour un élève d'avoir cité, au test initial et au test final, cette langue (ou groupe de langues) en introduisant dans des modèles logistiques les mêmes groupes de variables explicatives que celles utilisées dans les analyses précédentes à propos des aptitudes métalinguistiques et des attitudes des élèves, selon le schéma suivant :

Modèle de type φ :	$CF = f(CI)$
Modèle de type φ :	$CF = f(CI, CSD)$
Modèle de type φ :	$CF = f(CI, CSD, ELINGFAM)$
Modèle de type φ :	$NF = f(NI, CSD, ELINGFAM, EVLANG)$

Dans lesquels CF et CI représentent respectivement les choix final et initial de l'élève concernant la ou (les) langue(s) concernée(s), CSD : les caractéristiques socio-démographiques de l'élève et ELINGFAM son environnement linguistique familial.

Nous avons retenu quatre dimensions complémentaires pour explorer la question de la diversification des choix opérés par les élèves. La première concerne le fait, pour les élèves, d'avoir ou non cité parmi les langues qu'ils désiraient apprendre, des *langues offertes à l'apprentissage dans le système éducatif* de leur pays/région. Cette analyse se fera ici dans une visée plutôt descriptive et informative puisque il n'y avait pas vraiment d'hypothèse précise exprimée à ce propos par les concepteurs du programme, même si implicitement on pouvait s'attendre à ce que les élèves ayant participé aux activités EVLANG citent, plus fréquemment que les élèves témoins, des langues plus rares ou réputées les plus difficiles dans l'offre scolaire.

Les deux dimensions suivantes concernent *les langues dites socialement « minorisées »* et *les langues de l'immigration* dans chacun des sites concernés ; les concepteurs du programme

⁴⁵. On trouvera cette liste en annexe

EVLANG exprimant l'hypothèse selon laquelle les élèves ayant bénéficié des activités d'éveil aux langues, citeraient plus volontiers que les autres des langues appartenant à ces deux groupes.

Enfin la dernière dimension concerne *les langues dites « médiatiques »*, c'est à dire des langues introduites par les médias dans l'imaginaire enfantin. L'hypothèse étant que les élèves des classes expérimentales citeraient moins souvent ce type de langues que les autres.

IV.2.1 Les langues offertes à l'apprentissage dans le système scolaire des différents pays concernés

On trouvera ci-après la fréquence de citation de chacune des langues enseignées le plus fréquemment dans le système scolaire de chacun des pays/régions concernés.

IV.2.1.1 Les choix de langues des élèves

On constatera sans surprise que *la langue anglaise* est celle qui recueille le plus de suffrages dans tous les échantillons au test initial sauf en Espagne (où elle n'arrive qu'en deuxième position presque à égalité avec le Français : 42% contre 40.6%), dans tous les cas c'est plus de la moitié des élèves qui déclarent vouloir apprendre l'anglais et même plus de 60% en France et en Suisse (jusqu'à 66% en France métropolitaine). Au test final, cependant, elle est reléguée en seconde position en Italie derrière le français (64% contre 51%) comme en Espagne. En France et en Suisse elle reste en première position des vœux des élèves (jusqu'à 68% en Suisse) au test final.

Le Français arrive en première position des vœux des élèves en Espagne aussi bien au test initial qu'au test final (plus de 60% dans les deux cas), ainsi qu'en Italie au test final (64%).

L'Italien est la première langue choisie par les élèves suisses au test initial (46% des élèves), elle passe cependant en seconde position derrière l'anglais (68% contre 45%) au test final.

L'allemand est choisi comme deuxième langue en Espagne au test initial derrière le français, presque à égalité avec l'anglais (42% contre 40.6%), la hiérarchie est inversée au test final (38% contre 44%). En Suisse, l'allemand est choisi en troisième position (30%) derrière l'anglais et l'italien au test initial, il passe en quatrième position (25%) au test final derrière l'espagnol. Il faut noter à ce propos le statut particulier de cette langue dans l'offre scolaire suisse puisqu'à la différence des autres langues, l'allemand est un apprentissage obligatoire de l'école primaire suisse. En France et en Italie, l'allemand n'arrive qu'en quatrième position du choix des élèves au test initial comme au test final.

L'espagnol arrive en seconde position des choix des élèves français aussi bien au test initial qu'au test final (plus de la moitié des élèves), en troisième position chez les élèves italiens au test initial mais passe en seconde au test final devant l'anglais (56% contre 51%), en quatrième rang chez les élèves suisses au test initial (28%) mais passe en troisième au test final (36%).

Le latin est choisi par un plus grand nombre d'élèves au test final qu'au test initial dans les trois échantillons concernés : la France (9.4% contre 6.4%), en Italie (8.3% contre 3.5%) et en Suisse (4.3% contre 2.9%).

Langues enseignées le plus fréquemment dans le système scolaire des différents pays/régions

% d'élèves déclarant vouloir apprendre	Allemand		Anglais		Chinois		Espagnol		Français		Italien		Latin		Russe	
	Test Initial	Test Final	Test Initial	Test Final	Test Initial	Test Final	Test Initial	Test Final	Test Initial	Test Final	Test Initial	Test Final	Test Initial	Test Final	Test Initial	Test Final
Espagne	42.0	37.8	40.6	43.8					65.4	62.2						
France Métropole	34.9	38.7	66.2	67.1			51.2	63.5			43.2	48.0	6.4	9.4	5.5	6.9
France Réunion	33.8	51.9	64.9	63.8	42.8	27.1	56.6	62.0			23.9	29.8				
Italie	28.8	46.5	57.3	51.3			34.3	56.3	56.6	64.1			3.5	8.3		
Suisse	29.6	25.2	64.3	67.9			27.8	36.2			46.0	44.8	2.9	4.3		

Le russe n'est choisi, au mieux, que par 7% des élèves français (en métropole) et *le chinois* par près de 43% des élèves réunionnais au test initial mais par seulement 27% d'entre eux au test final.

IV.2.1.2 EVLANG et les choix de langues des élèves

Pour tester l'hypothèse selon laquelle le curriculum EVLANG permet une diversification de l'éventail des langues que les élèves déclarent vouloir apprendre, nous avons abordé dans un premier temps l'analyse de leurs choix vis-à-vis des langues offertes à l'apprentissage dans le système scolaire, pour ce faire nous avons estimé une série de modèles-type suivants :

Modèle de type \Leftrightarrow LGF = f (LGI, CSD, ELINGFAM, EVLANG)

Pour chaque langue concernée, on estime la probabilité pour un élève de déclarer vouloir l'apprendre, en fonction de son choix au niveau initial (LGI) de ses caractéristiques individuelles (CSD, ELINGFAM) et du fait qu'il ait ou non participé aux activités d'éveil aux langues

Modèle de type \Leftrightarrow LGF = f (LGI, CSD, ELINGFAM, LG-EC, EVLANG)

Dans ce modèle on introduit comme variable explicative supplémentaire le niveau de l'élève en langue de l'école au niveau initial, entendu comme indicateur du «statut» scolaire de l'élève.

Une synthèse des résultats de ce dernier type de modèles pour chacun des échantillons concernés est présentée dans le tableau de la page 101 : n'y est reporté que l'impact des variables EVLANG et LG-EC. L'impact des autres caractéristiques sur le choix de chaque langue est présentée dans les commentaires qui suivent.

Constatons tout d'abord que si on observe à plusieurs reprises un effet significatif du curriculum EVLANG à propos du choix de telle ou telle langue, il n'apparaît pas forcément dans tous les échantillons à propos d'une même langue et il ne va pas toujours dans le sens attendu par les hypothèses.

L'anglais

C'est pour cette langue que l'on trouve le plus souvent un impact significatif du curriculum EVLANG : *en Espagne (1an), en France Métropolitaine et Réunion (en 2 ans), les élèves qui ont bénéficié des activités d'éveil aux langues déclarent moins fréquemment que les élèves témoins vouloir apprendre l'anglais* (la probabilité de citer cette langue dans leurs choix diminue de - 3% en Espagne en 2 ans à - 26% en Espagne en 1 an).

En France métropolitaine et à la Réunion, curriculum en 1 an, c'est l'inverse qui se produit : *les élèves ayant participé à EVLANG citent plus souvent l'anglais que les élèves témoins dans leurs choix* (+15% de probabilité en métropole, + 27% à La Réunion) : est-ce un effet du temps qui fait que le curriculum court d'activités d'éveil aux langues motive les élèves à l'apprentissage des langues plutôt les plus «connues» et que le curriculum long, les amènent à préférer des langues moins fréquentes dans le système scolaire ? Notons cependant, que ceci ne correspond pas à la situation espagnole où l'on trouve l'inverse.

Par ailleurs, *les activités EVLANG n'ont aucun impact significatif sur le choix de l'anglais en Italie et en Suisse.*

Notons également que *le niveau scolaire est assez peu souvent lié significativement au choix de l'anglais* (l'impact de la variable LG-EC est positif dans trois échantillons seulement : en Suisse, en France métropolitaine en 2 ans et à La Réunion en 1an), ce qui n'est pas surprenant dans la mesure où l'anglais est une langue assez «consensuelle» (rappelons qu'elle arrive en tête du choix des élèves dans une grande majorité d'échantillons).

Notons également (résultats non présentés dans le tableau) que *l'âge des élèves exerce également assez souvent un impact significatif sur la probabilité de vouloir apprendre l'anglais* : en France métropolitaine et à La Réunion (en 2 ans) plus les élèves sont âgés moins il déclarent vouloir apprendre l'anglais (respectivement - 7% et - 10% de probabilité par année), en Suisse et en Espagne (en 2 ans) c'est l'inverse (respectivement + 6 % et + 1% de probabilité par année). Il faut sans doute interpréter cet effet, davantage comme un effet du niveau de scolarisation que comme un effet de l'âge des élèves puisque dans les échantillons qui ne comportent qu'un seul niveau scolaire (Espagne et France en 1 an), la variable «âge» ne présente pas d'impact significatif.

En Suisse, les filles citent significativement plus fréquemment l'anglais dans leur choix de langues que les garçons (+ 6%)⁴⁶, cette variable ne présente pas d'impact significatif dans les autres échantillons.

Signalons enfin, que *l'environnement linguistique familial de l'élève ne présente d'impact significatif sur le choix de l'anglais par les élèves que dans trois échantillons* : en Espagne (1 an), les élèves vivant dans un milieu familial monolingue catalan et ceux vivant dans une famille plurilingue citent significativement plus l'anglais que les élèves vivant dans une famille bilingue catalan/castillan (+ 24.6% et + 25.3%). En Espagne (en 2 ans) ce sont les élèves qui déclarent que leurs parents parlent une langue apprise en milieu scolaire qui citent plus volontiers l'anglais dans leurs choix de langues (+ 19%), il en va de même en France métropolitaine (en 2 ans : + 21%).

L'allemand

Dans la majorité des cas le choix de l'allemand n'est que très rarement affecté par la participation aux activités d'éveil aux langues. On ne relève un impact significatif que dans deux échantillons seulement : à La Réunion (en 2 ans) mais il disparaît lorsqu'est pris en compte le niveau scolaire des élèves et *en Italie, où le fait pour un élève d'avoir bénéficié des activités EVLANG augmente significativement sa probabilité de vouloir apprendre l'allemand (+ 15%).*

Remarquons également que le niveau scolaire des élèves n'affecte pas non plus significativement le choix de l'allemand par les élèves sauf en Suisse où meilleur est l'élève, plus il déclare plus volontiers désirer apprendre l'allemand (10 points de score en

⁴⁶ . On notera qu'en Suisse, certains chercheurs considèrent que c'est parce que les filles sont plus sensibles à la modernité qu'elles se sont mises à parler français en premier au détriment du patois dans les Alpes suisses par exemple. L'effet observé à propos du choix de l'anglais peut peut-être être rapproché de ce phénomène.

langue de l'école correspondent à une augmentation de la probabilité de 2%), sachant qu'en Suisse l'apprentissage de cette langue est obligatoire.

Cette liaison entre niveau scolaire et désir d'apprendre l'allemand en Suisse est sans doute à rapprocher du rôle important que cette langue joue dans la sélection scolaire en Suisse (il est plus difficile d'accéder à un parcours lycée/université lorsqu'on est mauvais en allemand que lorsqu'on est bon dans cette langue) il n'est donc guère étonnant que ce soit les meilleurs élèves qui « investissent » davantage dans cette langue que les plus faibles.

Pour la France ce résultat peut paraître un peu surprenant dans la mesure où de nombreuses recherches à propos de la scolarisation au collège ont montré, par ailleurs, que les classes de germanophones étaient significativement meilleures scolairement que les autres classes, le choix de l'allemand par les familles étant alors interprété comme un choix de sélection scolaire (« choisir l'allemand pour scolariser son enfant dans les meilleures classes »). Les résultats de cette recherche viennent compléter cette interprétation : lorsqu'on s'adresse aux enfants, ce ne sont pas les meilleurs qui déclarent significativement davantage vouloir apprendre l'allemand, mais lors du choix définitif de la 1^{ère} langue au collège c'est bien une stratégie scolaire familiale qui s'affirme alors.

Signalons qu'en Suisse et à La Réunion (en 2 ans), les filles citent significativement plus volontiers l'allemand dans leur choix de langues que les garçons (respectivement + 7% et + 14% de probabilité), en France métropolitaine (en 1 an) c'est l'inverse (- 8%). En France métropolitaine (en 2 ans), plus les élèves sont âgés, moins ils citent l'allemand (- 9% de probabilité par année). Enfin en Espagne (en 2 ans) et en France métropolitaine (en 2 ans), les élèves vivant dans une famille plurilingue déclarent moins souvent vouloir apprendre l'allemand.

L'espagnol

Le désir d'apprendre l'espagnol n'est affecté dans aucun échantillon par la participation aux activités d'éveil aux langues, par contre il est très lié au statut scolaire des élèves : dans tous les échantillons concernés sauf un, plus les élèves ont un bon niveau scolaire, plus ils déclarent volontiers vouloir apprendre cette langue (10 points de score en langue de l'école correspondent à une augmentation de la probabilité de 3% en France métropolitaine en 2 ans jusqu'à 8% à La Réunion en 2 ans).

Les filles sont significativement plus intéressées pour apprendre l'espagnol que les garçons : en Suisse (+ 7.5% de probabilité), en France pour le curriculum en deux ans (Métropole + 14% et réunion + 19%) et en Italie (+ 18%).

Enfin, les élèves vivant dans une famille plurilingue en Italie et en Suisse, ainsi que ceux qui déclarent que leurs parents parlent une langue apprise à l'école dans ce dernier pays citent plus fréquemment l'espagnol dans leurs choix de langues (respectivement + 11% et + 13% de probabilité).

Impact du curriculum EVLANG et du niveau scolaire des élèves sur la probabilité de vouloir apprendre une langue

	Allemand	Anglais	Chinois	Espagnol	Français	Italien	Latin	Russe					
Espagne (1 an)	35.2% EV ns	36.4% EV -0.27*			60.9% EV ns								
	34.3% EV ns LG-EC ns	37.2% EV -0.26*			60.8% EV ns LG-EC ns								
Espagne (2 ans)	35.7% EV ns	30.2% EV ns			52.0% EV ns								
	38.7% EV ns LG-EC ns	30.7% EV ns LG-EC ns			53.8% EV ns LG-EC +0.005*								
France Métropole (1 an)	14.8% EV ns	30% EV +0.15**			10.3% EV ns						10.1% EV ns	13.6% EV ns	23.9% EV ns
	15.8% EV ns LG-EC ns	28% EV +0.13** LG-EC ns			11.2% EV ns LG-EC ns						8.5% EV ns LG-EC ns	36.6% EV ns LG-EC +0.004***	30.4% EV ns LG-EC ns
France Métropole (2 ans)	25.9% EV ns	30.5% EV -0.08*	28.2% EV ns	29.4% EV ns	19.9% EV ns	15.6% EV ns							
	26.4% EV ns LG-EC ns	32.5% EV -0.08* LG-EC +0.003*	30.9% EV ns LG-EC +0.003*	30.7% EV ns LG-EC ns	33.9% EV ns LG-EC+0.002***	34.7% EV ns LG-EC +0.002**							
France Réunion (1an)	26.3% EV ns	38% EV +0.27**	36.3% EV ns	29.3% EV ns	29.1% EV ns								
	25.6% EV ns LG-EC ns	34% EV +0.34** LG-EC +0.007*	36% EV ns LG-EC ns	32.4% EV ns LG-EC +0.005*	35.4% EV ns LG-EC ns								
France Réunion (2 ans)	31.4% EV -0.15*	43% EV -0.23**	25.6% EV ns	46.3% EV ns	45% EV+0.22***								
	32.7% EV ns LG-EC ns	43% EV -0.19* LG-EC ns	41% EV +0.23** LG-EC ns	52.2% EV ns LG-EC +0.008*	47% EV+0.20** LG-EC +0.006*								
Italie	30% EV +0.15*	24% EV ns		32.6% EV ns	36% EV -0.14*					54.9% EV ns			
	37% EV+0.13** LG-EC ns	25.2% EV ns LG-EC ns		42% EV ns LG-EC +0.006*	42.6% EV-0.18** LG-EC ns					63.2% EV ns LG-EC +0.005***			
Suisse	28.5% EV ns	39.6% EV ns		37% EV +0.08*	34.4% EV ns	29.2% EV ns							
	29.5% EV ns LG-EC +0.002*	43.8% EV ns LG-EC +0.002*		41.5% EV+0.10* LG-EC +0.005**	34.8% EV ns LG-EC ns	35.8% EV ns LG-EC ns							

Pour chaque échantillon :

1^{ère} ligne : résultats du modèle 1 : % de variance expliquée du modèle et impact de la variable EVLANG (EV)

2^{ème} ligne : résultats du modèle 2 : % de variance expliquée du modèle et impact des variables EVLANG (EV) et LG-EC (niveau en langue de l'école au test initial)

L'italien

Le choix de l'italien n'est pas lié (l'impact de la variable LG-EC n'est significative dans aucun des échantillons), ***au niveau scolaire des élèves***. On observe un effet significatif du curriculum EVLANG dans un seul échantillon : ***à La Réunion (en 2 ans), le fait pour un élève d'avoir participé aux activités d'éveil aux langues augmente de 20% la probabilité pour qu'il déclare vouloir apprendre l'italien.***

En Suisse, les filles choisissent plus volontiers d'apprendre cette langue que les garçons (+ 19% de probabilité) et ***à la Réunion (en 1 an), les enfants vivant dans un milieu familial plurilingue déclarent moins souvent vouloir apprendre l'italien que ceux qui vivent dans une famille monolingue francophone*** (- 24% de probabilité).

Le français

A propos du français, on constate que l'impact du curriculum EVLANG n'est significatif qu'en Italie (et pas en Espagne), il est négatif : ***les élèves qui ont participé aux activités d'éveil aux langues déclarent significativement moins que les élèves témoins vouloir apprendre cette langue*** (-14% de probabilité). En Espagne (en 2 ans), plus le niveau scolaire de l'élève est bon, plus il déclare volontiers vouloir apprendre le français; cette variable n'a pas d'impact significatif en Italie.

On peut peut-être rapprocher ce résultat de celui concernant l'anglais pour les autres pays : il faut rappeler en effet qu'en Italie c'est le français (et non l'anglais) qui est choisi par le plus grand nombre d'élèves au test final auquel cas on pourrait dire que : ***«l'effet EVLANG» semble dans certains cas, s'opérer au détriment des langues les plus «consensuelles».***

Dans les trois échantillons concernés, on observe que ***les filles déclarent significativement plus souvent que les garçons vouloir apprendre le français*** (respectivement + 13 % et + 21% de probabilité en Espagne 2 ans et 1 an et + 18% en Italie).

Le latin

Le curriculum d'activité EVLANG n'a pas d'impact significatif sur le désir des élèves d'apprendre le latin, en France métropolitaine et en Italie, c'est le niveau scolaire de l'élève qui détermine plus significativement ce choix : plus il est bon, plus l'élève déclare volontiers vouloir apprendre cette langue (10 points de score en langue de l'école correspondent respectivement à une augmentation de la probabilité de 4%, 2% et 5%).

En Suisse, plus les élèves sont âgés, plus ils déclarent volontiers vouloir apprendre le latin (+ 2.2% de probabilité par année). ***En Italie, les élèves vivant dans une famille bilingue italien/napolitain citent moins souvent le latin dans leurs choix de langues que les élèves vivant dans une famille monolingue italophone*** (- 20% de probabilité).

Le russe

En France métropolitaine, ***les activités d'éveil aux langues n'affectent pas significativement le choix du russe par les élèves***, par contre dans le curriculum en 2 ans, ***plus les élèves sont***

bons scolairement, plus ils déclarent volontiers vouloir apprendre cette langue (10 points de score en langue de l'école correspondent à une augmentation de la probabilité de 2%).

Dans le curriculum en 1 an ***les élèves qui vivent dans une famille plurilingue et ceux qui ont déclaré que leurs parents parlaient une langue étrangère apprise à l'école, citent plus souvent le russe que les élèves issus d'une famille monolingue francophone*** dans leurs choix de langues (respectivement + 7 % et 8.5% de probabilité).

Le chinois

On constate que les élèves réunionnais (du curriculum en 2 ans) ***qui ont participé aux activités d'éveil aux langues déclarent plus volontiers que les élèves témoins vouloir apprendre le chinois*** (+ 23% de probabilité). Il faut rappeler à cet égard que nous avons constaté plus haut que si une grande majorité d'élèves citaient le chinois dans le test initial, en revanche ils étaient beaucoup moins nombreux à le faire au test final : la participation aux activités EVLANG parvient donc (en tout cas dans le curriculum long) à renverser cette tendance générale.

On observe aucun impact significatif des autres variables sur le choix de cette langue.

IV.2.2 Les langues minorisées

A partir de la liste des 219 langues codées dans les deux tests, on a établi pour chaque échantillon une liste de langues que l'on peut qualifier de « socialement minorisées », cette liste diffère d'un échantillon à l'autre en fonction des contextes socio-linguistiques propres à chaque site concerné. On trouvera ces listes en annexe.

A partir de cette liste on a construit la variable MINO suivante :

MINO = 1 si l'élève a déclaré vouloir apprendre une au moins des langues minorisées

MINO = 0 si aucune des langues que l'élève a déclaré vouloir apprendre n'est une langue minorisée.

Pour décrire les facteurs pouvant influencer ce choix de langues au test initial, nous avons estimé des modèles du type suivant :

$$\text{MINO} = f(\text{CSD}, \text{ELINGFAM})$$

Nous commenterons les principaux résultats de ces modèles après avoir décrit les distributions de la variable MINO au test initial et final dans chacun des échantillons présentés dans le tableau ci-après.

	% du nombre d'élèves de chaque groupe déclarant vouloir apprendre une langue minorisée			
	Test Initial		Test Final	
	Témoins	EVLANG	Témoins	EVLANG
Espagne (1 an)	54.8	52.6	42.9	39.5
Espagne (2 ans)	65.9	63.5	38.4	60.4
France Métropole (1 an)	22.4	22.1	21.5	27.4
France Métropole (2 ans)	31.5	24.7	29.3	35.7
France Réunion (1 et 2 ans)⁴⁷	18.6	18.3	6.9	9.2
Italie	5.6	5.2	6.7	5.2
Suisse	45.0	59.7	52.6	57.2

On constate certaines disparités dans la distribution de cette variable dans les différents échantillons concernés, on peut en fait distinguer deux groupes :

- *un groupe de pays/régions dans lesquels les élèves qui déclarent vouloir apprendre au moins une langue minorisée sont majoritaires* ou presque : c'est le cas de *l'Espagne* (au minimum 52% des élèves au test initial) et *de la Suisse* (au pire 45% des élèves témoins seulement au test initial)
- *un groupe de pays/régions dans lesquels les élèves qui déclarent vouloir apprendre au moins une langue minorisée sont assez largement minoritaires* : c'est le cas de la *France et de l'Italie* (au mieux 36% des élèves en France métropolitaine en 2 ans au test final)

D'ailleurs en ce qui concerne l'Italie, les effectifs de la modalité 1 de la variable MINO sont si peu importants qu'il n'a pas été possible d'estimer un modèle logistique à son propos dans cet échantillon.

En ce qui concerne l'évolution de la variable MINO entre test initial et final, on constate que dans la moitié des cas, la proportion des élèves déclarant vouloir apprendre au moins une langue minorisée diminue au cours de la période considérée aussi bien dans la population expérimentales que dans la population témoin. Dans deux autres cas (France métropolitaine 1 et 2 ans), elle se maintient chez les élèves témoins alors qu'elle progresse chez les élèves des classes expérimentales. En Italie, cette proportion stagne entre test initial et final au niveau le plus bas de l'ensemble des échantillons. Enfin, en Suisse, le pourcentage d'élèves voulant apprendre au moins une langue minorisée augmente chez les élèves témoins et diminue chez les élèves ayant bénéficié des activités EVLANG.

Dans les modèles expliquant la probabilité de cette variable au test initial, *on constate à plusieurs reprises un effet de l'environnement linguistique familial de l'élève sur le choix de ce groupe de langues*. En France métropolitaine (en 1 an) et en Espagne (en 1 an), les élèves vivant dans une famille plurilingue citent significativement davantage une langue minorisée dans les langues qu'ils désirent apprendre que les élèves dont la famille est monolingue francophone (+ 9% de probabilité) ou bilingue catalan/castillan (+ 59%). A La Réunion, c'est l'inverse pour les élèves vivant dans une famille monolingue créolophone par rapport à ceux dont la famille est monolingue francophone (-14% de probabilité).

⁴⁷ . en raison d'une faiblesse des effectifs de la variable MINO, nous avons du regrouper les deux échantillons réunionnais pour pouvoir estimer les modèles probabilistes dans de bonnes conditions.

Les filles suisses déclarent plus volontiers vouloir apprendre une langue minorisée que les garçons (+ 7% de probabilité). **En Espagne** (curriculum en 1 an), **plus les élèves sont âgés moins ils font ce type de choix** (-23% de probabilité par année d'âge).

Enfin, on observe diverses relations entre ce choix de langues et le niveau social des familles des élèves : **en Suisse ce sont plutôt les élèves de milieu social favorisé qui citent significativement davantage une langue minorisée dans les langues qu'ils désirent apprendre** (+20% de probabilité pour les enfants dont la mère exerce une profession intermédiaire, + 26% pour ceux dont la mère est cadre supérieur, par rapport à ceux dont la mère est au foyer). **En France métropolitaine, c'est plutôt l'inverse** (- 16% pour les élèves dont la mère exerce une profession intermédiaire, par rapport à ceux dont la mère est au foyer).

IV.2.3 Les langues « médiatiques »

Pour chaque échantillon une liste de langues que l'on peut qualifier de « médiatiques » a été établie à partir de la liste générale : il s'agit de langues introduites par les médias dans l'imaginaire enfantin. Dans sa grande majorité, cette liste est identique d'un pays/régions à l'autre (ex: américain, japonais ...) mais cependant on peut relever, ça et là, quelques différences : on trouvera ces listes en annexe.

A partir de cette liste on a construit la variable MEDIA suivante :

MEDIA = 1 si l'élève a déclaré vouloir apprendre une au moins des langues «médiatiques»

MEDIA = 0 si aucune des langues que l'élève a déclaré vouloir apprendre n'est une langue «médiatique»

La distribution de cette variable au test initial et final dans chacun des échantillons est présentée dans le tableau ci-dessous. On décrira, par la suite, les facteurs qui déterminent ces choix de langue au niveau initial en commentant les résultats du modèle suivant :

$$\text{MEDIA} = f(\text{CSD}, \text{ELINGFAM})$$

	% du nombre d'élèves de chaque groupe déclarant vouloir apprendre une langue « médiatique »			
	Test Initial		Test Final	
	Témoins	EVLANG	Témoins	EVLANG
Espagne (1 an)	45.2	50.0	38.1	28.9
Espagne (2 ans)	46.1	58.0	30.8	42.7
France Métropole (1 an)	37.1	30.7	25.0	24.8
France Métropole (2 ans)	33.3	42.1	24.8	22.3
France Réunion (1 et 2 ans)⁴⁸	52.6	42.6	31.6	31.6
Italie	43.8	31.2	40.4	29.7
Suisse	29.8	32.2	27.9	24.5

⁴⁸ . en raison d'une faiblesse des effectifs de la variable MEDIA, nous avons dû regrouper les deux échantillons réunionnais pour pouvoir estimer les modèles probabilistes dans de bonnes conditions.

Les élèves déclarant vouloir apprendre au moins une de ces langues médiatiques sont très rarement majoritaires dans les échantillons concernés, cela ne se produit que dans deux d'entre eux et seulement au test initial: en Espagne (curriculum en 2 ans), 58% des élèves des classes expérimentales sont dans ce cas ainsi que 52% des élèves témoins réunionnais. Dans les autres échantillons, cette proportion se situe aux environs de 30 à 40% des élèves, avec un minimum de 30% au test initial relevé chez les élèves suisses témoins et de 22% chez les élèves des classes expérimentales de France métropolitaine (en 2 ans) au test final.

On notera que la tendance d'évolution de cette variable entre test initial et test final est la même dans tous les échantillons et dans les chacun des deux groupes considérés : la proportion d'élèves déclarant vouloir apprendre au moins une langue « médiatique » diminue au cours de cette période, par fois même très fortement, comme à La Réunion chez les élèves témoins (-21%) ou encore en France métropolitaine (en 2 ans) chez les élèves des classes expérimentales (-19.8%).

Dans les modèles expliquant la probabilité de cette variable au test initial, on trouve très peu d'impact significatif de la part des variables explicatives (les pouvoirs explicatifs de ces différents modèles étant assez faible). Notons quand même qu'à trois reprises, il s'avère ***que plus les élèves sont âgés moins ils déclarent vouloir apprendre une langue « médiatique »*** : c'est le cas en Italie (-7% par année d'âge), en France métropolitaine (en 2 ans : -9%) et en Espagne (en 1 an : -21%).

Les filles suisses sont significativement moins férues de ce type de langues que les garçons (-10% de probabilité d'en citer au moins une dans leurs choix de langues). Enfin, ***en Italie et en Suisse, on observe que les enfants issus de classes sociales moyennes ou favorisées semblent choisir plus souvent ces langues que les élèves de classe sociale plus modeste*** (exemple : +23% de probabilité pour les enfants dont le père est cadre supérieur par rapport à ceux dont le père est ouvrier en Italie, +14% pour les enfants dont la mère exerce une profession intermédiaire par rapport à ceux dont la mère est au foyer et -35% pour ceux dont le père est chômeur plutôt qu'ouvrier, en Suisse).

IV.2.4 Les langues d'immigration

A partir de la liste des 219 langues codées dans les deux tests, on a établi pour chaque échantillon une liste de langues des populations issues de l'immigration dans les différents pays/régions, cette liste diffère d'un échantillon à l'autre en fonction des contextes de l'immigration dans chacun des sites concernés. On trouvera ces listes en annexe.

A partir de cette liste on a construit la variable IMMI suivante :

IMMI = 1 si l'élève a déclaré vouloir apprendre une au moins des langues de l'immigration

IMMI = 0 si aucune des langues que l'élève a déclaré vouloir apprendre n'est une langue de l'immigration

La distribution de cette variable au test initial et final dans chacun des échantillons est présentée dans le tableau ci-après.

Pour décrire les facteurs déterminant le choix au niveau initial, par les élèves, de ce groupe de langues, nous avons estimé un modèle du type suivant : $IMMI = f(CSD, ELINGFAM)$ dont nous commentons les résultats par la suite.

	% du nombre d'élèves de chaque groupe déclarant vouloir apprendre une langue de l'immigration			
	Test Initial		Test Final	
	Témoins	EVLANG	Témoins	EVLANG
Espagne (1 an et 2 ans) ⁴⁹	27.3	36.5	30.9	32.1
France Métropole (1 an)	26.7	23.3	24.7	27.0
France Métropole (2 ans)	31.6	25.5	30.6	35.7
France Réunion (1 et 2 ans)	21.6	15.8	7.6	17.4
Italie	39.3	43.5	46.1	46.8
Suisse	16.7	30.3	25.9	32.9

La proportion des élèves qui déclarent vouloir apprendre une langue de l'immigration est assez réduite dans chacun des échantillons, souvent moins du tiers, sauf en Italie où elle atteint 47% chez les élèves des classes expérimentales au test final. Dans les autres échantillons, elle se situe aux alentours de 25/30% avec un minimum de 8% relevé à La Réunion chez les élèves témoins au test final.

Il est très difficile de dégager une tendance générale de l'évolution de cette variables entre test initial et final : pratiquement tous les cas de figures se retrouvent dans les différents échantillons concernés, ce qui est le plus souvent constaté cependant, c'est une augmentation sur la période concernée de la proportion des élèves déclarant vouloir apprendre au moins une langue de l'immigration (elle peut aller jusqu'à 10 points de différence comme en France métropolitaine en 2 ans chez les élèves es classes expérimentales).

A noter qu'en croisant cette variable, au niveau initial, avec l'environnement linguistique familial de l'élève, on constate que les enfants vivant dans une famille plurilingue (c'est à dire, de fait, une famille dont l'un au moins des parents est issu de l'immigration) sont souvent les plus nombreux à déclarer vouloir apprendre une langue de l'immigration : c'est le cas, par exemple, à La Réunion (22% d'entre eux sont dans ce cas contre 13 % des élèves qui vivent dans une famille monolingue créolophone) ou encore en Suisse (28%) ou en France métropolitaine (33%).

Cependant, la proportion d'élèves vivant dans une famille monolingue qui déclarent vouloir apprendre une langue de l'immigration est loin d'être faible pour autant : ils sont 24% dans ce cas en France métropolitaine, 21% en Suisse et 18% à La Réunion.

Les résultats des modèles expliquant la probabilité, pour un élève de déclarer vouloir apprendre une langue de l'immigration au test initial, confirment que *les élèves vivant dans une famille plurilingue le font significativement plus souvent que ceux dont la famille est monolingue*, notamment *en France métropolitaine* (1 et 2 ans : + 10% de probabilité en plus)

⁴⁹ en raison d'une faiblesse des effectifs de la variable IMMI en Espagne et à La Réunion, nous avons du regrouper les deux échantillons (curriculum en 1 et 2 ans) à chaque fois pour pouvoir estimer les modèles probabilistes dans de bonnes conditions.

et *en Italie* mais au profit seulement des élèves dont la famille est bilingue italien/napolitain (+17%).

A la Réunion, les élèves les plus âgés déclarent significativement plus que les plus jeunes vouloir apprendre une langue de l'immigration (+ 7% par année d'âge), *les filles plus que les garçons* (+ 8%); *c'est l'inverse en France métropolitaine* (en 2 ans : -9%).

Enfin, on trouve de nombreux effets du niveau social de la famille : dans la majorité des cas *les élèves des milieux favorisés font significativement moins souvent le choix de vouloir apprendre une langue de l'immigration* (exemple, pour les enfants de cadre supérieur - 21% de probabilité en Suisse, - 12% en France métropolitaine), *ceux des milieux sociaux les plus défavorisés* (où l'on trouve le plus de personnes issues de l'immigration) *les choisissent davantage* (exemple : pour les enfants de mère ouvrière non qualifiée – 19% en Espagne par rapport à ceux dont la mère est au foyer, - 22% pour les enfants de père dans le même cas par rapport à ceux dont le père est ouvrier qualifié).

IV.2.5 L'effet d'EVLANG sur la diversification des langues que les élèves désirent apprendre

Dans ce paragraphe, il s'agit de présenter les résultats de modèles expliquant le choix final des élèves pour chacun des trois groupes de langues présentés ci-dessus :

$$\begin{aligned} \text{MINOFin} &= f(\text{MINOIni}, \text{CSD}, \text{ELINGFAM}, \text{EVLANG}) \\ \text{MEDIAMin} &= f(\text{MEDIAMini}, \text{CSD}, \text{ELINGFAM}, \text{EVLANG}) \\ \text{IMMIFin} &= f(\text{IMMIIni}, \text{CSD}, \text{ELINGFAM}, \text{EVLANG}) \end{aligned}$$

On a également introduit dans ces modèles le niveau scolaire initial des élèves mais nous ne présentons pas en détail tous les résultats dans la mesure où cette variable présente très rarement un effet significatif, lorsque c'est le cas nous le signalons dans le commentaire.

Impact de la variable EVLANG (à niveau initial et à caractéristiques individuelles données) Modalité active : a bénéficié des activités d'éveil aux langues						
	MINO		MEDIA		IMMI	
	% de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG	% de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG	% de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG
Espagne (1 an)	43.8%	ns	49.2%	ns		
Espagne (2 ans)	34.6%	+ 0.20 *	47.9%	ns	43.1%	ns
France Métropole (1 an)	32.5%	ns	24.7%	ns	30.4%	ns
France Métropole (2 ans)	43.2%	+ 0.13 **	32.2%	- 0.08 *	47.7%	+ 0.13 *
France Réunion (1 et 2 ans)	40.1%	ns	31.5%	ns	52.8%	+ 0.13 **
Italie	Effectif trop faible		33.3%	ns	13.4%	ns
Suisse	37.0%	ns	40.4%	ns	42.8%	ns

Le fait d'avoir bénéficié des activités EVLANG n'a qu'assez rarement affecté le choix de langues que les élèves déclarent vouloir apprendre puisque dans la majorité des échantillons et pour les trois variables explicatives considérées la variable EVLANG ne présente pas d'impact significatif.

L'exception notable concerne la population de *France métropolitaine (en 2 ans)* puisque dans cet échantillon, *les élèves des classes expérimentales déclarent significativement davantage que les élèves témoins vouloir apprendre une langue minorisée (+ 13% de probabilité) et une langue de l'immigration (+ 13%) alors qu'ils citent moins que ces derniers les langues dites « médiatiques » dans leurs choix de langues (- 8%)*. Ce n'est que dans ce seul échantillon que l'ensemble des hypothèses relatives à l'effet du curriculum expérimental sur la diversification des choix de langues des élèves est confirmé.

On observe cependant, par ailleurs, que *les élèves réunionnais des classes expérimentales citent plus volontiers que les élèves témoins, une langue de l'immigration dans leurs choix de langues (+ 13% de probabilité) et que les élèves espagnols qui ont bénéficié des activités EVLANG pendant deux années scolaires déclarent également significativement davantage que les élèves témoins vouloir apprendre au moins une langue minorisée (+ 20%)*.

Pour compléter ces résultats, nous avons estimé deux modèles supplémentaires en France métropolitaine et à La Réunion à propos de la variable IMMI. Puisque nous avons remarqué que l'environnement linguistique familial interagissait avec ce choix de langues (au bénéfice des élèves vivant dans une famille plurilingue), nous avons construit des modèles d'interaction du type suivant :

$$\text{IMMIFin} = f(\text{IMMIIni}, \text{CSD}, \text{ELINGFAM}, \text{EvlangMonolingue}, \text{EvlangPlurilingue})$$

de façon à pouvoir estimer si l'impact positif des activités EVLANG sur l'évolution du choix de langues des élèves bénéficiait à l'ensemble des élèves quel que soit leur environnement linguistique familial.

Il s'avère que c'est le cas *en France métropolitaine* puisque *les élèves des classes expérimentales vivant dans une famille monolingue francophone choisissent significativement davantage que les élèves témoins dans la même situation d'apprendre une langue de l'immigration (+ 14%), tout comme ceux vivant dans une famille plurilingue (+ 16% de probabilité par rapport aux élèves témoins dans le même cas)*: le curriculum EVLANG ne présente donc pas de ce point de vue d'impact différencié selon ces publics d'élèves, il est bénéfique à tous les élèves.

Ce n'est pas le cas à La Réunion où le curriculum EVLANG ne fait progresser le choix des langues que les élèves désirent apprendre en faveur des langues de l'immigration qu'auprès des seuls élèves vivant dans une famille bilingue franco/créolophone. Pour les autres groupes d'élèves le fait d'avoir participé aux activités d'éveil aux langues n'affecte pas significativement leurs choix de langues.

En conclusion de ce rapport sur les résultats obtenus par le volet quantitatif du dispositif d'évaluation de l'expérimentation des activités d'éveil aux langues, il convient de dresser un bilan synthétique des principales tendances observées à propos de l'impact de ce curriculum dans les différents domaines évalués. A cet effet, le tableau de la page suivante présente, pour chaque échantillon et pour les différentes variables expliquées, l'impact de la variable EVLANG dans les modèles incluant le niveau initial de l'élève dans le domaine considéré, ses caractéristiques individuelles et le niveau scolaire moyen de sa classe⁵⁰.

Dans le domaine des aptitudes métalinguistiques des élèves

Il s'avère que *le curriculum d'activités EVLANG semble particulièrement favorable au développement, chez les élèves, de leurs aptitudes en matière de mémorisation et de discrimination auditives dans des langues non familières* (l'impact significatif de la variable EVLANG apparaît dans quatre des huit échantillons considérés). Cet impact n'apparaît cependant *que dans les cas de curriculum long*, les analyses sur l'échantillon restreint de classes expérimentales pour lesquelles nous disposons des données du tableau de bord, ont montré que l'efficacité de la durée de ces activités ne devenait effective qu'à partir du seuil de 40 heures d'activités.

On notera également que dans trois des huit échantillons, les activités EVLANG ont un impact favorable sur la progression des élèves à l'écrit, là encore le seuil minimum requis pour que ces activités soient efficaces s'élève à 30 heures.

D'une façon générale, on rappellera également, ici, que les analyses d'interaction ont montré que l'impact des activités EVLANG sur les compétences métalinguistiques des élèves s'exerçaient quelquefois au seul bénéfice des élèves les plus forts scolairement, parfois aussi au seul bénéfice des élèves les plus faibles (en Italie pour MEMDISC, en Suisse et à La Réunion en curriculum long pour DECOMP).

Enfin, les résultats concernant l'impact de ce curriculum d'activités sur les compétences des élèves dans le domaine de la langue de l'école sont assez décevants puisque l'on observe que très rarement un impact significatif.

⁵⁰ . Pour les quatre variables relevant de la motivation à apprendre les langues, seuls les deux premiers groupes de variables explicatives sont prises en compte

Récapitulatif de l'impact du curriculum d'activités EVLANG dans les différents échantillons et domaines évalués

(impact de la variable EVLANG à niveau initial, caractéristiques individuelles des élèves et niveau scolaire moyen de la classe donnés)

	Aptitudes métalinguistiques			Attitudes vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle					Motivation à l'apprentissage des langues			
	DECOMP	MEMDISC	LG-EC	OUVERT	INT-DIV	EXOLING	VALFAM	CREOLE	NB-LG	MINO	MEDIA	IMMI
Espagne (1 an)	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns			Ns	Ns	Ns	
Espagne (2 ans)	Ns	+ 7.8 *	Ns	Ns	+ 6.5 *	Ns			Ns	+ 0.20*	Ns	Ns
France Métropole (1 an)	+ 3.3 *	Ns	+ 4.5 *	Ns	Ns	Ns			+ 3.0 *	Ns	Ns	Ns
France Métropole (2 ans)	Ns	+ 5.0 **	Ns	+ 3.8 *	+ 2.9 *	Ns			Ns	+ 0.13 *	- 0.08*	+ 0.13*
France Réunion (1an)	Ns	Ns	-9.7 ***	Ns	+ 6.7 *	Ns	+ 0.09 *	+ 0.11 *	Ns	Ns	Ns	+ 0.13**
France Réunion (2 ans)	+ 3.0 *	- 9.0 ***	Ns	Ns	+ 5.6 *	Ns			+ 3.0 *			
Italie	Ns	+ 6.2 *			+ 3.8 *				Ns		Ns	Ns
Suisse	+ 4.4 ***	+ 2.6 *	Ns	+ 2.9 *	+ 2.8 *	Ns	- 0.11 *		+4.4***	Ns	Ns	Ns

Intitulé des variables expliquées : **DECOMP** (décomposition et recombinaison à l'écrit), **MEMDISC** (mémoire et discrimination auditives), **LG-EC** (compétences en langue de l'école), **OUVERT** (ouverture aux langues et cultures non familières), **INT-DIV** (intérêt pour la diversité linguistique et culturelle), **EXOLING** (attitudes vis-à-vis des situations exolingues), **VALFAM** (valorisation des langues familiales), **CREOLE** (valorisation du créole), **NB-LG** (désir d'apprendre des langues), **MINO** (désir d'apprendre des langues minorisées), **MEDIA** (désir d'apprendre des langues « médiatiques », **IMMI** (désir d'apprendre des langues d'immigration).

Dans le domaine des attitudes des élèves vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle

L'impact le plus manifeste des activités EVLANG, dans ce domaine, s'exerce à propos du développement, chez les élèves, de leur intérêt pour la diversité linguistique et culturelle (la variable EVLANG présente un impact significatif sur la variable INT-DIV dans six des huit échantillons).

On notera ***qu'en Suisse et en France métropolitaine*** (curriculum long), en plus de cet impact, ***ces activités développent chez les élèves une ouverture aux langues et cultures non familières***. Il s'avère aussi que ***ces activités ont permis de valoriser la langue créole auprès des élèves réunionnais qui en ont bénéficié***, puisque ces élèves emploient spontanément significativement plus fréquemment le créole dans les activités du test que les élèves témoins.

A cet égard, on rappellera que le niveau scolaire des élèves exerce plus rarement un impact significatif sur la progression des attitudes des élèves que sur leurs compétences métalinguistiques. En général cependant, les analyses d'interaction ont montré que ***l'impact positif des activités EVLANG sur les attitudes des élèves semblait s'exercer principalement au bénéfice des élèves les plus faibles scolairement***.

Dans le domaine de la motivation à apprendre des langues

Le curriculum d'activités EVLANG a accru significativement le désir d'apprendre des langues chez les élèves de trois des huit échantillons concernés. Ceci dit, il semble que cet impact s'exerce principalement auprès des élèves les plus forts scolairement, ceux-là même qui sont déjà, au départ, les plus motivés pour cet apprentissage.

En ce qui concerne la diversification du choix des langues que les élèves déclarent vouloir apprendre, rappelons quelques résultats principaux.

Les activités EVLANG ont permis de faire significativement progresser l'envie d'apprendre :

- ☞ la langue allemande chez les élèves italiens
- ☞ les langues chinoise et italienne chez les élèves réunionnais
- ☞ la langue espagnole chez les élèves suisses

Par contre, le fait d'avoir participé à ces activités a fait régressé l'envie d'apprendre la langue française chez les élèves italiens (celle-là même qui recevait, de leur part, le plus de suffrages au test initial). Enfin, le cas de la langue anglaise est assez particulier, puisqu'en France (Métropole et Réunion) les élèves ayant participé au curriculum court déclarent significativement plus que les élèves témoins désirer apprendre cette langue tandis que chez les élèves qui ont bénéficié des activités d'éveil aux langues sur un temps plus long (curriculum en deux ans) cette envie régresse significativement par rapport aux élèves témoins comparables.

Enfin, rappelons également que ***les activités d'éveil aux langues ont permis, notamment en France métropolitaine*** (pour le curriculum long uniquement), ***d'accroître le désir, chez les élèves en ayant bénéficié, d'apprendre des langues de l'immigration et des langues minorisées et de faire régresser leur envie d'apprendre des langues les plus « médiatiques »***.

BIBLIOGRAPHIE

BARUCH Martine, CAIN Albane, DE PIETRO Jean-François *et alii* (1995), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Commission française pour l'UNESCO.

BOLZMAN C, TABIN J.P (1999), *Populations immigrées: quelle insertion, quel travail social ?*, Editions IES & EESP, Genève & Lausanne.

CAILLE J.P, VALLET L.A (1996), «Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école française », *Les Dossiers d'éducation et formations*, n°67.

CANDELIER Michel, HERMANN-BRENNECKE Gisela (1993), *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris. Didier.

GENELOT Sophie (1995) «L'enseignement des langues à l'école élémentaire: éléments d'évaluation des effets au collège », *Les cahiers de l'Iredu*, n°58, 209 p.

GENELOT Sophie, TUPIN Frédéric (1999), "L'éveil aux langues en Europe : à la recherche d'une efficacité", *Communication au congrès international de l'actualité de la recherche en éducation et en formation*, Bordeaux.

GENELOT Sophie, SUCHAUT Bruno (2001), « L'évaluation des innovations pédagogiques: quelles modalités de coopération entre les différents acteurs ? », *Communication au colloque de l'ADMEE-Europe*, Aix en Provence.

HUTMACHER Walo, (1995). «Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés ? » in E.Poglia, A.Perret-Clermont, & P.Dasen, *Pluralité culturelle et éducation en Suisse*. Peter Lang, Berne p107-136.

MATTHEY Marinette (1996) *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne. Lang

MATTHEY Marinette [Ed.] (1997) *Contacts de langues et représentations*. TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique) 27. Neuchâtel: Institut de linguistique.

NICOLET Michel (1995). *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs : étude du marquage social chez des enfants de 5 à 9 ans*. Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé.

ZARATE, Geneviève (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris. Didier.

ANNEXES

Annexe 1
CONSTRUCTION DES VARIABLES DEPENDANTES "ATTITUDES"
RAPPEL DES ITEMS DISPONIBLES

L'ensemble des items des tests initial et final, relatifs à ces compétences sont repris dans les tableaux ci-dessous : certains d'entre eux ont été reconstruits pour participer à la construction des variables.

Activité de référence	Items	Codage initial	Numéro de l'item	
			Test initial	Test final
act 1.1	1.1 pers Caractériser la personne qui parle	-10/+10		
	1.1 lg Caractériser la langue que l'on entend	-10/+10		
act 1.3				
	1.32 Je suis gêné quand je dois dire quelque chose dans une autre langue que je connais mal (A1-)	- 2/+2	1.31	1.31
	1.33 Si je vais en vacances dans une région où on parle une autre langue, je fais un effort pour apprendre cette langue (M1+)	- 2/+2	1.32	1.32
	1.34 La plupart des langues ont des sons agressifs (M2-).	- 2/+2	1.33	1.34
	1.35 J'aime bien chanter dans une autre langue même si je ne la parle pas bien (A2+)	- 2/+2	1.34	1.36
	1.36 Apprendre une langue, c'est pas toujours drôle (M3-)	- 2/+2	1.35	1.37
	1.37 J'aime bien voir des dessins animés dans une langue que je ne connais pas (M4+)	- 2/+2	1.36	1.38
	1.38 Ca m'embête si je dois parler une autre langue au téléphone (A3-)	- 2/+2	1.37	1.39
	1.39 J'aime bien essayer de deviner le sens d'un mot dans une langue que je ne connais pas (M5+)	- 2/+2	1.38	1.3.10
	1.310 J'aime bien écouter des gens qui parlent d'autres langues (A4+)	- 2/+2	1.39	1.3.12
	1.311 Je pourrais jamais devenir copain avec quelqu'un qui parle une langue que je connais pas (M6-)	- 2/+2	1.3.10	1.3.13

Activité de référence	Items	Codage initial	Reconstruction de l'item				
Act 1.6.1 : aimerais-tu apprendre d'autres langues que celles que tu connais déjà ? act 1.6.3 quelles langues ?	219 langues répertoriées	15 langues max. codées par élève	Nombre de langues citées par l'élève (NB-LGui, NB-LGuf)				
			Conformité/non conformité des langues désirant être apprises (Nconfini, Nconfin)				
			NCONF =	0 (conformisme)	3 (diversité)	1 (langues "inclassables")	
			FRANCE	anglais américain espagnol	les autres	italien allemand latin	
			ESPAGNE	anglais américain français	les autres	italien latin allemand	
			SUISSE	anglais américain	les autres	allemand italien latin	
			ITALIE	anglais américain français espagnol	les autres	allemand latin	
<p>Nature/statut des langues désirant être apprises :</p> <p>MINO : langues socialement minorisées (MinoIni, MinoFin) 1. au moins une des langues citées est une langue habituellement minorée 0. pas de langue minorée dans l'ensemble des langues citées (cf liste pour chaque pays/région)</p> <p>SCOL : langues + ou – fréquentes dans l'offre scolaire (cf listes établies pour chaque région/pays)</p> <p>IMMI : langues de l'immigration (ImmiIni, ImmiFin) (cf listes établies pour chaque pays/région)</p> <p>MEDIA : langues prégnantes médiatiquement (MédiaIni, MédiaFin) (cf listes établies pour chaque pays/région)</p>							

Exploitation des BD			
act 1.4 act 2.4 act 2.7	Choix de la BD	pour chaque BD 0 "conflit" 1 "coop"	Choix BD : 0 à 3 (Bdini, Bdfin)
Nombre de langues utilisées dans les BD	dans les deux bulles de chaque BD : BDS2	1 : langue # dans chaque bulle 0 : même langue	BDPluri (BdPIIni, BdPIfin) dans une au moins des 3 BD : 1 : si utilise une langue différente dans chaque bulle (BDS2 = 1) ou utilise deux langues dans une même bulle (BDS3 =1) 0 : autre situation
	dans une même bulle : BDS3	1 : au moins 2 langues 0 : autre situation	
Interaction dans les BD	pour chaque BD : BDInt	0 : pas de dialogue 1:dialogue 2:dialogue avec enchain. thématiq.	BDInt (BDIntIni, BdIntFin) 0 : pas de dialogue ou dialogue sans thématique (0 +1) ou non réponse 1 : dialogue thématique x 3BD : 0 à 3
Langues BD		1 ou deux langues codées par élève BDL1 BDL2	BDLFam (VALFAMIni, VALFAMFin) dans une au moins des trois BD : 1 : si une au moins des langues utilisées est une de celles du père ou de la mère ou une de celles déclarées comprise ou parlée par l'élève sauf l'anglais et sauf : le français (pour la France et la Suisse) l'italien (pour l'Italie) l'espagnol et le catalan (pour l'Espagne) 0 : tous les autres cas

Annexe 2 : Listes des langues retenues pour la construction de la variable MINO

ESPAGNE	LA REUNION	FRANCE METROP.	FRANCE METROP. (suite)	SUISSE	ITALIE
africain	comoréen ou comorien	africain	nigérian	africain	dialectes :
albanais	créole	albanais	irakien	albanais	calabre
algérien	gudjurati	algérien	zairois	algérien	sardaigne
arabe	indonésien	alsacien	lingala	arabe	toscane
berbère	indou	antillais	provençal	bengali	napolitain
bosniaque	mahorais	arabe	tahitien	berbère	sicilien
cambodgien	malbar	berbère	berrichon	bosniaque	romain
camerounais	malgache	bosniaque	réunionnais	cambodgien	milanais
chinois	mauricien	breton	malien	chinois	gênois
congolais	patois	cambodgien	langue des signes	congolais	des Pouilles
coréen	tamoul	portugais	laotien	coréen	des Abruzes
iranien	indi	turc	normand	croate	
iraquien	réunionnais	malgache	wolof	érythréen	
kurde	swahili	marocain	serbe	gudjurati	
macédonien	mayotte	tunisien	kikongo	langues des signes	
marocain	langue des Seychelles	libanais	strasbourgeois	laotien	
nigérian	cingalais	croate	guinéen	letton	
pakistanaï		yougoslave	langue des Seychelles	lingala	
punjabi		iranien	langue d'Océanie	kabyle	
sénégalais		kabyle	occitan	kikongu	
serbe		libyen	togolais	kinyaewanda	
somalien		créole	béninois	kurde	
tunisien		dialecte milanais	polynésien	libyen	
zoulou		serbo-croate	swahili	marocain	
portugais		sénégalais	palestinien	mauricien	
kabyle		sicilien	slovaque	nigérian	
		patois	langue islamique	pakistanaï	
		flamand	langue des gestes	portugais	
		camerounais	langue muette	espagnol	
		congolais	langue de Syrie	portugais brésilien	
		tamoul	slovène	punjabi	
		tanzanien	siamois	romanche	
		corse	éthiopien	roumain	
		martinaï	gitan	sénégalais	
		rwandais	mayotte	rwandais	
		guadeloupéen	basque	serbocroate	
		guyanais	dialecte	somalien	
		marseille	dialecte des Pouilles	tamoul	
				thaïlandais	
				turc	
				vietnamien	
				wolof	
				yacouba	
				zairois	

**Listes des langues retenues pour la construction de la variable MINO
(suite)**

				SUISSE (suite)	
				indi	
				yougoslave	
				serbe	
				camerounais	
				malien	
				kosovar	
				sri-lankais	
				éthiopien	
				mandarin	
				bénois	
				swahili	
				suisse allemand	

Annexe 3 : Listes des langues retenues pour la construction de la variable IMMI

ESPAGNE	LA REUNION	FRANCE METROP.	FRANCE METROP. (suite)	SUISSE	ITALIE
arabe	comoréen	africain	dialecte de Calabre	africain	africain
argentin	arabe	algérien	dialecte de Sardaigne	albanais	albanais
berbère	gudjurati	arménien	sri-lankais	algérien	arabe
bosniaque	indien	antillais	guadeloupéen	arabe	argentin
chinois	indou	arabe	guyanais	bosniaque	arménien
congolais	mahorais	berbère	langue d'Océanie	cambodgien	australien
croate	malbar	comoréen	wallien	croate	belge
indien	malgache	congolais	gitan	érythréen	bengali
marocain	tamoul	cambodgien	mayotte	kikongu	berbère
mexicain	indi	portugais	guinéen	kinyarwanda	bosniaque
nigérian	mayotte	turc	togolais	kurde	canadien
pakistanaï		lingala	bénoï	lingah	catalan
péruvien		marocain	polynésien	pakistanaï	chilien
polonais		tunisien	galicien	portugais	chinois
punjabi		libanaï	swahili	punjabi	croate
russe		yougoslave	slovaque	rwandais	érythréen
sénégalais		kabyle	capverdien	serbo-croate	hébreu
tamoul		créole	slovène	somalien	hongrois
indi		dialecte milanais		tamoul	indien
andalousien		hongrois		thaïlandais	indou
langue des Philippines		laotien		tunisien	kurde
serbe		libanaï		turc	libyen
latino-américain cubain		nigérian		dialecte de Calabre	marocain
gitan		polonais		wolof	nigérian
basque		rwandais		zaïrois	pakistanaï
mallorquin		sénégalais		zoulou	polonais
guinéen		somalien		sicilien	roumain
dialecte de l'Aragon		tamoul		yougoslave	russe
palestinien		dialecte des Pouilles		dialecte de Sardaigne	sénégalais
langue des Baléares		vietnamien		camerounais	serbo-croate
		wolof		dialecte des Abruzes	somalien
		yacouba		kosovar	suisse
		zaïrois		vietnamien	tamoul
		thaïlandais		serbe	tunisien
		sicilien		tchèque	vénézuélien
		tahitien		sri-lankais	wolof
		yougoslave		éthiopien	indi
		serbe		gitan	macédonien
		camerounais		guinéen	yougoslave
		réunionnais		togolais	camerounais
		malien		bénoï	kosovar
		zoulou		galicien	cingalais
		andalousien		swahili	sri-lankais
		cingalais		malien	éthiopien

**Listes des langues retenues pour la construction de la variable IMMI
(suite)**

				ITALIE (suite)
				gitan
				langue des Philippines
				mandarin
				slave
				palestinien
				langue islamique

Annexe 4 : Listes des langues retenues pour la construction de la variable MEDIA

ESPAGNE	LA REUNION	FRANCE METROPOLITAINE	SUISSE	ITALIE
américain	chinois	américain	américain	américain
brésilien	malgache	brésilien	brésilien	brésilien
chinois japonais	mauricien japonais	chinois japonais	chinois japonais	espagnol japonais
portugais brésilien		portugais brésilien	portugais brésilien	français
mandarin			russe	mexicain
			espéranto	portugais brésilien
			mandarin	latino- américain
				cubain