

# *Eveil aux langues*

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



## **II.4 - Les cahiers de bord**

EVALUATION QUALITATIVE  
DES PROCESSUS ET EFFETS LIÉS AU CURRICULUM “EVLANG”



# *Eveil aux langues*

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



## **II.4 - Les cahiers de bord**

### **EVALUATION QUALITATIVE**

**Evlang - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-98-1-FR-Lingua-LD**

569

S. Aeby  
Version: définitive

Rapport de synthèse pour  
l'analyse des cahiers de bord

DES PROCESSUS ET EFFETS LIÉS AU CURRICULUM “EVLANG”

# Rapport de synthèse concernant l'analyse des cahiers de bord

Sandrine Aeby

570

**Evlang - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-98-1-FR-Lingua-LD**

S. Aeby  
Version: définitive

Rapport de synthèse pour  
l'analyse des cahiers de bord

## TABLE DES MATIERES

|   | Pages      |
|---|------------|
| <b>1. Le cadre d'élaboration des cahiers de bord</b>                          | <b>571</b> |
| <b>2. Définition et illustration des indicateurs pour l'hypothèse H11-12a</b> | <b>573</b> |
| <b>3. Résultats</b>   | <b>582</b> |
| <b>4. Vers l'établissement de profils pédagogiques</b>                        | <b>584</b> |
| <b>5. Trois portraits contrastés</b>  | <b>585</b> |
| <b>6. Conclusion</b>  | <b>588</b> |
| <b>7. Bibliographie</b>   | <b>588</b> |
| <b>8. Annexes</b>   |            |
| • 1. Cahiers de bord version simplifiée                                       | 589        |
| • 2. Cahiers de bord version longue   | 591        |
| • 3. Cahiers de bord version française  | 593        |
| • 4. Cahiers de bord nouvelle version   | 597        |
| • 5. Fiche de synthèse pour l'analyse des cahiers de bord                     | 599        |
| • 6. Fiche pour la construction d'une variable                                | 602        |
| • 7. Tableau récapitulatif détaillé pour l'analyse                            | 604        |
| • 8. Analyse des cahiers de bord: tableau récapitulatif                       | 608        |

### 1. Le cadre d'élaboration des cahiers de bord

Plusieurs classes d'Autriche, d'Espagne, de France, d'Italie et de Suisse, dont les enseignants se sont portés volontaires, ont bénéficié depuis janvier ou septembre 1999 des approches pédagogiques développées sous le nom d'éveil aux langues dans le cadre du projet européen de recherche Eulang. L'objectif de ce projet a consisté à produire des supports didactiques communs aux différents sites et à évaluer la pertinence et l'efficacité de ces approches dans le cursus scolaire obligatoire. Un important dispositif d'évaluation a donc été mis en place, qui articule un pan quantitatif (constitué principalement d'une batterie de tests) dont la responsabilité revient à S. Genelot (IREDU) et un dispositif de type qualitatif coordonné par F. Tupin (Université de la Réunion). Ce dispositif vise - au travers d'entretiens menés auprès d'élèves et d'enseignants, d'analyses de journaux d'élèves et de cahiers de bord d'enseignants ainsi que d'observations dans les classes - à comprendre comment et dans quelle mesure la mise en œuvre des activités pédagogiques participe à la construction des savoirs (-faire / -être) figurant au référentiel d'objectifs du projet (pour ce référentiel, *cf.* Candelier 1998).

Selon le protocole qualitatif d'évaluation des effets et processus liés au curriculum Eulang, le cahier de bord - conçu comme un outil de recueil de données - a pour objectif de contribuer à l'amélioration des supports et de permettre l'étude des modalités selon lesquelles les enseignants interprètent et s'approprient la démarche Eulang (y compris freins, blocages, leviers possibles). Par ailleurs, il se pose, dans le dispositif global d'évaluation comme un des outils permettant la compréhension et l'interprétation de données quantitatives (aptitudes et attitudes) sur la base de l'analyse de données qualitatives, en relation essentiellement avec l'hypothèse 11-12a selon laquelle *la valorisation et/ou l'appropriation de la démarche et des objectifs par l'enseignant influe(nt) sur l'implication et les résultats des élèves*. Les cahiers de bord s'avèrent en effet moins pertinents que d'autres outils du projet de recherche pour traiter des autres hypothèses.

Dès le début du projet de recherche, la diffusion du cahier de bord dans les différents sites, les modalités de sa rédaction par les enseignants expérimentateurs - au fur et à mesure de la passation des supports - ont permis d'obtenir un retour constant sur la mise en œuvre des activités dans les classes. Ainsi, les cahiers de bord ont constitué un important relais entre les enseignants et les équipes de recherche qui a pu être exploité, en Suisse notamment, sous forme de comptes-rendus lors de rencontres avec les enseignants.

Dans sa formule initiale, inspirée des travaux menés dans le cadre du projet EOLE (Commission romande des moyens d'enseignement 1998) en Suisse romande, cet outil a été diffusé en deux versions, l'une simplifiée (*cf.* Annexe 1), remplie au gré du volontariat des enseignants expérimentateurs, l'autre longue (*cf.* Annexe 2) dont il était prévu qu'elle soit remplie pour chaque activité par au moins deux enseignants par site. A ce propos, il faut préciser que des versions proches - mais non similaires - ont été diffusées dans les différents pays. La version (*cf.* Annexe 3) diffusée en France se caractérise par exemple par des consignes sensiblement plus contraignantes que la version issue de travaux d'EOLE qui se veut non directive. En outre, une rubrique portant sur les "liens éventuels avec le programme en cours" a été ajoutée.

Le cahier de bord a par ailleurs fait l'objet d'ajustements au cours de l'expérience en fonction des remarques des enseignants expérimentateurs recueillies lors des entretiens conduits à la fin du premier semestre du projet. Afin d'alléger le travail que sa rédaction imposait, une nouvelle version (cf. Annexe 4) a donc été élaborée. Le groupe de travail chargé de son élaboration a opté pour une version unique, positionnée en fin de support, à remplir de manière systématique. Cette nouvelle version se caractérise:

- d'une part, par le choix d'une formule de recueil de données souple - un encadré par séance sans consigne précise - qui permet de collecter des données qualitatives sur: - le fonctionnement des activités dans les classes, - l'activité et les intérêts des élèves qu'elles suscitent, les difficultés de réalisation, - les modifications effectuées dans le déroulement de l'activité;
- d'autre part, par l'insertion d'une "grille d'appréciation pour le support en général" comportant des critères tels que: - la facilité d'accès; - l'adéquation au niveau des élèves; l'intérêt du contenu; - l'implication personnelle de l'élève; - le temps de préparation; l'utilisation des matériaux; - l'atteinte des objectifs; - l'établissement de ponts avec d'autres matières...

Modulable aux besoins des enseignants, le cahier de bord se profile donc comme un outil de travail utile à l'amélioration des supports qui permet de recueillir les remarques et propositions d'amélioration des enseignants. Pour ce faire une "fiche de synthèse pour l'analyse des cahiers de bord" (cf. Annexe 5) a été élaborée selon une configuration qui cumule, pour chaque support Evlang, les données exprimées par plusieurs enseignants<sup>1</sup>. Mais il y a plus que cela dans un tel outil! En effet, en passant par l'écriture, les enseignants sont amenés à expliciter, à structurer leurs impressions et à faire œuvre d'appropriation (Sallaberry 1996). Ce travail de rédaction consiste en effet à décrire ce qu'ils font (description de la tâche) et ce qu'ils en retirent (réaction à chaud) (voir Macaire 2000). Dans ce sens, le cahier de bord permet aux enseignants de s'impliquer en tant qu'experts dans le projet de recherche en faisant part de diverses remarques et critiques sur les supports qu'ils mettent en œuvre. Nous postulons que ces remarques sont révélatrices de la distance critique ("méta") que les enseignants adoptent par rapport à la démarche et aux objectifs d'Evlang. C'est dans l'expression de cette distance critique que nous trouvons des traces d'appropriation et de valorisation d'Evlang tout en étant conscients de la nécessité d'adopter un regard distancié face à des données de l'ordre du dire sur les pratiques auxquelles un tel dispositif permet d'accéder. Ainsi de nombreux facteurs tels que le temps à disposition des enseignants, leur capacité à verbaliser, l'importance qu'ils accordent à l'outil de recherche, ont pu exercer une influence non négligeable sur les données: ce sont autant d'éléments – impondérables – qu'il convient de ne pas négliger à la lecture de ce rapport.

La richesse et les ressources des cahiers de bord ont inscrit de plein droit cet outil dans le cadre global d'évaluation du projet de recherche - à l'instar des entretiens élèves et enseignants ainsi que des observations en classe. Fin décembre 2000, le groupe de recherche chargé de l'exploitation systématique des données qualitatives et de leur mise en relation avec les données quantitatives, conduit par F. Tupin, a ainsi évoqué l'élaboration d'une grille de lecture critériée du cahier de bord qui permettrait la mise en évidence des traces de

<sup>1</sup> Pour plus de précisions, cf. dossier "Cahiers de bord" en annexe.

l'appropriation d'une approche pédagogique par les enseignants expérimentateurs au travers des remarques qu'ils formulent à propos de la mise en œuvre des supports. Cette démarche (cf. Annexe 6) s'inscrivait dans un processus plus large visant à l'établissement de variables interprétatives des données quantitatives à partir des outils qualitatifs de recueil de données. Il en a découlé une réflexion générale sur la nature des pistes interprétatives propres à chaque outil et leur pertinence dans la validation des hypothèses du projet.

Les premiers traitements ont été effectués sur 329 cahiers de bord des enseignants de France et de Suisse, à savoir: 74 cahiers de bord pour les classes gérées par l'équipe de Paris, 13 pour les classes de la Réunion, 42 pour Grenoble<sup>2</sup> et 200 pour les classes suisses. Seuls les enseignants ayant rendus au moins trois cahiers de bord ont été pris en compte pour cette analyse de l'appropriation<sup>3</sup>. Cette analyse concerne donc 22 enseignants pour la Suisse - 11 pour Genève et 11 pour Neuchâtel - et 18 pour la France - 2 pour Bourges, 8 pour Evreux, 5 pour Grenoble, 3 pour la Réunion soit au total 40 enseignants pour 37 classes (cf. Annexe 7). Ce rapport exposera la démarche adoptée dans le champ de la problématique des cahiers de bord en présentant et illustrant les indicateurs retenus (2. *Définition et illustration des indicateurs pour l'hypothèses H11-12a*). Le point 3 consacré aux résultats (3. *Résultats*) permettra de situer les enseignants en fonction de leur degré d'appropriation / de valorisation de la démarche. L'ensemble du dispositif élaboré fonctionnera comme une clé d'interprétation de la nature de l'appropriation / valorisation par les enseignants par la mise en évidence de différents modes d'appropriation de la démarche (4. *Vers l'établissement de profils pédagogiques*). Pour terminer, nous présenterons trois portraits contrastés d'enseignants engagés dans le projet (5. *Trois Portraits contrastés*)

## 2. *Définition et illustration des indicateurs pour l'hypothèse H11-12a*

Prenant en compte le cadre conceptuel défini supra, la lecture des cahiers de bord révèle un lien fort avec l'hypothèse H11-12a selon laquelle *la valorisation et/ou l'appropriation de la démarche et des objectifs par l'enseignant influe(nt) sur l'implication et les résultats des élèves*.

Il découle d'un tel postulat la nécessité de définir les deux types de "relation" à la démarche d'enseignement proposée que sont la "valorisation" et l'"appropriation", d'une part, et, d'autre part, d'en lister les indices tels qu'ils émergent de la lecture des cahiers de bord. Autrement dit, quelles hypothèses peut-on faire sur l'appropriation et la valorisation de l'approche Evlang à partir des cahiers de bord? Telle qu'elle a été définie par M. Candelier et D. Macaire, l'"appropriation" de l'approche Evlang par l'enseignant comprend trois dimensions: a) comprendre et connaître; b) savoir mettre en œuvre; c) adhérer à l'approche et aux objectifs d'Evlang. Dans les cahiers de bord, ces traces de l'appropriation apparaissent, de façon privilégiée, dans les remarques que les enseignants formulent à propos de la mise en œuvre du support dans leur classe. Pour les besoins de l'analyse des cahiers de bord, dix

<sup>2</sup> Pour Grenoble, cette analyse a été réalisée par Cordula Foerster, Université Stendhal, Grenoble.

<sup>3</sup> Tous les cahiers de bord sont utilisés pour l'analyse des supports.



indicateurs ont donc été retenus dont nous postulons que la présence constitue, pour chaque composantes clé d'Evlang, une trace de l'appropriation de l'approche mise en oeuvre:

App1 "envisager des prolongements/ modifications"  
 App2 "se poser des questions"  
 App3 "proposer des solutions"  
 App4 "activité des élèves"  
 App5 "mise en œuvre "  
 App6 "conscience des objectifs"  
 App7 "diversité des langues"  
 App8 "liens entre les supports"  
 App9 "liens avec les autres disciplines"  
 App10 "appréciations sur le support"

En complément à l'"appropriation" de la démarche, des indicateurs touchant à la "valorisation" ont également été définis. Ils visent à mesurer l'adhésion de l'enseignant à l'approche et aux objectifs Evlang. En ce sens, la valorisation, positive ou négative, correspond à un niveau d'engagement affectif marqué. Pour ce faire, trois indicateurs ont été retenus, qui seront développés plus loin:

Val1 "apprécier "  
 Val2 "poursuivre"  
 Val3 "transférer"

La présence de ces indicateurs pour l'appropriation et la valorisation a donc été exploitée comme un indice quantifiable pour la validation de l'hypothèse H 11-12a à partir des cahiers de bord.

#### *a) Indicateurs pour l'appropriation*

##### *App1 "envisager des propositions/modifications"*

La capacité de l'enseignant à "envisager des prolongements/modifications" constitue le premier indicateur retenu. Ces propositions de modifications – même si toutes ne révèlent pas un même degré d'appropriation – sont révélatrices de la capacité des enseignants à créer, à produire et à imaginer à partir du support qu'ils mettent en œuvre, raison pour laquelle nous n'avons pas jugé pertinent d'établir de distinction de nature. Une enseignante suisse (5 11 2 16) raconte, par exemple, qu'en écoutant ses élèves formuler des propositions à partir du conte "Le voleur de mots", elle a pensé au conte de Claude Steiner "Le conte chaud et doux des Chaudoudoux" qui lui semblait proche de l'idée du conte "Le voleur de mots": "J'ai donc "dérivé" sur une autre histoire qui nous a valu des discussions passionnantes. Nous avons fait ensemble des comparaisons entre les deux histoires. Elles nous ont suivis tout au long de la semaine, c'était très intéressant". 25 enseignants sur les 40 pris en compte pour l'établissement d'une variable agrégée (62,5%), formulent régulièrement<sup>4</sup> de telles

<sup>4</sup> Pour l'appropriation, le barème est le suivant: rarement: 0% -24% des cahiers de bord portent la mention de l'item choisi; régulièrement: 25%-74%; systématiquement: plus de 75% des cahiers de bord.

propositions, un enseignant (2,5%) le fait systématiquement, 14 enseignants (35%) ne le font jamais ou presque. Les modifications et prolongements apportés au support peuvent ainsi englober des liens avec les autres disciplines, une intégration curriculaire: ils expriment par là-même une vision plus large de l'éveil aux langues. Ce sont souvent des " idées plus " que les enseignants expriment - sans nécessairement les exploiter en classe - qui viennent exprimer leur connaissance et leur compréhension de la démarche Evlang.

### *App2 "se poser des questions"*

Le deuxième indicateur, "se poser des questions" est relatif à la capacité des enseignants à prendre du recul par rapport au support et à leurs pratiques au travers des questions qu'ils se posent et des remarques qu'ils formulent (Quoi? Pour quoi? Pour qui? Comment? Dans quel but? Pour quelle raison?). Ce questionnement régulier exprime une compétence d'enseignement et une distance critique face aux matériaux offerts qui est une forme d'appropriation: il apparaît en filigrane dans les cahiers de bord: 67,5% des enseignants verbalisent en effet régulièrement leurs questionnements, 15% de manière systématique alors que 17,5% l'expriment rarement. Une remarque telle que "Dans les classement des langues, pas facile d'orienter l'analyse vers des éléments phonologiques" (5 07 1 11) illustre le type de questions qu'entraîne l'appropriation d'une démarche d'enseignement dans un domaine nouveau. Dès lors, la mise en mots de la question par l'enseignant révèle le processus d'appropriation réalisé.

### *App3 "proposer des solutions"*

Le troisième indicateur retenu, "proposer des solutions" recouvre des situations dans lesquelles l'enseignant ne peut répondre aux problèmes qu'il rencontre par simple application de connaissances et de compétences acquises; la situation d'enseignement à laquelle il est confronté nécessite la formulation d'hypothèses nouvelles. Il est amené à construire ses connaissances, comme cet enseignant français (3 13 1 19) qui "faute de dictionnaires étrangers dans la classe [a] pensé qu'il serait plus riche de faire appel à la famille ou d'inciter [les élèves] à aller à la médiathèque pour rechercher des mots d'autres langues. Aucun enfant bilingue dans la classe: le document 3 est donné à faire pendant les vacances de février, les enfants en étaient contents car ils vont chercher individuellement... vont-ils le faire tous? (3 élèves n'ont pas fait de recherches). Réalisation d'affiches pour mettre en valeur ce qu'ils ont trouvé". Partant des questions qu'il se pose, l'enseignant analyse ses actes pour en saisir le sens. En adoptant cette position réflexive, il éclaire sa conception de l'éveil aux langues par une réflexion autonome et exprime son mode d'appropriation d'Evlang. Cet item trouve écho dans les cahiers de bord de 15% des enseignants pour lesquels on trouve régulièrement (dans plus de 25% de leurs cahiers de bord) des traces écrites de solutions aux problèmes qu'ils ont rencontrés.

### *App4 "activité des élèves"*

Le quatrième indicateur retenu est la "mise en activité des élèves". Conformément à l'approche Evlang, l'enseignant instaure dans sa classe une relation de prise en charge coopérative: il est celui qui aide le groupe à s'organiser ( primauté de l'expression libre, perception de l'échange comme stimulant - entre élèves, avec l'extérieur, avec les parents - ,

suiwi individualisé des élèves). Un enseignant réunionnais (3 03 ½ 07) relève à ce propos: "Prévoir plus d'activités de recherche et moins de guidage. Les enfants ne sont pas tous en activité". Il a conscience que le fait d'apprendre se réalise aussi par les pairs et accepte que l'expert soit un élève de la classe (cf. E. Hawkins 1984). Une enseignante suisse (5 08 1 12) relève à propos du support *Le Petit Chaperon Rouge*: "Collaboration fructueuse et intense. Pour les mots du document 6, [les élèves] se sont répartis le travail collectivement bien qu'ils aient chacun leur propre feuille". Tous deux formulent explicitement leur appropriation d'Evlang. De manière générale, c'est une dimension d'Evlang bien intégrée par les enseignants qui l'expriment pour 52,5% d'entre eux de manière régulière, 27,5% systématiquement, alors que 17,5% d'entre eux le font rarement.

#### *App5 "mise en oeuvre différente selon les caractéristiques sociolinguistiques des élèves"*

Lorsque l'enseignant utilise les différentes situations et modes d'enseignement en fonction du public concerné, en adaptant le support à la configuration linguistique de sa classe, il adopte une "pédagogie différente selon les caractéristiques sociolinguistiques des élèves" - cinquième indicateur - comme cet enseignant suisse qui remarque à propos de la mise en situation du support 1, 2, 3 *4000 langues* présentant une énigme en portugais: "pour un groupe d'élèves portugais, le message a été écrit en espagnol" (5 17 2 27). La classe devient un espace de dialogue (cf. Dabène 1999: 147) où l'expression de chacun (conception, déjà-là et vécu sur les langues et cultures, questionnement, problèmes soulevés) est favorisée. L'enseignant accepte de consacrer du temps pour laisser émerger des compétences liées à la vie de la classe (communication et écoute des élèves entre eux). 37,5% des enseignants y sont explicitement sensibles, 2,5% mentionnent systématiquement une adaptation du support à la situation de la classe. Ce point est particulièrement apparent dans le contexte plurilingue de La Réunion et plusieurs supports - *I live in New York mais je suis né en Haïti, Faire la pluie et le beau temps* - ont été l'occasion de discussions sur le statut du créole: "Comparaison pour nous avec la Réunion, le créole de la Réunion. Débat "Qui parle créole? Uniquement à la maison" (3 04 2 09) qui débouchent sur la prise de conscience de la situation linguistique dans laquelle ils se trouvent "découverte du bilinguisme à la Réunion" et "surtout prise de conscience que le créole réunionnais est une langue" (3 04 1 08).

#### *App6 "conscience des objectifs"*

La conscience des objectifs – en termes d'aptitude et d'attitude – est exprimée par une majorité d'enseignants engagés dans le projet: 45,5% d'entre eux y font mention dans 25-74% des cahiers de bord renvoyés aux équipes de recherche, 42,5% dans plus de 75%. Seuls 5% des enseignants engagés dans le projet n'y font que rarement allusion dans leurs cahiers de bord. Une liste des objectifs figure généralement au début de chaque support, à laquelle les enseignants peuvent se référer. En ce qui concerne l'ensemble du projet, un premier référentiel d'objectifs détaillé (encore incomplet) a été élaboré par M. Candelier. Nous en rappelons ici les principaux éléments :

Aptitudes / Attitudes / Savoirs constituant un **objectif général** du référentiel EVLANG<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Candelier, M., Macaire, D. (2001). L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de deux compétences: apprendre des langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. In: Collès, L., **Evlang - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-98-1-FR-Lingua-LD** 577

## Aptitudes

- Apt. Gén. 1 Effectuer quelques démarches d'analyse permettant un accès au moins partiel à la compréhension de l'organisation et du sens d'un énoncé écrit ou oral dans une langue non familière.
- Apt. Gén. 2 Discriminer des sons non familiers (les percevoir et ne pas les confondre avec d'autres sons) dans des langues non familières.
- Apt. Gén. 3 Etablir, pour des langues non familières, ayant recours à des écritures alphabétiques ou non alphabétiques, des correspondances graphie-son différentes de celles utilisées dans des langues familières.
- Apt. Gén. 4 Pratiquer, dans le sens de la lecture et de l'écriture, pour certains types de systèmes d'écriture, des correspondances graphie-son non familières.
- Apt. Gén. 5 Mémoriser et reconnaître des éléments écrits ou sonores d'une langue non familière
- Apt. Gén. 6 Utiliser des instruments de référence nécessaires à une recherche métalinguistique.
- Apt. Gén. 7 Utiliser plusieurs langues à des fins communicatives
- Apt. Gén. 8 Communiquer partiellement en l'absence de code linguistique commun
- Apt. Gén. 9 Savoir identifier certaines langues non familières

## Attitudes:

- At. Gén. 1 Acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle) et les objets qui la constituent
- At. Gén. 2 Désir d'apprendre les langues
- At. Gén. 3 Aborder de façons confiante diverses tâches portant sur une langue non familière
- At. Gén. 4 Curiosité vis-à-vis du fonctionnement du langage et des langues, et intérêt pour l'étude de ce fonctionnement

## Savoirs

- Sav. Gén. 1 Savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances
- Sav. Gén. 2 Savoir que toute langue est soumise à la variation, en fonction de l'origine géographique et sociale des locuteurs et des registres correspondant aux situations d'emplois
- Sav. Gén. 3 Connaître certaines particularités des instruments et processus d'apprentissage des langues
- Sav. Gén. 4 Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde, et que bien souvent il y a plusieurs langues dans un même pays ou la même langue dans plusieurs pays
- Sav. Gén. 5 Savoir que les langues - et les cultures - sont des mondes non-clos, partageant / échangeant des éléments en fonction de leur genèse historique ou des contacts que les populations ont pu entretenir

Cette liste d'objectifs correspond à un rapport au savoir fondé non pas sur des connaissances encyclopédiques mais sur des savoirs essentiels. Conformément à la définition précédemment donnée de l'appropriation, la conscience des objectifs est centrale pour l'appropriation. En outre, les traces d'une claire structuration peuvent être interprétées comme un indice d'une

---

Dufays, J.-L., Fabry, G., Maeder, C. (Eds.), *Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant, Actes du colloque de Louvain La Neuve*, Bruxelles, De Boeck Université.

578

**Evlang - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-98-1-FR-Lingua-LD**

S. Aeby  
Version: définitive

Rapport de synthèse pour  
l'analyse des cahiers de bord

conscience des objectifs: dire ce que l'on sait ou ce que l'on formule comme hypothèse ne suffit pas (cf. App 4 "mise en activité des élèves"), il faut négocier le sens et se mettre d'accord sur ce que l'on a fait en termes de découverte et de synthèse. L'enseignant qui s'est approprié la démarche a conscience de la nécessité de ne pas s'arrêter en chemin, de parler du "pourquoi" à l'instar de cette enseignante qui relève à propos du support *Europanto*: "Tous ont apprécié l'exercice qu'ils ont trouvé amusant. Ils ont bien travaillé. Se sont volontiers échangés leurs travaux. La discussion les a moins passionnés... les étrangers se sentaient impliqués; pour les autres, l'exercice était sympa mais ils se moquaient du pourquoi [...]" (5 03 1 05).

#### *App7 "diversité des langues"*

Le septième indicateur d'appropriation réfère à l'intérêt porté aux "langues de la classe". Les élèves dont la langue n'est pas celle de l'école ont besoin d'être reconnus et accueillis dans l'espace de la classe défini comme "plurilingue" selon l'expression de Ch. Perregaux (1995). Une enseignante (5 17 1 26) relève: "Cette activité portant sur l'espagnol, l'italien et le portugais, [elle] a permis aux élèves de la classe parlant ces langues de se mettre en valeur face aux camarades: ils indiquaient comment prononcer les mots". Les langues parlées par les élèves sont-elles valorisées ou bien se présentent-elles comme un handicap pour les élèves? Autant de questions auxquelles tout enseignant est confronté dans son appropriation d'Evlang comme cette enseignante (5 16 1 25) qui relève la "présence très appréciée d'une élève portugaise pour entraîner le mouvement". Sur l'ensemble des enseignants Evlang, 25% se réfèrent de manière régulière dans leurs cahiers de bord à la diversité des langues parlées par/connues<sup>6</sup> de leurs élèves alors que 75% des enseignants le font rarement.

#### *App8 "liens entre les supports"*

Relever des "liens entre les différents supports" au niveau de la thématique ou des connaissances des élèves constitue le huitième indicateur d'appropriation auquel 5% des enseignants satisfont de manière régulière. Le fait de relier entre eux les différents apprentissages leur confère un surcroît de sens; il témoigne d'une vision plus large de l'éveil qui s'appuie sur la perception de buts et finalités du programme et remarque à propos du *Voleur de Mots*: "Bon retour sur les emprunts et les activités y relatives de l'an dernier" (5 17 2 27).

#### *App9 "liens avec les autres disciplines"*

Neuvième indicateur: l'enseignant a conscience qu'Evlang constitue une "matière pont" (Hawkins) qui contribue de façon large aux apprentissages, tant disciplinaires ("Ce travail sur

---

<sup>6</sup> Dans le cas de classes monolingues, il s'agit de langues entendues lors des vacances ou présentes dans l'environnement des enfants: "Faute de dictionnaires étrangers en classe, j'ai pensé qu'il serait plus riche de faire appel à la famille ou de les inciter à aller à la médiathèque pour rechercher des mots d'autres langues. Aucun enfant bilingue dans la classe! Document 3 à faire pendant les vacances de février, les enfants en étaient contents car ils vont chercher individuellement... vont-ils le faire tous? (3 enfants n'ont pas fait de recherche). Réalisation d'affiches pour mettre en valeur ce qu'ils ont trouvé" (3 13 1 19).

les déterminants et les genres des noms était bienvenu: bonne révision en français") que transversaux (ex: effectuer une recherche documentaire, argumenter). Ainsi, cet enseignant réunionnais (3 04 1 09) exprime son mode de compréhension des objectifs du support en remarquant à propos de *Faire la Pluie et le beau temps*: "Très riche, exploitable en géographie et pour renforcer certaines compétences transversales (recherches, hypothèses, travail en groupe...)". 32,5% des enseignants font régulièrement allusion dans leur écriture des cahiers de bord à des liens avec les autres disciplines, 12,5% de manière systématique alors que 55% d'entre eux le font rarement.

#### *App10 "appréciations sur le support / la démarche"*

Le dixième indicateur pour l'appropriation repose sur la présence d'"appréciations sur le support / la démarche". L'enseignant qui s'est approprié la démarche porte un regard critique sur le support et sur les possibilités de mise en œuvre qui lui sont proposées. En ce sens, il fait preuve de son expertise d'Evlang. Ainsi, cet enseignant suisse (5 07 2 11) qui observe: "Grosse artillerie pour une démarche complexe. L'idée de travailler sur le *Petit Chaperon Rouge* est cependant très intéressante". C'est une pratique rare pour 25% des enseignants, régulière pour 65% d'entre eux, enfin 10% des enseignants formulent systématiquement des remarques sur les supports.

Après examen de l'ensemble des cahiers de bord, l'indicateur App6 (conscience des objectifs) s'est révélé particulièrement discriminant relativement à l'établissement d'un indice pour l'appropriation: une pondération de 3 lui a donc été attribuée. Cette pondération permet de distinguer les enseignants qui réfèrent rarement (pour 12,5% d'entre eux), régulièrement (pour 45% d'entre eux) ou systématiquement (pour 42,5% d'entre eux) aux objectifs Evlang dans leurs cahiers de bord. L'expression de la conscience des objectifs se pose ainsi comme la clé de voûte de l'appropriation de l'approche Evlang: elle va de pair avec la perception curriculaire dont rend compte l'indicateur App8 portant sur les "liens entre les supports" - pertinent pour 5% des enseignants. L'indicateur App3 "proposer des solutions" se présente aussi comme un indicateur particulièrement significatif pour l'appropriation dans la mesure où il nécessite que l'enseignant adopte une position réflexive consciente des enjeux de ses pratiques - il concerne 15% des enseignants: pour ces deux indicateurs, la pondération retenue a été de 2. Enfin, l'indicateur App7, relatif à la prise en compte des langues de la classe - 25% des enseignants les mentionnent de manière régulière - et son corrélat App5 "mise en œuvre différente selon les caractéristiques sociolinguistiques des élèves", qui concerne 40% des enseignants de manière régulière ou systématique, sont révélateurs de l'ouverture à la diversité des langues et des cultures telle que formulée dans les hypothèses 1 à 4 du projet de recherche: une pondération de 2 leur a également été attribuée. Les autres<sup>7</sup> indicateurs n'étant pas discriminants, la pondération de 1 a été retenue.

#### *b) Indicateurs pour la valorisation*

<sup>7</sup> Pour l'indicateur App9 "liens avec les autres disciplines" en particulier, nous avons préféré maintenir une pondération de 1 dans la mesure où certains cahiers de bord français comportaient une rubrique s'y référant explicitement; ce qui n'était pas le cas sur l'ensemble des sites (Genève, Neuchâtel, etc...).

*Val1 "apprécier"*

Pour la valorisation de la démarche, le premier indicateur est lié aux appréciations enthousiastes ou déçues concernant Evlang dont l'enseignant fait part. Ces dernières reflètent son engagement affectif dans le projet. L'enseignant (5 08 1 12) qui déclare "J'aime beaucoup ce genre d'activités qui fait appel à la créativité de l'élève. Il est appelé à être actif et à collaborer avec un camarade (groupes-duos). Cela m'enrichit également et m'oblige à me poser des questions. Ce n'est plus de moi uniquement que dépend le travail" montre ainsi son adhésion personnelle à la démarche et aux objectifs de l'éveil aux langues. 17,5% des enseignants engagés dans le projet ont fait figurer de telles appréciations à au moins une reprise dans les cahiers de bord qu'ils ont renvoyés aux équipes de recherche.

*Val2 "poursuivre"*

Faire part de son désir, de sa décision de poursuivre ou de ne pas poursuivre à l'avenir des activités de type Evlang a été retenu comme deuxième indicateur pour la valorisation de la démarche. Aucun enseignant ne mentionne explicitement dans les cahiers de bord son désir de poursuivre des activités Evlang. Peut-être le cahier de bord n'est-il pas le lieu approprié pour recueillir de telles remarques au contraire de l'entretien avec les enseignants qui s'y prête considérablement mieux.

*Val3 "transférer"*

Enfin, le troisième indicateur retenu est lié au désir, à la volonté de transférer ou de ne pas transférer à d'autres matières des démarches et objectifs Evlang. L'extension des activités d'éveil à l'extérieur de la classe en est un indicateur "Développée en vue d'une soirée exposition Evlang destinée aux parents et à une autre classe" (5 16 1 25). 12,5% des enseignants engagés dans le projet ont explicitement souhaité étendre les activités Evlang, soit 5 enseignants sur les 40 pris en compte pour cette étude.

### 3. Résultats

*a) Pour l'appropriation*

L'analyse des résultats obtenus, sur la base de la pondération présentée supra, permet d'établir, pour les enseignants expérimentateurs qui ont rendu au moins trois cahiers de bord, un indice d'appropriation de la démarche qui pourra être relié aux résultats des tests finaux:

- bons indices d'appropriation: > 12 points : 8 enseignants, soit 20%
- indices d'appropriation moyens: < 5 - 12 points > : 25 enseignants, soit 62,5%
- faibles indices d'appropriation: < 5 points : 7 enseignants, soit 17,5%

Il convient néanmoins de rester prudents avec ces résultats dans la mesure où ils reposent sur des données de l'ordre du dire sur les pratiques.

| Total de points | Code enseignant        | Valorisation |
|-----------------|------------------------|--------------|
| 18              | 3 13 1 19<br>5 19 1 30 |              |
| 17              | 3 40 1 50              | 2            |
| 14              | 5 18 1 28              |              |

**Evlang - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-98-1-FR-Lingua-LD**

581

S. Aeby  
Version: définitive

Rapport de synthèse pour  
l'analyse des cahiers de bord

|    |            |   |
|----|------------|---|
|    | 3 15 1 22  |   |
|    | 5 19 2 31  |   |
| 13 | 3 14 1 20  |   |
|    | 3 04 1 08  |   |
| 12 | 3 11 3 17  |   |
|    | 3 12 1 18  | 2 |
|    | 5 11 1 15  | 2 |
|    | 5 08 1 12  | 2 |
| 11 | 3 03 ½ 07  | 2 |
|    | 3 04 2 09  | 2 |
|    | 3 132 136  |   |
|    | 5 05 1 07  |   |
|    | 5 03 1 04  | 2 |
|    | 3 133 137  |   |
|    | 5 07 1 11  | 4 |
| 10 | 5 19 1 60  |   |
|    | 5 02 1 03  |   |
|    | 3 07 1 11  |   |
|    | 5 03 2 05  |   |
|    | 3 24 1 31  |   |
|    | 5 17 1 26  | 2 |
| 9  | 3 18 1 25  |   |
|    | 5 17 2 27  |   |
|    | 5 16 1 25  | 2 |
| 8  | 5 18 3 36  |   |
| 7  | 3 19 1 16  |   |
|    | 5 20 1 32  |   |
|    | 5 22 1 34  |   |
|    | 3 134 138  | 2 |
| 5  | 5 11 2 16  |   |
|    | 3 28 1 36  | 2 |
|    | 5 01 1 01  |   |
|    | 5 15 1 23  |   |
| 4  | 5 01 2 02  | 2 |
| 2  | 3 09 1 203 |   |
| 0  | 5 06 1 08  |   |

*b) Pour la valorisation*

En ce qui concerne la valorisation de la démarche, les résultats - pour la valorisation positive - sont les suivants:

- absence d'indices de valorisation: < 2 points : 27 enseignants, soit 67,5%
- présence d'indices de valorisation: > 2 points : 12 enseignants, soit 30%
- présence remarquable d'indices de valorisation: > 4 points: 1 enseignant, soit 2,5%

Il est important de constater qu'aucun indice de valorisation négative n'a été relevé chez les 40 enseignants engagés dans le projet.

La configuration choisie pour cette analyse se fonde sur l'hypothèse que les données fournies par les cahiers de bord sont susceptibles de construire une image de l'appropriation atteinte par un enseignant particulier ou de l'importance qu'un enseignant particulier accorde à l'approche Evlang en terme d'intensité. Cela implique de considérer que la verbalisation est, en soi, un signe d'appropriation. Or, dans les limites qu'impose une telle procédure, il nous



semble pertinent d'apporter un éclairage non plus sur l'intensité de l'appropriation / valorisation de la démarche Evlang mais sur la nature même de cette appropriation au travers, d'une part, des liens qui peuvent exister entre appropriation et valorisation, d'autre part, des différents modes d'appropriation qu'elle permet de mettre à jour.

### *c) Liens entre appropriation et valorisation*

A ce stade de l'analyse des cahiers de bord, aucune corrélation entre les indices d'appropriation et de valorisation n'a été établie: ces deux indices sont donc indépendants. La mise en relation de l'ensemble des résultats des outils qualitatifs – et notamment la prise en compte des indices collectés dans les entretiens enseignants et les OGP – devrait permettre de tester les liens entre l'appropriation, respectivement la valorisation en validant ou non une relation entre les deux.

Parmi les 13 enseignants pour lesquels on relève la présence d'indices de valorisation de la démarche, 1 (7,7%) figure dans le groupe avec indices d'appropriation fort, 10 dans le groupe avec indices d'appropriation moyens (76,9%) et 2 (15,4%) dans le groupe avec indices d'appropriation faibles. Quant à l'enseignant pour lequel il y a une présence remarquable d'indices de valorisation de la démarche, il se situe dans le groupe avec des indices moyens d'appropriation. Ces chiffres ne permettent donc pas d'établir une corrélation entre l'appropriation et la valorisation. Au contraire, ils rendent compte de la nécessité de les distinguer: les enseignants ayant obtenus des scores bas pour l'appropriation peuvent ainsi avoir un indice de valorisation élevé qui rend compte de leur engagement affectif dans le projet.

## *4. Vers l'établissement de profils pédagogiques*

Suite au processus d'analyse mis en oeuvre, nous formulons l'hypothèse qu'il est possible d'opérer une synthèse des différents acquis dont rendent compte les indicateurs choisis et de mettre à jour les effets combinatoires qui s'opèrent: savoirs, savoir-faire et savoir-être s'allient pour faire émerger des profils pédagogiques contrastés. Il faut néanmoins préciser que dans cette démarche ce ne sont pas les profils en tant que tels qui nous intéressent mais les profils en tant qu'il sont / peuvent être mis en oeuvre et activés dans Evlang.

Un premier faisceau est constitué des indicateurs liés à une prise en compte remarquable des objectifs (App6), à une perception curriculaire dont témoigne la mention des liens entre les différents supports (App8), à la capacité de se décentrer par rapport à sa pratique (App3), à la perception des liens disciplinaires (App9); un deuxième faisceau est constitué des indicateurs relatifs à une conception de l'éveil aux langues sensible à la diversité linguistique et culturelle au travers de la prise en compte des langues de la classe et des élèves qui les parlent (App7), à une mise en oeuvre différenciée des supports (App5), à une approche affective de l'éveil aux langues qui valorise (Val) l'approche et les objectifs d'éveil. Les autres indicateurs retenus n'apparaissent pas discriminants ni pour l'un ni pour l'autre profil. Le premier profil (A), tel qu'il émerge des indicateurs retenus, met l'accent sur les savoirs et savoir-faire dans une

**Evlang - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-98-1-FR-Lingua-LD**

583

approche scolaire; le deuxième (B) est plus axé sur les savoir-être comme la compétence à mieux vivre dans une société plurilingue. A l'instar de Paquay (1994:10), nous formulons l'hypothèse que "selon les paradigmes adoptés non seulement les perspectives sont différentes (on voit les choses autrement), mais surtout les modes d'actions diffèrent (on fixe d'autres objectifs, on choisit d'autres stratégies)". Tout en étant conscients que les cahiers de bord ne nous fournissent qu'un éclairage partiel de la réalité, nous nous efforcerons, sur la base des indicateurs explicités supra, d'illustrer par contraste chacun des deux éclairages retenus.

De ces deux profils (A) et (B), quatre types d'enseignants ont pu être dégagés: à savoir les enseignants répondant aux critères définis pour les profils (A), d'une part, et (B), d'autre part; les enseignants répondant aux critères correspondant à chacun des deux profils (C); enfin, les enseignants à profil (D) ne répondant ni aux critères du profil (A) ni aux critères du profil (B) (Cf. Annexe 8).

- Profil A:

Entrent dans cette catégorie les enseignants ayant obtenu un total supérieur ou égal à 5 points (sur un maximum de 10 points) aux items App3, App6, App8 et App9. 10 enseignants peuvent être classés dans cette catégorie: tous accordent une importance particulière aux objectifs du support, aux liens entre les différents supports et avec les autres disciplines. En outre ils témoignent volontiers de leur mode d'appropriation des enjeux / des objectifs des supports en présentant les solutions qu'ils ont apportées / envisagent d'apporter aux problèmes rencontrés lors de leur mise en oeuvre. 25,0% des enseignants expérimentateurs entrent dans cette catégorie.

- Profil B

Cette catégorie regroupe un ensemble de 12 enseignants qui ont obtenu un total égal ou supérieur à 2 points (sur un maximum de 4) aux items App5 et App7. Ces enseignants se montrent particulièrement sensibles à la présence d'élèves d'horizons culturels et linguistiques divers dans leur classe; ils sont enclins à pratiquer une mise en oeuvre des supports qui prend en compte les caractéristiques sociolinguistiques des élèves de leur classe. En outre, ils ont tendance à avoir une approche plus personnelle, plus affective de l'enseignement comme en témoignent les indices d'une valorisation de la démarche et des objectifs Evlang chez 42% d'entre eux. 30,0% des enseignants Evlang, tout pays confondus, entreraient dans cette catégorie.

- Profil C

Cette catégorie recouvre les enseignants qui présentent une forte conscience des objectifs tout en accordant une attention particulière aux langues de leur classe. Elle comprend 10 enseignants. Ce profil rassemble donc 25,0% des enseignants expérimentateurs.

- Profil D

Enfin, 8 enseignants ont un profil plus flou dans la mesure où ils n'atteignent pas les quotas minimaux fixés pour entrer dans un des profils définis préalablement: 3 d'entre eux montrent cependant un profil proche du type A (3 19 1 16; 5 22 1 34; 3 134 138); 3 autres se caractérisent uniquement par l'item 6 - conscience des objectifs - qui ne permet pas à lui seul de déterminer un profil. Enfin 2 enseignants ont obtenu un score égal ou inférieur à 5 points pour l'appropriation, il n'est pas possible de tirer des cahiers de bord qu'ils ont rendus des indices relatifs à leur profil pédagogique. Ces enseignants représentent 20% des enseignants engagés dans le projet.

Il faut relever que, sur les 13 enseignants ayant valorisés la démarche, 3 ont un profil de type C, 6 de type B, 2 de type A et enfin 2 ont un profil que nous avons qualifié de type D. Ces données reflètent des liens étroits entre une approche de l'éveil axée sur le développement personnel et la tendance à valoriser la démarche comme le montre bien le fait que 69,2% des enseignants ayant un profil B et C ont obtenu deux points et plus pour la valorisation. Cela nous conduit donc à postuler, à ce stade de l'analyse, que la corrélation entre appropriation et valorisation ne se manifeste pas en fonction de l'intensité de l'appropriation mais qu'elle est avant tout liée à la nature de l'appropriation de la démarche par les enseignants.

### 5. Trois portraits contrastés

Afin d'illustrer ces différents profils, nous présentons maintenant trois portraits contrastés d'enseignants, tels qu'ils se présentent au travers des cahiers de bord.

Le profil A est illustré par une enseignante d'Evreux (3 11 3 17)<sup>8</sup> qui a rempli trois cahiers de bord - *I live in New York... mais je suis né en Haïti, 1, 2, 3... 4000 langues, Des langues de l'enfant aux langues du monde*. Sa conception des activités d'éveil est structurée par les différentes phases - mise en situation, situation de recherche et synthèse structuration - du déroulement qu'elle reporte en en-tête des cases concernées. Elle inscrit par là le déroulement des leçons dans sa classe dans le modèle socioconstructiviste de référence des supports Evlang. Se rapportant à la phase de mise en situation - qui consiste à motiver les élèves et à mettre à jour leurs représentations -, elle se montre sensible à l'intérêt des élèves en relevant, par exemple "séance qui plaît beaucoup aux élèves parce qu'elle raconte l'histoire d'un enfant. Cela leur paraît vrai". Parallèlement, la description précise du déroulement de la tâche, que ce soit au niveau de la compréhension des élèves que de la gestion par l'enseignante occupe une place importante dans son appréciation des supports: "Séance très claire, facile à mener, les élèves sont très à l'aise et font rapidement ce qui est demandé". Ses élèves semblent bénéficier de consignes précises qui les orientent dans leur travail: "1<sup>ère</sup> séance: relecture du texte, écoute de la chanson en rap, puis ils ont commencé à repérer les différentes langues avec un code de couleur sur les paroles; 2<sup>e</sup> séance: fin du repérage des différentes langues dans le texte de la chanson. Mise en commun et correction". Cette relative directivité a parfois constitué un handicap pour ses élèves, comme elle le relève à propos de la mise en situation de *1, 2, 3 4000 langues*: "J'ai suivi la consigne en [leur] employant l'expression: "une des richesses les plus importantes du monde". Ils ont retenu le mot "richesses" qu'ils ont

<sup>8</sup> Pour le profil chiffré des enseignant(e)s cf. Annexe 5

cherché à traduire et 2 groupes sur 6 ont trouvé lingots pour linguas [...]". Sa présentation des activités des élèves est orientée par les objectifs à atteindre: "les élèves repèrent très vite qu'en général ce sont des pays proches qui parlent des langues de la même famille et cela leur paraît logique qu'il en soit ainsi. Ils sont surpris mais acceptent facilement l'idée de l'arbre généalogique pour les familles de langues. Ils emploient tout de suite le terme de tronc à propos de l'indo-européen". En mentionnant le recours à la "logique" des élèves, leur capacité à "accepter" l'idée du arbre généalogique, elle rend compte d'un enseignement orienté vers des savoirs scolaires. Elle est consciente de la nécessité de structurer les savoirs acquis "Les élèves se souviennent bien des séances précédentes" et remarque avec satisfaction que l'initiative peut aussi venir des élèves: "Pour la première fois ce sont [les élèves] qui ont souhaité marquer sur leur journal ce qu'ils venaient de constater". Ce mode d'appropriation des supports trouve un ancrage dans les disciplines scolaires: "Les prolongements en géographie et l'histoire de Haïti intéressent les élèves" mais reste très attaché au support et les proposition de modifications et de prolongements sont restreintes.

L'enseignante neuchâteloise (5 08 1 12) présente un profil de type B au fil des 9 cahiers de bord qu'elle a remplis - *Bon Anniversaire, Les langues jour après jour, Le voleur de mots, Europanto, Le Petit Chaperon Rouge, Nous parlons tous étranger, Une écriture pour les doigts: le braille, Faire la pluie et le beau temps, Autour des emballages* - en choisissant à plusieurs reprises la version longue des cahiers de bord. Cette enseignante est particulièrement sensible à la mise en activité de ses élèves et à leur développement individuel: "selon démarche proposée, mais chacun avait ses propres documents; ceci leur permet d'être davantage concernés. J'ai remarqué que certains élèves ne participent que très peu s'ils n'ont pas un support visuel sous les yeux". Elle propose des modifications au support, notamment pour *Une écriture pour les doigts: le braille*, où elle raconte: "nous n'avons pas fait cette séquence car nous avons eu la chance de recevoir un malvoyant et son chien dans notre classe. Nous avons pu expérimenter passablement de choses. Lecture du braille, se promener avec des lunettes, avec un bandeau sur les yeux, avec le chien... Expérience à faire; c'était magnifique". Son intérêt va à la communication, à l'observation: "par deux, ils ont essayés de communiquer entre eux par le morse. Ils ont remarqué à quel point il est important d'observer". Sa description des séances prend en compte l'affectivité des élèves, leurs découvertes "ce qui les a le plus frappés c'est qu'on puisse dire la même chose en un mot ou en quatre mots!", leurs déceptions "leur frustration était de ne pas pouvoir lire ces langues étrangères", leurs peurs "au début ils ont été effrayés et ont prétendu qu'ils ne comprenaient rien", leurs difficultés "ils ont trouvé cela difficile même les élèves qui n'ont pas de problèmes scolaires" mais aussi leurs plaisirs et les siens "superbe! Une élève est allée dans sa famille en Espagne et elle a pu échanger avec sa cousine au sujet d'Evlang. La cousine a fait à peu près les mêmes activités que mon élève. Cela a impressionné mon élève". Elle est à l'écoute de ses élèves: "il y a une certaine lassitude chez certains enfants qui ont l'impression de refaire à chaque fois la même chose" et son regard sur eux est lucide: "le fait de travailler en groupe n'encourage pas certains élèves à donner leur avis; ce sont les leaders qui font le travail". Elle accorde de l'importance aux connaissances des élèves: "nous ne nous sommes pas contentés des langues proposées, nous avons aussi puisé dans les langues de la classe (néerlandais, suisse allemand). Son plus grand problème est de ne pas trop intervenir auprès de ses élèves: "il a été difficile de ne pas leur donner de réponses ou de pistes". Elle

conclut en disant "j'aime beaucoup ce genre d'activités qui fait appel à la créativité de l'élève. Il est appelé à être actif et à collaborer avec un camarade (groupes -duos). Cela m'enrichit également et m'oblige à me poser des questions. Ce n'est plus de moi uniquement que dépend le travail".

Enfin, cet enseignant genevois (5 19 1 30), qui a rempli 3 cahiers de bord - *Fruits et légumes en tout genre, Autour des emballages, Les univers sonores* - présente un profil de type C. Il se caractérise par une vision très large de l'éveil qui prend en compte les connaissances des élèves. Il n'hésite pas à mettre ses élèves à contribution ainsi que leur milieu familial: "avant de commencer l'activité, j'ai demandé aux enfants de rechercher à la maison des noms de fruits dans leur langue d'origine, avec les parents. Apport inégal mais intéressant: cette démarche n'était évidemment pas obligatoire". Inventif, il est ouvert aux discussions qui prolongent la thématique amorcée dans les différents supports: "Nous avons parlé de la Suisse et de ses langues visibles sur les emballages, de l'Union européenne et des multiples traductions nécessaires à une large diffusion des produits, de l'élargissement du marketing et donc de la nécessité de l'apprentissage des langues". Cependant, il n'en perd pas de vue les objectifs du support et les liens avec le programme scolaire: "ce travail sur les déterminants et les genres des noms était bienvenu: bonne révision en français". Par ailleurs, il démontre une conscience des objectifs à long termes en remarquant: "Les élèves m'ont surpris quant à la bonne analyse des indices: cette activité étant la dernière de l'année, le travail antérieur a peut-être porté ses... fruits". Son mode d'appropriation du support se définit par la prise en compte des objectifs dans une perspective scolaire qui n'écarte pas une approche plus personnelle de l'éveil aux langues qui tient compte de la vie de la classe.

## 6. Conclusion

Alors que la fonction première des cahiers de bord, dans le cadre du projet de recherche Evlang, consiste à recueillir des informations en vue de l'amélioration des supports, le dispositif d'analyse mis en place a permis de réunir différents indices qui, mis en relation avec ceux des autres dispositifs, doivent permettre de caractériser des types de pédagogie. L'examen des données recueillies semble ainsi suggérer la possibilité de quantifier un certain nombre de variables - conscience des objectifs, liens curriculaires et disciplinaires, décentration par rapport au support, attention portée aux langues de la classe et aux élèves qui les parlent, mise en œuvre différente - dont la mise en évidence est conforme aux principes pédagogiques qui sous-tendent le projet de recherche.

Ainsi, une analyse plus approfondie des données fournies par les cahiers de bord a fait apparaître des corrélations entre les paramètres retenus qui nous ont poussée à esquisser quatre profils pédagogiques distincts. Nous espérons que cette démarche nous aidera à mieux comprendre comment les enseignants interprètent et appliquent l'approche Evlang en trouvant dans ces profils des facteurs d'interprétation et de compréhension des résultats obtenus aux tests finaux. A ce propos, de nombreuses questions posées par l'analyse des cahiers de bord attendent encore confirmation. Peut-on attendre de l'attention portée manifestement aux objectifs par les enseignants à profil A que leur classe obtienne des résultats plus probants aux tests d'aptitude? Peut-on penser que l'attention portée à la diversité culturelle et

**Evlang - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-98-1-FR-Lingua-LD**

587

S. Aeby  
Version: définitive

Rapport de synthèse pour  
l'analyse des cahiers de bord

linguistique par les enseignants à profil B se répercute plus sensiblement sur les résultats de leur classe en termes d'attitudes? Le simple fait de remplir les cahiers de bord ne constitue-t-il pas en lui-même un indice ? Bref, le mode d'appropriation des supports et de la démarche Evlang est-il une variable pertinente pour l'interprétation des tests finaux. La mise en relation des diverses analyses avec la mesure des progrès effectués durant toute la durée du projet Evlang contribuera vraisemblablement à faire avancer la réflexion.

## 7. Bibliographie

- Commission romande des moyens d'enseignement (1998). *Eveil au langage / Ouverture aux langues. Avant-projet du groupe d'étude*. Neuchâtel, COROME.
- Hawkins, E. (1984-87). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kernen, I., Marguerat, C. (1998). Les compétences se construisent dès l'école, *Résonances*, 3, 16-18.
- Macaire, D. (2000). Des langues dans l'enseignement primaire? Evolution des représentations d'enseignants engagés dans une expérimentation d'éveil aux langues, The 5<sup>th</sup> International Conference of the Association for language Awareness, 26-29 June 2000, University of Leicester.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Perregaux, Ch. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-139.
- Sallaberry, J.-C. (1996) : *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan.