

Les intentions et le degré de mobilisation des enseignants d'école primaire à l'éveil aux langues

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de Sezin Danisman
Sous la direction de Sibylle Frei Affolter
La Chaux-de-Fonds, mars 2014

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Madame Sibylle Frei Affolter, pour sa disponibilité. L'organisation et la réalisation d'un tel travail n'auraient pas été possibles sans ses conseils et son appui.

Je tiens également à remercier les participantes pour leur confiance. Elles ont accepté de partager leurs savoirs et leurs vécus spontanément.

Je remercie aussi mes amis et ma famille pour leur soutien moral et leurs encouragements.

Résumé

Cette recherche empirique a été conduite dans le cadre d'un mémoire de bachelor permettant de comprendre les intentions et le degré de mobilisation des enseignants neuchâtelois lorsqu'ils utilisent le moyen d'enseignement EOLE.

EOLE est un moyen d'enseignement inspiré du projet Evlang. Le but principal de ces projets est d'offrir aux élèves une sensibilisation aux langues et une ouverture aux cultures. Le côté novateur est d'offrir un cadre où les élèves travaillent plusieurs langues sans pour autant avoir l'obligation de les apprendre. L'utilisation de ce moyen d'enseignement n'est pas obligatoire dans les classes suisses romandes. En revanche, son utilisation est vivement recommandée par le Plan d'étude romand (PER). Au travers de ce travail, les témoignages des enseignantes utilisant EOLE sont comparés. Il est alors envisageable d'observer les différents degrés de mobilisation. Les enseignantes ayant pris part à cette étude sont six au total, seulement quatre d'entre elles utilisent EOLE. D'après les analyses de données, il est possible de constater que les intentions principales sont la sensibilisation aux langues, le développement de l'interdisciplinarité et le développement d'une culture générale chez les élèves.

Mots clés

Éveil aux langues

Sensibilisation aux langues

Ouverture aux cultures

Interdisciplinarité

EOLE

Liste des tableaux, des annexes et de lexique

	Page
Tableaux	
Tableau 1	la part des enfants étrangers dans les classes d'école primaire de degré 4-5-6 (ancienne appellation) 7
Tableau 2	les caractéristiques des enseignantes 21
Tableau 3	diverses pratiques liées à EOLE, classées par critères 27
Tableau 4	profil des classes 28
Tableau 5	profil des enseignantes 29
Tableau 6	profil des enseignantes analyse statistique 30
Annexes	
Annexe n° 1	données statistiques OFS (1997) 48
Annexe n° 2	Guide d'entrevue initial 50
Lexique	
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
EOLE	Éducation et ouverture aux langues à l'école.
Evlang	Éveil aux langues à l'école primaire
HarmoS	L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire
OFS	Office fédéral de la statistique
PER	Plan d'études romand

Sommaire

Remerciements	I
Résumé	II
Mots clés	III
Liste des tableaux, des annexes et de lexique	IV

Introduction	1
1. Problématique	3
1.1. Cadre théorique	3
1.1.1. L'éveil aux langues	3
1.1.2. L'historique de l'éveil aux langues	5
1.1.3. Le projet Evlang	6
1.1.4. Le projet EOLE	10
1.1.5. La distinction entre l'éveil aux langues et l'apprentissage d'une langue.	11
1.1.6. Les réserves autour de l'éveil aux langues	12
1.1.7. Les aspects d'interdisciplinarité et de transversalité	14
1.2. Question de recherche	14
2. Méthodologie	16
2.1. Démarche scientifique	16
2.2. Guide d'entrevue	18
2.2.1. Le profil de la classe	18
2.2.2. Le profil de l'enseignant	18
2.2.3. Les pratiques liées à EOLE	19
2.3. Échantillonnage	20
3. Résultats	22
3.1. Analyse descriptive des données	22
3.1.1. L'enseignante numéro 1 (E. 1)	23
3.1.2. L'enseignante numéro 2 (E. 2)	23
3.1.3. L'enseignante numéro 3 (E. 3)	24
3.1.4. L'enseignante numéro 4 (E. 4)	24
3.1.5. L'enseignante numéro 5 (E. 5)	25
3.1.6. L'enseignante numéro 6 (E. 6)	25
3.1.7. L'établissement de critères par hypothèse	26

3.2. Analyse des données	28
3.2.1. Le profil des classes	28
3.2.2. Le profil des enseignantes	29
3.2.3. Les pratiques liées à EOLE	30
3.2.4. H1 : les enseignants utilisant EOLE sont convaincus de son utilité	31
3.2.5. H2 : les enseignants utilisent systématiquement EOLE lorsqu'un de leur élève parle une autre langue à la maison	31
3.2.6. H3 : les enseignants conduisent des exercices EOLE dans le cadre de l'interdisciplinarité comme cela est recommandé dans le PER	33
3.2.7. H4 : les enseignants utilisent EOLE pour développer la culture générale chez les élèves	34
3.2.8. Les critères supplémentaires	35
3.3. Interprétation des résultats	38
3.3.1. H1 : les enseignants utilisant EOLE sont convaincus de son utilité	38
3.3.2. H2 : les enseignants utilisent systématiquement EOLE lorsqu'un de leur élève parle une autre langue à la maison	39
3.3.3. H3 : les enseignants conduisent des exercices EOLE dans le cadre de l'interdisciplinarité comme cela est recommandé dans le PER	39
3.3.4. H4 : les enseignants utilisent EOLE pour développer la culture générale chez les élèves	40
3.3.5. Les critères supplémentaires	40
3.3.6. Les résultats obtenus face aux buts d'Evleng et les objectifs d'EOLE	41
Conclusion	44
Bibliographie	47
Ouvrages	47
Sites internet	48
Ouvrages consultés	48
Annexes	49
Annexe n°1 : les données statistiques de l'OFS (1997)	49
Annexe n°2 : le guide d'entrevue initial	51

Introduction

L'éveil aux langues est un concept, qui se développe en Europe depuis plusieurs années. La particularité du contexte langagier de la Suisse est également un terrain qui s'adapte à ce genre de concept. S'il existe quatre langues nationales officielles dans ce pays, de nombreuses autres langues sont parlées dans les foyers suisses. C'est pourquoi la Suisse figure parmi les pays initiateurs dans les recherches concernant l'éveil aux langues. Il va de soi que cette diversité culturelle se retrouve de manière assez frappante dans les classes que j'ai fréquentées lors de mes stages. Il est alors tout à fait possible que la présence d'une forte multiculturalité influence les enseignants dans leur pratique. Lors des fêtes religieuses chrétiennes par exemple : il se peut que les élèves non chrétiens partagent leurs pratiques avec le reste de la classe. Une comparaison entre différentes religions se justifiera alors. Les habitudes culinaires des élèves peuvent aussi exiger des explications et donner lieu à des discussions. Les priorités varient selon l'enseignant. Le temps consacré aux différentes pratiques dépend entre autres des sensibilités de l'enseignant.

Ayant vécu en Turquie, j'ai grandi dans une mixité culturelle qui est propre à cette région. J'ai été confrontée dès le jeune âge à la culture arabe, kurde, persane, grecque et turque. Puis je suis arrivée en Suisse, où j'ai eu la chance d'apprendre des langues, dont le français et l'allemand, et ainsi d'approcher différentes cultures occidentales. En fin de compte, je ne peux faire autrement que d'apprécier cette richesse dans laquelle j'ai baigné jusqu'à maintenant. C'est en quelque sorte mon propre vécu qui me conduit à donner tant d'importance à l'éveil et l'ouverture aux langues. De plus en plus, sous l'influence de la société et de la mondialisation, les citoyens du monde sont invités à s'ouvrir à d'autres visions du monde, à d'autres pensées, donc aux autres langues et aux autres cultures. C'est en quelque sorte le point de départ de ce travail de recherche qui s'enracine dans la réalité des sociétés contemporaines.

L'enjeu dans ce travail de recherche sera de comprendre et de connaître sur la base d'un échantillonnage et au travers d'entrevues les motivations des enseignants qui recourent à l'éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE). Dans un premier temps, il s'agit d'observer l'évolution de l'éveil aux langues, c'est-à-dire les différents projets réalisés en

Europe et en Suisse, pour comprendre dans quel contexte l'éveil aux langues s'est développé. Dans un deuxième temps, il s'agira de poursuivre la recherche sur le terrain, dans le contexte actuel. À la fin de ce travail recherche, il sera possible de se prononcer quant aux objectifs visés par EOLE dans ce domaine et de définir s'ils ont été atteints ou pas.

Au travers de cette recherche, il est plus précisément question de comprendre les intentions d'enseignants utilisateurs d'EOLE aux cycles primaires et de déterminer le degré de mobilisation des praticiens lorsqu'ils exploitent EOLE en classe.

1. Problématique

Dans cette partie du travail, il s'agit de présenter les différentes étapes de réflexions et de recherches par lesquelles je suis passée pour aboutir à ma question de recherche.

Dans le cadre de ce travail de mémoire, j'étudierai l'intérêt que portent les enseignants aux moyens d'enseignement romand EOLE, qui permettent aux élèves de s'approprier une culture langagière plurilingue. La méthode en question sensibilise les enfants de manière ludique, tout en leur apportant des connaissances visant à enrichir leur culture générale. Par les apports théoriques, il est question de comprendre dans quel but EOLE a été mis en place dans les cantons suisses romands et quelle est son origine? Les enseignants utilisant EOLE sont-ils réellement convaincus de l'efficacité de cet outil ? Quelle est la fréquence d'utilisation de ce dernier ? Quels sont les objectifs cachés derrière cet outil ?

1.1. Cadre théorique

Ce chapitre débutera avec les définitions des concepts principaux abordés dans ce travail. Quelques précisions seront ensuite apportées quant à l'historique de l'éveil aux langues, ainsi qu'aux résultats obtenus par le projet Evlang et la mise en place d'EOLE en Suisse romande par la CIIP. Il est ensuite primordial d'aborder les aspects peu approfondis lors de ces projets, tels que les aspects négatifs liés à leur utilisation.

1.1.1. L'éveil aux langues

Les termes d'*éveil aux langues* et d'*ouverture aux langues* reviendront régulièrement tout au long de ce travail. Dans un premier temps, il est important de définir ce qu'est une *langue*, puis de s'attarder sur la définition des mots *éveil* et *ouverture*.

Selon les définitions fournies par le Petit Robert (Rey-Debove & Rey, 2010, p. 960, 1428 et 1774), la *langue* est « un système d'expression et de communication commun à un

groupe social ». Quant à *l'éveil*, il se définit, sur le plan pédagogique, comme le fait de « stimuler chez l'enfant l'observation ». Tandis que *l'ouverture*, au sens figuratif, est « la voie d'accès ». Il est évident qu'il s'agit de sensibiliser les élèves aux différents systèmes d'expression et de communication spécifiques à un groupe. C'est également ce qui ressort de la citation de De Pietro & Matthey (2001, p. 42) : « L'éveil aux langues n'a donc pas pour objectif l'apprentissage d'une langue particulière, mais la mise en place des conditions qui favorisent les apprentissages (capacités d'observation, d'analyse, de discrimination, etc.), l'ouverture à l'autre [...] ».

Candelier propose une autre définition de l'éveil aux langues. Cette définition est un extrait du projet envoyé à la Commission européenne de 1997 :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (Candelier, 2003, p. 20).

Il paraît évident, par ces quelques définitions et ces propos, que l'éveil aux langues et l'ouverture aux langues apportent une nouvelle capacité d'analyse ou d'observation des langues et des cultures entre elles. Toujours dans la même idée, le principal but mis en avant par la CIIP est « de développer chez les élèves des attitudes d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle présente aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe » (*EOLE*, s.d., §1). C'est sur ce principe de base que la CIIP s'est appuyée pour éditer *l'Éducation et l'ouverture aux langues à l'école* (*EOLE*). Ce moyen d'enseignement officiel est proposé aux enseignants des cycles 1 et 2 dans les cantons romands. D'après les témoignages de certains enseignants, il n'est pratiquement pas utilisé par certains, voire inconnu pour d'autres enseignants.

Il est primordial de préciser que derrière les recherches sur l'éveil aux langues ou l'ouverture aux langues, l'objectif prégnant est celui de sensibiliser les élèves aux langues et aux cultures. C'est pourquoi la mixité culturelle, présente dans les classes, figure parmi les points d'ancrage des projets qui seront abordés, tels que Evlang et *EOLE*. Étant donné

la mixité culturelle qu'offre une classe suisse, cela sera fort intéressant de prendre en considération ces faits lors de cette étude.

1.1.2. L'historique de l'éveil aux langues

Selon le site internet *Elodil*, dans lequel figure un article nommé « Historique de l'éveil aux langues », il est mentionné que l'éveil aux langues est une approche « développée en Angleterre dans les années quatre-vingt par Eric Hawkins sous le nom de Language Awareness ». Cette approche a pour but de favoriser chez les élèves les objectifs suivants :

- « la décentration et le développement d'habileté métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit ;
- le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère ;
- la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques » (*Elodil*, 2006, § 1).

Pour faire suite à cela, cette approche a connu une évolution au fil des années dans plusieurs pays européens. Notamment dans le monde francophone ; d'après De Pietro (2001, p. 34), cette approche est abordée pour la première fois dans les années nonante par Louise Dabène. « Dès les années nonante, ce courant est exploré dans le monde francophone, en Italie, en Autriche et en Allemagne. C'est notamment dans ce cadre que les projets Evlang, JA-LING et EOLE, puis Elodil se sont développés » (Portail de l'enseignement belge, s.d., § 2).

Il est clair que la finalité de ces réflexions est de proposer une solution aux problèmes que rencontrent les élèves lors d'apprentissage des langues. Ce point de vue est aussi relevé par De Pietro et Matthey vingt ans plus tard. Selon leur article, cette approche est apparue dans le but de résoudre :

[...] les difficultés d'intégration et la fréquence des échecs scolaires des élèves issus de la migration, les difficultés des élèves anglophones dans l'apprentissage de langues étrangères et, *last but not least*, leurs difficultés en anglais, attribuées au niveau trop limité de leurs capacités métalangagières (2001, p.33).

À l'issue de ces différentes constatations, il est explicitement question d'une prise de conscience du vécu des enfants « issus de la migration ». Ces constatations sont étudiées et mises en avant au travers de deux ouvrages articulés autour d'Evlang et d'EOLE.

Les prochains chapitres traiteront en premier lieu du projet Evlang, puis du projet EOLE, dans la perspective de mettre en lumière les recherches effectuées dans le cadre de ces approches.

1.1.3. Le projet Evlang

Evlang est l'un des projets initiateurs aboutis au sein de l'Europe :

L'aventure Evlang s'est déroulée entre décembre 1997 et juin 2001. Elle a été conduite par une équipe constituée d'une trentaine de chercheurs, de statuts divers [...] travaillant dans cinq pays d'Europe : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse. Elle a impliqué également les élèves et les maîtres de plus de 160 classes expérimentales (Dabène, 2003, p. 18).

Une première définition d'Evlang est donnée par Dabène (2003, p. 18). L'acronyme Evlang (pour « Éveil aux langues à l'école primaire ») désigne un programme d'innovation et de recherche pédagogique consacré à une approche originale des langues à l'école primaire, connue sous diverses appellations telles qu'Éveil aux langues, Éveil au langage et ouverture aux langues.

Dans cette définition, il est important de souligner que l'approche d'Evlang regroupe les concepts « d'Éveil aux langues, d'Éveil au langage et ouverture aux langues ». Des termes tels que « programme d'innovation » et « approche originale » témoignent de la nouveauté qu'engendre ce projet. D'après les arguments de Candelier (2003, p. 21), il en ressort que la naissance d'Evlang est liée entre autres à la diversité culturelle et linguistique qui est présente dans les classes d'aujourd'hui. De plus, cet élément est justifié par l'auteur à l'aide de la définition qu'il donne à la société contemporaine : « [...] les sociétés dans lesquelles vivent et vivront ceux que forme l'école aujourd'hui sont et seront linguistiquement et culturellement plurielles ». Selon lui, il existe trois facteurs qui influent sur cette réalité: «la mondialisation [...] ; les phénomènes migratoires [...] et l'intégration

européenne [...] ». Effectivement, les constatations de Candelier s'appliquent aussi à la Suisse. D'après l'*annuaire statistique de la Suisse* réalisé par l'Office fédéral de la statistique (l'OFS) les données rassemblées entre 1977 et 2004 témoignent de l'augmentation substantielle de la diversité culturelle et linguistique en Suisse à l'école primaire durant cette période. L'augmentation de cette diversité est illustrée dans le tableau 1, ci-dessous. La part des enfants étrangers dans les classes primaires passe de 17.7% en 1977 à 22.9% en 2004, dans le cadre de la Suisse. Une augmentation de 5.2% peut être remarquée. Il est aussi possible d'observer une augmentation dans l'ensemble de la Suisse romande. Par ailleurs, Neuchâtel est un des seuls cantons où cette tendance s'inverse.

Tableau 1 : la part des enfants étrangers dans les classes d'école primaire de degré 4-5-6 (ancienne appellation)

Année	NE	Suisse romande	CH
1977/78	28.5	28.4	17.7
1981/82	24.6	26.4	17.3
1885/86	21.5	26.9	17.3
1989/90	22.7	27.8	17.1
1993/94	26.6	30.2	20.1
1997/98	26.2	29.7	20.9
2000/01	25.5	30.2	21.9
2003/04	26.5	31.9	22.9

Source : OFS ; annuaire statistique de la Suisse, vol. 1979-1988; Cantons et villes suisses, vol. 1991-2005

Cette augmentation valorise les propos de Candelier par rapport au contexte suisse. Effectivement, entre la période où le concept d'éveil aux langues apparaît et les projets tels que Evlang et EOLE sont édités, les classes deviennent de plus en plus hétérogènes d'un point de vue culturel et linguistique.

D'après les arguments de Candelier, l'éveil aux langues est réellement bénéfique lors de l'apprentissage des langues. Il le justifie de la manière suivante :

pour ce qui est de l'apport spécifique de l'éveil aux langues, on pourrait bien sûr rappeler que l'éveil se veut être un lieu où se mettent en place diverses capacités utiles aux apprentissages linguistiques où se développe donc une compétence générale à apprendre les langues qui facilitera l'accès à un usage de plusieurs langues (2003, p. 26).

L'idée de sensibiliser les élèves à d'autres cultures et langues que la leur ressort aussi au travers des « buts » d'Evlang :

- 1) Le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= **développement des attitudes**).
- 2) 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 langues de l'école, maternelle(s) ou non (= **développement des aptitudes ou savoir-faire**).
- 3) Le **développement** d'une culture langagière (= **savoirs relatifs aux langues**) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre (Candelier, 2003, p. 23).

Afin d'atteindre ces « buts », trois domaines ont été développés au sein du projet :

- la création des supports didactiques ;
- la formation des enseignants ;
- et l'évaluation quantitative et qualitative des activités (Candelier, 2003, p. 32).

Comme le précise aussi De Goumoëns et ses collaborateurs « les supports didactiques Evlang proposent des outils concrets permettant de travailler en classe une grande variété de questions concernant les langues. Les activités didactiques sont généralement fondées sur la découverte et l'utilisation d'une large diversité de langues [...] » (De Goumoëns, C. Noguerol, A. Perregaux, C. & Zurbriggen, E., 2003, p. 40).

Ces activités ont « pour but d'éveiller la curiosité chez les élèves par des mises en situation ludiques ou énigmatiques [...] » (Bernaus, M. Genelot, S. Hensinger, C. & Matthey, M., 2003, p. 145).

À la suite de la création de ces trois domaines, dans le but d'avoir un fil conducteur à ce projet, une dizaine d'hypothèses ont été élaborées (Candelier, 2003, p. 32). Il paraît évident que les hypothèses formulées portent, de manière générale, sur les aspects positifs que peut avoir l'éveil aux langues sur les élèves (Candelier, 2003, pp. 33-34). Évidemment, elles sont axées sur les trois buts déjà abordés à la page précédente:

En ce qui concerne les résultats obtenus aux tests, il serait judicieux d'avoir quelques aperçus point par point:

1) « Le développement des attitudes » ;

Au niveau « des *attitudes* », en Suisse, « l'effet négatif de l'allemand » s'est estompé lors de la pratique d'Evlang. Cela ne signifie pas pour autant que l'élève aura une posture plus positive quant à l'envie d'apprendre l'allemand. Il pourra par contre être sensiblement meilleur dans cette branche. En plus de cela, ce projet augmenterait significativement la motivation des élèves dans certains contextes. Il semble que « les observations dans les classes ont néanmoins permis de montrer que les élèves s'engageaient plutôt bien dans les activités Evlang » (Bernaus, M. et al., 2003, pp. 149-150).

2) « Le développement des aptitudes ou savoir-faire » ;

D'après les résultats, il est clair que les activités proposées paraissent réellement favorables « au développement des *aptitudes* métalinguistiques en matière de repérage et de rétention en mémoire de travail de données linguistiques orales de langues non familières ». Il est aussi précisé que ces résultats se manifestent uniquement lorsque les activités sont proposées en classe à long terme. Il s'agirait dès lors de planifier et d'effectuer au minimum 40 heures d'activités Evlang sur l'année. Ces activités induiraient des impulsions favorisant la stratégie des apprentissages d'une deuxième langue, il est alors question d'une impulsion cognitive par un « bain de langue ». Lorsque les enfants entrent dans l'écrit en français par exemple, ils se confrontent d'abord à un son ensuite à son graphème. Le fait d'entendre d'autres sons, de les voir liés à d'autres graphèmes pourrait déjà susciter un questionnement judicieux qui mènera plus vite ces enfants vers les bonnes stratégies d'apprentissage lorsqu'ils devront établir les liens entre leur langue maternelle, le français ou une langue 2 telle que l'allemand (Matthey, M. Genelot, S. Noguerol, A. & Técher, L., 2003, p. 137).

3) «Le développement des savoirs relatifs aux langues »;

En ce qui concerne les « savoirs relatifs aux langues », il est mentionné qu'il existe de « nombreuses fonctions que les savoirs visés » remplissent au travers de l'éveil aux langues, telles qu'éveiller la curiosité, mettre en question des représentations initiales, construire une culture générale, etc. Cela dit, il n'est pas toujours évident d'atteindre les objectifs souhaités (De Pietro, J.-F. & Aeby, S., 2003, pp.160-163). Cela voudrait dire par exemple que des enfants qui ont dès la petite enfance, entendu de l'allemand, vécu des jeux de langage en allemand, mené des activités ludiques en allemand, auraient pu construire avec la langue un vécu positif qui leur permettra d'en aborder les difficultés sans le poids émotionnel négatif véhiculé dans les représentations culturelles par rapport à l'allemand.

1.1.4. Le projet EOLE

Éducation et ouverture aux langues à l'école est un moyen d'enseignement officiel utilisé en Suisse romande. « En Suisse, dès le début des années 90, des travaux sont menés [...] par différentes équipes, dans la partie alémanique comme romande » (Perregaux, 1999, p. 3).

Selon les informations tirées du site de la CIIP : «Après plusieurs années de réflexion et d'expérimentation, la CIIP a édité en 2003 des moyens d'enseignement romands EOLE. Ils proposent une nouvelle manière d'aborder les langues dans la classe et figurent parmi les premiers dans le monde francophone à emprunter cette perspective novatrice » (*EOLE*, s.d., § 2).

Les objectifs visés par EOLE selon Perregaux concernent les dimensions principales du développement des aspects suivants :

- a) « attitudes positives dans les domaines de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- b) attitudes positives dans les domaines de la motivation pour l'apprentissage des langues ;
- c) aptitudes d'ordre métalinguistique (capacités d'observation et de raisonnement sur l'objet langue) » (1999, p. 4).

Il est évident que les deux études se rejoignent et dans leurs principes, et dans leurs constats. L'aspect novateur commun aux deux projets est de faire travailler les élèves sur plusieurs langues sans avoir l'ambition de les enseigner. Les deux premiers objectifs d'EOLE se retrouvent dans Evlang, ils constituent le premier but, c'est-à-dire le « développement des attitudes ». Le troisième objectif d'EOLE correspond bien « développement des aptitudes ou savoir-faire ». Le troisième but Evlang n'est donc pas pris en considération dans les objectifs visés par EOLE. À ce stade du travail, il serait tout à fait judicieux d'aborder les résultats obtenus lors du projet pilote conduit avant l'introduction d'EOLE comme moyen d'enseignement. À ce jour, aucune donnée n'a toutefois été trouvée à ce propos.

En complément aux similitudes des deux projets, voici les arguments apportés dans les premières pages d'EOLE. « EOLE ne représente cependant pas une nouvelle discipline [...]. C'est pourquoi les activités EOLE peuvent prendre place à de nombreux moments de la vie scolaire [...] » (Perregaux, C. De Goumoëns, C. Jeannot, D. & De Pietro, J.-F., 2003, p. 23). Cette idée d'interdisciplinarité ou de transversalité à d'autres branches correspond tout à fait aux conclusions tirées par Evlang, et s'inscrit d'une manière générale dans le noyau même de la philosophie du Plan d'étude romand (PER).

Par ailleurs, il en ressort une incompatibilité en lien avec les résultats du projet Evlang. Effectivement, selon ces résultats, le travail à long terme avantage « l'effet Evlang », en particulier en ce qui concerne les « aptitudes d'ordre métalinguistique ». Il s'agissait donc de travailler dans l'ordre de 40 heures par année pour développer ces aptitudes, ce qui fait en moyenne une période par semaine, selon le calendrier scolaire suisse. Alors que dans EOLE, il semble y avoir plutôt une idée de complémentarité face à différentes branches, de manière occasionnelle (Perregaux, C. et al., 2003, p.16). Il est essentiel de marquer cette différence entre EOLE et Evlang. EOLE serait donc une réadaptation du moyen Evlang dans le but de le rendre moins chronophage donc plus facilement applicable sur le terrain.

1.1.5. La distinction entre l'éveil aux langues et l'apprentissage d'une langue.

Après avoir longuement parlé de sensibilisation et ouverture aux langues et aux cultures, il est important de se référer aux informations divulguées par la Conférence suisse des

Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) afin de faire la distinction avec l'apprentissage d'une langue, particulièrement dans le système scolaire suisse romand. Actuellement, il faut savoir que dans le système éducatif suisse romand, le français est la langue de scolarisation et celle-ci est dénommée Langue 1 (L1). Selon le concordat HarmoS, en 5^e année HarmoS les élèves commencent l'apprentissage de l'allemand (L2) et en 7^e année HarmoS l'apprentissage de l'anglais (L3). L'allemand étant une langue nationale, elle passe au premier plan par rapport à l'anglais. C'est pourquoi il est nécessaire de prendre en considération que les langues ont une grande importance en Suisse. De plus, il existe une multiculturalité visible dans les classes, comme cela a pu être observé dans le tableau 1 (*J'apprends les langues*, 2013, pp. 2-4).

Toutefois, l'apprentissage d'une L1, L2 ou L3 et l'éveil aux langues ne visent pas les mêmes objectifs d'apprentissage. Selon les explications données à propos des « domaines disciplinaires » du PER :

le domaine des Langues vise au développement d'un apprentissage intégré des langues comprenant le français comme langue de scolarisation, l'allemand et l'anglais comme langues étrangères; il vise à développer les compétences de compréhension et d'expression orales et écrites, ainsi qu'une approche réflexive du fonctionnement de la langue intégrant une comparaison des langues entre elles ; il contribue à construire des références culturelles liées à la langue et au texte ; enfin, il apprend et développe l'usage de l'écriture (PER, § 5).

Tandis que l'éveil aux langues figure seulement sous la thématique « approches interlinguistiques » de ces trois disciplines. Pour ce qui est des objectifs de cette thématique, ils sont traités plus en détail par la suite.

1.1.6. Les réserves autour de l'éveil aux langues

Au sein des projets Evlang et EOLE, il se fait ressentir une tendance générale préconisant les aspects positifs de l'éveil aux langues. Il est question ici des objectifs visés explicités lors des chapitres précédents, notamment les aspects comme le développement des aptitudes, des attitudes et des savoirs relatifs aux langues.

L'intérêt général est de former des élèves ouverts aux différentes cultures, ainsi que de sensibiliser aux différentes langues présentes ou non dans la classe. Comme l'a déjà prouvée le projet Evlang, cette approche a montré son efficacité auprès des élèves. Aussi, il est nécessaire de préciser l'importance d'EOLE, qui a été mis en place suite à de nombreuses recherches avec des activités et des fiches clés en main. Par ailleurs, il est important de rappeler que pour les mêmes finalités, tant dans le projet Evlang que dans le projet EOLE, il existe des arguments contradictoires en ce qui concerne le développement des aptitudes métalinguistiques. D'un côté, c'est un travail régulier qui est mis en avant. De l'autre, c'est l'interdisciplinarité occasionnelle. D'où l'intérêt de mettre en évidence le fait qu'en Suisse romande, chaque enseignant aborde les activités EOLE selon son programme, donc de manière plutôt subjective et selon sa propre sensibilité et au gré des thèmes abordés en classe. Cela signifie que les élèves terminant l'école obligatoire n'ont pas le même rapport face aux différentes langues et cultures. S'il fallait se référer au Plan d'Etude Romand (PER), il est mentionné que le projet EOLE fait partie intégrante de l'objectif L17 pour le cycle 1 et L27 pour le cycle 2 sous la thématique « approches interlinguistiques » (*PER, cycle 1, cycle 2*, 2013). Il est question pour l'objectif L17 « d'identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues ». Pour ce qui est de l'objectif L27, il s'agit « d'enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes ». Dans les deux cas, il existe des indications pédagogiques invitant les enseignants à recourir à l'outil de référence EOLE pour atteindre ces objectifs. Cela est une manière de rappeler l'existence de cet outil sans l'imposer aux enseignants.

Il est également possible de trouver parmi les capacités transversales, la capacité de « collaboration » qui comprend aussi une référence invitant à sensibiliser les élèves aux différences de l'autre dans des situations diverses. (*PER, capacités transversales*, 2013)

Les objectifs du PER démontrent bien l'existence d'un moyen d'enseignement romand officiel, mais qui n'est pas obligatoire. D'autant plus qu'il n'y a pas de plage horaire prévue à l'utilisation d'EOLE. Pour faire de l'éveil aux langues, il faut alors exploiter le temps prévu à l'utilisation d'autres branches, ce qui exige une restructuration des leçons. Étant donné qu'il n'y a pas d'attentes fondamentales liées à ces objectifs, les enseignants sont alors totalement libres de les travailler durant la scolarité obligatoire. Le

développement des attitudes, des aptitudes et/ou des savoirs qu'apporterait EOLE reste facultatif.

1.1.7. Les aspects d'interdisciplinarité et de transversalité

Les arguments témoignent de la contradiction existante entre les constatations effectuées lors du projet Evlang et les visés prioritaires du PER qui s'appliquent à l'utilisation d'EOLE en classe.

Comme cela a été constaté lors du chapitre précédent, selon le PER les enseignants sont invités à utiliser EOLE à travers l'interdisciplinarité et la transversalité. En effet, la transversalité est une visée prioritaire du PER, et l'enseignement s'inscrit dans un processus spiralaire visant au développement de l'enfant et au développement de ses compétences cognitives, des compétences de savoir-faire et des compétences de savoir-être. Il est vrai que l'utilisation d'EOLE devrait plutôt s'intégrer dans le programme scolaire dans son ensemble étant donné que EOLE est un outil permettant à l'enseignant d'enrichir son programme.

1.2. Question de recherche

Au départ, la question que je me posais était beaucoup liée à ma connaissance personnelle des langues. Je me suis alors posé la question suivante : ma facilité à apprendre les langues s'expliquerait-elle par les immersions linguistiques que j'ai vécues lors de mon parcours familial et scolaire ? C'est alors que se dessinerait l'hypothèse que grandir dans la mixité culturelle faciliterait l'apprentissage des langues. Si cette hypothèse se vérifie, alors EOLE s'avère être l'outil idéal à utiliser sur le terrain de la classe.

EOLE est un moyen d'enseignement officiel qui travaille l'éveil et l'ouverture aux langues à l'école primaire, puisqu'il existe un moyen officiel permettant aux enseignants de sensibiliser les élèves aux langues. Au travers de ce travail, je me questionne :

quelles sont les intentions des enseignants aux cycles primaires et quel est leur degré de mobilisation lorsqu'ils exploitent EOLE en classe ?

Lorsque je me réfère au terrain, je tiens compte des arguments affirmés par les chercheurs qui ont démontré l'efficacité telle que :

- EOLE est un moyen d'enseignement qui sensibilise les élèves aux différentes langues et cultures.
- EOLE est un moyen d'enseignement multi-usage qui s'adapte à plusieurs branches, entre autres l'idée d'interdisciplinarité ou de transversalité qui ressort du PER (Perregaux, C. et al., 2003, p. 23).

Plusieurs hypothèses peuvent être émises, car d'après quelques observations subjectives en lien avec le terrain et des lectures, il s'agira entre autres de vérifier si :

- H1 Les enseignants utilisant EOLE sont convaincus de son utilité.
- H2 Les enseignants utilisent systématiquement EOLE lorsqu'un de leur élève parle une autre¹ langue à la maison.
- H3 Les enseignants conduisent des exercices EOLE dans le cadre de l'interdisciplinarité comme cela est recommandé dans le PER.
- H4 Les enseignants utilisent EOLE pour développer la culture générale chez les élèves.

Je suis curieuse de connaître les motivations des enseignants d'école primaire par rapport à EOLE. Pour ce qui est de la visée d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, je pense que ce facteur joue un grand rôle dans l'utilisation d'EOLE en classe. Quant au choix de la langue étudiée, je suppose que les enseignants utilisent EOLE selon l'hétérogénéité langagière et culturelle de la classe. C'est-à-dire qu'ils auraient tendance à choisir les exercices selon l'origine des enfants. C'est sur la base de ces réflexions ainsi que dans une perspective de projection de mon futur métier que j'entreprends cette recherche. Le chapitre suivant m'offrira le cadre nécessaire pour m'entretenir avec des enseignants expérimentés afin de vérifier si mes hypothèses sont fondées ou non.

¹ Une autre langue que la langue de scolarisation, soit le français

2. Méthodologie

Ce travail de recherche se base sur une démarche inductive, le but étant de comprendre le degré de mobilisation des enseignants neuchâtelois utilisant EOLE.

La première étape de ce travail était d'élaborer le cadre théorique autour de deux projets, le premier étant européen, Evlang et le deuxième étant suisse, EOLE. (Dépelteau, 2000, pp. 56-57). À la suite de ces apports théoriques, les quatre hypothèses émises seront vérifiées grâce au mode d'investigation choisi en tant que méthode de recherche, c'est-à-dire l'entrevue².

Selon ce procédé, il est prévu d'effectuer des entrevues avec des enseignants volontaires. Au travers de cette démarche, il s'agira de vérifier les hypothèses en se basant sur les données empiriques collectées (Dépelteau, 2000, p.250).

2.1. Démarche scientifique

Pour commencer, il est primordial de définir mon choix concernant cette collecte de données. François Dépelteau (2000, p.314) reprend une définition de Madeleine Grawitz afin de spécifier ce qu'est une entrevue ; à savoir « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé ». C'est alors qu'il sera possible de « collecter des informations selon les finalités d'une recherche scientifique ». Il va aussi sans dire que l'entrevue est un mode d'investigation basé sur une communication verbale et sur un but précis (Dépelteau, 2000, p.314). Dans ce but, il est prévu d'effectuer des entrevues guidées, à savoir, une entrevue « est une rencontre interpersonnelle où un interviewer pose des questions à un interviewé », son but étant de « collecter des informations selon les finalités d'une recherche scientifique » (Dépelteau, 2000, p.316). Dans ce cadre, les interviewés sont des enseignants volontaires que j'ai trouvés par l'intermédiaire de mes connaissances.

² Docteur en science politique à l'Université Laval, François Dépelteau, utilise dans l'ouvrage cité le terme d'entrevue, il faut savoir que ce terme remplace – l'entretien – ou – l'interview – au Québec.

Dans le cas présent, la méthode de recherche est un simple outil qui permettra de collecter des données (Dépelteau, 2000, p.249). Lors d'une entrevue dans une démarche inductive, le chercheur accorde « une grande liberté de réponse à ses enquêtés ». C'est pourquoi, lors de chaque entrevue, il est essentiel de suivre le guide de l'entrevue contenant des questions ouvertes préalablement formulées. Il s'agit d'offrir un degré de liberté, mais guidé par les questions posées (Dépelteau, 2000, p.317). Les premiers entretiens permettent au chercheur de vérifier la fiabilité de son guide. Dans le cas où celui-ci n'est pas tout à fait au point, il est possible d'y apporter quelques améliorations.

L'entrevue est un mode d'investigation qui a des avantages comme des inconvénients. C'est « une technique dont *l'utilisation est souple et relativement aisée* ». C'est seulement quand les interviewés sont intéressés par le sujet qu'il est possible de réaliser de bonnes entrevues. Comparée à d'autres modes d'investigation, « l'analyse des données d'une entrevue est généralement plus aisée à réaliser, car le chercheur dispose de la transcription complète des données (qui sont les réponses des enquêtés) ». Puis il est plus facile de procéder à une analyse qualitative et/ou quantitative. Notamment, « des entrevues guidées et à questions ouvertes permettent de faire parler librement et en profondeur des individus sur des thèmes précis. Ces techniques d'entrevues permettent d'obtenir des réponses nuancées aux questions que se pose l'enquêteur » (Dépelteau, 2000, p.334).

Par ailleurs, une entrevue est fondée « sur des postulats qui peuvent devenir ses principales faiblesses ». En réalisant des entrevues, « le chercheur postule que ses enquêtés sont conscients du phénomène étudié. Autrement dit, il tient pour acquis que les enquêtés connaissent le thème abordé, qu'ils y ont déjà réfléchi, qu'ils ont des connaissances valables à ce sujet et qu'ils peuvent se confier ouvertement » (Dépelteau, 2000, p.335). De ce fait, il est clair pour le chercheur que les enquêtés disent la vérité lors des entrevues ce qui n'est aucunement vérifiable. Lors de cette recherche, les enquêtés s'engagent auprès de moi en tant qu'utilisateur d'EOLÉ. Il est difficile de savoir s'il est réellement utilisé comme cela est indiqué durant l'entrevue. Il ne s'agit pas de mettre en question l'honnêteté des participantes, mais de prendre en compte la subjectivité de chacun.

Lors des entrevues, l'enquêteur doit faire preuve de certaines qualités face à ses interlocuteurs, en améliorant quelques comportements, il est possible d'éviter certains de

ces points faibles. « Un bon enquêteur sait être sympathique et chaleureux envers ses enquêtés mais il ne doit pas les inciter à répondre dans un sens ou dans l'autre simplement pour lui plaire ou éviter de lui plaire . Il doit aussi faire preuve d'objectivité : il cherche seulement à comprendre les réponses qu'on lui donne. Il évite les jugements de valeur et se contente de jugements de fait ». En tant que chercheur, il est important de réussir à « mettre ses interlocuteurs en situation de confiance » : leur donner envie de se confier, de répondre, « de livrer leurs opinions, de confier leur état d'âme ». Cette ouverture n'est possible que si le chercheur est intéressé.

2.2. Guide d'entrevue

Le guide de l'entrevue (cf. annexe n°2) est le fil conducteur qui permettra de suivre l'ordre des questions établies au préalable. Ce guide est divisé en trois parties permettant d'obtenir des données en lien avec le profil de la classe, le profil de l'enseignant et les renseignements liés à l'utilisation d'EOLE par les enseignants. Il est possible de consulter le guide d'entrevue dans l'annexe.

2.2.1. Le profil de la classe

Les questions ouvertes de cette première partie sont en lien avec la classe ainsi que l'école. Elles permettront de comprendre le contexte de la classe, sa situation géographique, l'effectif de la classe, l'effectif du collège et le nombre d'élèves parlant une autre langue à la maison.

2.2.2. Le profil de l'enseignant

Les questions fermées de cette deuxième partie permettront de dessiner le profil des enseignants, mais aussi de faire une analyse statistique à petite échelle. Cela dans le but de comprendre si les années d'expérience jouent un rôle dans la motivation des enseignants, ainsi que leur âge ou leur bilinguisme.

2.2.3. Les pratiques liées à EOLE

Les questions ouvertes de la troisième partie permettent entre autres de comprendre les motivations personnelles de chaque participant. Étant donné que ce travail de recherche ne s'étendra pas jusqu'à la saturation, il sera question de tirer des conclusions provisoires lors de l'analyse des données. Par la même occasion, il s'agira de distinguer de nouvelles pistes qui dégageront en quelque sorte de nouvelles questions ou de nouvelles hypothèses en lien avec ce thème.

Le guide de l'entrevue a été conçu de façon à influencer le moins possible les participants comme cela est aussi conseillé au début de ce chapitre :

- les questions sont rédigées d'une manière neutre ;
- elles sont placées de manière à ne pas s'influencer les unes par rapport aux autres.

Spécifiquement, j'ai choisi de débiter par le choix de la langue abordée lors des exercices. Par l'introduction de cette question, il est possible d'offrir une ouverture totale à l'enseignant. De ce fait, l'enseignant peut exprimer le sens qu'il souhaite donner à l'utilisation de cet outil. Avant d'aborder les éventuelles questions qui peuvent influencer les interlocuteurs, je cherche d'abord à les faire parler au sujet de leur pratique et leurs envies et c'est seulement ensuite que je poserai des questions plus précises, qui pourraient induire mes hypothèses. C'est pourquoi il est impératif de respecter l'ordre des questions.

Par exemple, afin de vérifier la première hypothèse, il serait intéressant de dresser le profil de la classe, avoir connaissance de la proportion d'élèves d'origine étrangère présente dans la classe.

Après les entrevues, il est recommandé par Dépelteau (2000, p.336) de transcrire les données afin de soumettre des versions écrites et faciliter l'analyse de ces données. Pour garder une certaine cohérence et rendre la lecture agréable, certaines phrases sont retravaillées et les tics langagiers ne sont pas transcrits. Cela va sans dire que lors de la transcription, il est important de rester fidèle aux propos des interlocuteurs.

2.3. Échantillonnage

Ayant fait mes études dans le canton de Neuchâtel, je ne connais ni les pratiques d'autres cantons romands ni d'enseignants y travaillant, c'est pourquoi je fais le choix de limiter mon terrain au canton de Neuchâtel. Il est évident que j'ai plus de connaissances dans ce canton. Parmi les informations importantes, il est primordial de spécifier que seule la classe de 1^{ère} et 2^e année HarmoS se situe en ville. Les autres se trouvent toutes en milieu rural. Au total, six enseignantes ont pris part à cette étude.

Il n'y a aucun critère de sélection, quant aux enseignantes choisies pour les entrevues, puisqu'il est question de conduire des entrevues autant avec les enseignantes utilisatrices et non-utilisatrices d'EOLE. J'ai donc pris toutes les personnes se portant volontaires. Le contrat de l'entrevue a été négocié de façon à ce que les participantes gardent l'anonymat.

Ci-dessous, le tableau 2 illustre distinctement les caractéristiques des participantes dans le cadre du terrain. Dans les tableaux suivants, les enseignantes non-utilisatrices d'EOLE sont désormais représentées avec le fond vert.

Tableau 2 : les caractéristiques des enseignantes

Nom attribué	Degré de la classe (HarmoS)	Date d'entrevue	Remarques
E. 1	1-2	06.02.14	classe à deux degrés utilisatrice d'EOLE
E. 2	3	10.02.14	utilisatrice d'EOLE
E. 3	5-6	03.02.14	classe à deux degrés travaille en duo utilisatrice d'EOLE
E. 4	6	20.02.14	travaille en duo utilisatrice d'EOLE
E. 5	6-7	12.02.14	classe à deux degrés travaille en duo non-utilisatrice d'EOLE
E. 6	8	10.02.14	classe de transition non-utilisatrice d'EOLE

Dans ce travail, il est question de se faire une idée générale quant à l'utilisation d'EOLE à l'école primaire. En effet, les objectifs concernant les deux cycles sont identiques, c'est pourquoi il n'est pas nécessaire de faire une distinction entre le cycle 1 et le cycle 2. D'autant plus que si la contrainte de cycle s'y ajoutait, cela risquerait de limiter le nombre de participantes.

3. Résultats

Ce chapitre est principalement dédié à l'analyse des entrevues. Dans la première partie, soit l'analyse descriptive des données, il est question de présenter les propos des participantes pour donner une idée du profil de la classe, du profil de l'enseignante ainsi que de résumer la pratique liée à la sensibilisation aux langues. Cette présentation se fait dans l'ordre croissant des degrés de classe.

Dans la deuxième partie, soit l'analyse des données, il est question d'interpréter les réponses apportées par les enseignantes en les regroupant par hypothèse. Puis il s'agira de comparer les propos de chaque enseignante et de confronter ces propos à la théorie apportée dans le premier chapitre.

3.1. Analyse descriptive des données

Il s'agit dans cette partie de présenter, dans l'ordre croissant des degrés de classe, les données obtenues lors des entrevues guidées. Afin de réaliser cette partie, il a fallu écouter les enregistrements à plusieurs reprises et transcrire les entretiens pour une utilisation personnelle. Suite à cela, de nombreuses relectures se sont imposées. La première a permis de réaliser des critiques face à certaines pratiques qui ne seront révélées que lors de l'interprétation des résultats. La deuxième a permis de réaliser une imprégnation des propos sans y porter de jugements. Et enfin, la troisième a permis de réaliser le résumé de chaque entrevue. Lors de la reformulation qui suit, il est très important d'utiliser des phrases claires et fidèles sans déformer les propos des enseignantes.

De manière générale, les participantes ont apporté des réponses fructueuses, sauf une participante qui a amené des réponses hors contexte à deux reprises, ce qui a généré des informations inutilisables et une perte de temps.

Certaines fois, il fallait sauter une question parce que la participante en avait déjà parlé. Dans le cas de l'enseignante numéro 5, de nombreuses questions ne la concernaient pas, c'est pourquoi elles ont été supprimées. Dans le cas de l'enseignante numéro 6, de

nombreuses questions ont été réadaptées, car elle n'utilise pas EOLE, mais pratique une sensibilisation. Si certaines réponses nécessitaient des précisions, il me paraissait important de réorienter la discussion pour avoir des précisions liées à certains propos.

3.1.1. L'enseignante numéro 1 (E. 1)

Cette classe est située dans une zone urbaine. Elle est composée de 19 élèves et elle comprend 17 élèves pratiquant une autre langue à la maison. Il s'agit d'une classe de 1^{er} et 2^e HarmoS se situant en ville de Neuchâtel. Quant à l'enseignante, elle pratique ce métier depuis plus de 20 ans. Elle utilise EOLE depuis sa sortie, c'est-à-dire depuis 2003. À ses débuts, elle faisait déjà de la sensibilisation aux langues, mais c'est elle ou les élèves qui amenaient les exercices. Elle utilise EOLE comme un outil supplémentaire en moyenne trois ou quatre fois par année. Le choix des activités se fait souvent en lien avec l'actualité, selon les envies des élèves, mais aussi de l'enseignante. Il ne faut pas oublier que cette enseignante est bilingue et est très motivée par la sensibilisation et l'ouverture aux langues et aux cultures.

3.1.2. L'enseignante numéro 2 (E. 2)

Cette classe est située dans une zone rurale. Elle est composée de 16 élèves et elle comprend 4 élèves pratiquant une autre langue à la maison. Il s'agit d'une classe de 3^e HarmoS. Cette enseignante exerce son métier depuis plus de 20 ans et elle utilise EOLE depuis que celui-ci a été édité en 2003. Sur l'année, elle effectue environ 10 leçons. D'une année à l'autre elle a tendance à refaire les mêmes exercices dans EOLE ou alors elle met en avant différents aspects de la vie de tous les jours, par exemple dire *Bonjour*, chanter *Joyeux anniversaire* dans d'autres langues ou encore la comptine numérique en allemand et en italien. Elle a aussi la volonté de sensibiliser les élèves à d'autres écritures par le biais des livres qu'elle va chercher au Bibliomonde³ ou qu'elle demande aux parents d'enfants originaires d'un autre pays. Cette enseignante exprimait une motivation claire face à la

³ Bibliothèque interculturelle proposant des ouvrages dans 120 langues différentes.

sensibilisation et à l'ouverture aux langues et aux cultures, mais elle a aussi le souhait de faire partager à la classe le vécu de chaque enfant. À la fin de l'entrevue, elle m'a fait part de ses propres questionnements et ses réflexions quant à l'utilisation d'EOLE.

3.1.3. L'enseignante numéro 3 (E. 3)

Cette classe est située dans une zone rurale. Elle est composée de 20 élèves et elle comprend 5 élèves pratiquant une autre langue à la maison. Il s'agit d'une classe à deux degrés à savoir 5^e et 6^e HarmoS. L'enseignante pratique le métier depuis plus de 20 ans. Elle utilise ce moyen d'enseignement depuis maintenant trois ans. La première des motivations qui ressort de cette entrevue est la volonté de sensibiliser à l'allemand puisqu'elle l'introduit en 5^e année HarmoS. Il est ensuite mentionné qu'elle travaille avec EOLE pendant le premier semestre à raison d'une période par semaine ce qui fait au total 16 leçons d'EOLE sur l'année. Les leçons d'EOLE permettent à cette enseignante et à sa duettiste de rythmer les mercredis où celles-ci travaillent en alternance. Pour ce qui est du choix des exercices, étant donné que l'enseignante a une classe à deux degrés, dans le but de varier les thèmes d'une année à l'autre tout en restant fidèle à la méthodologie. Lorsqu'elle planifie EOLE, elle choisit des exercices différents d'une année à l'autre afin que les élèves de 5^e année HarmoS puissent découvrir de nouveaux thèmes l'année suivante quand ils passent en 6^e année HarmoS.

3.1.4. L'enseignante numéro 4 (E. 4)

Cette classe est située dans une zone rurale. Elle est composée de 20 élèves et elle comprend 5 élèves pratiquant une autre langue à la maison. C'est une classe de 6^e année HarmoS. Cette enseignante travaille depuis plus de 30 ans. Elle utilise EOLE « de manière suivie ». Elle choisit des séquences et les effectue sur plusieurs leçons comme cela est indiqué dans EOLE. Elle travaille avec ce moyen d'enseignement pendant deux à trois mois dans l'année en suivant les indications de la méthodologie. Cela exige environ dix leçons sur l'année. Il est mentionné que certains exercices sont apportés comme

complément à l'allemand. Selon E. 4 ces activités fonctionnent très bien avec les élèves. La notion de jeu ressort fortement de cette entrevue. Vraisemblablement, c'est une notion qui entraîne les élèves. Dans le choix des exercices, il est question d'une adaptation à l'actualité mondiale et l'actualité de la classe, mais aussi au contexte culturel de la classe. Au fil des années, E. 4 a constaté que certaines classes se prêtaient mieux au travail de groupe que d'autres. Ce paramètre influence fortement l'utilisation ou non d'EOLE dans la classe d'une année à l'autre.

3.1.5. L'enseignante numéro 5 (E. 5)

Cette classe est située dans une zone rurale. Elle est composée de 20 élèves et elle comprend 6 élèves pratiquant une autre langue à la maison. Il s'agit d'une classe à deux degrés, de 6^e et 7^e année HarmoS. C'est la première année de pratique pour cette jeune enseignante. E. 5 n'a encore jamais utilisé EOLE en classe. Par ailleurs, si des situations d'échange surviennent autour des langues, elle prend le temps de discuter avec les élèves. Par moment, elle utilise notamment la méthodologie d'anglais. Cette méthodologie propose des situations de comparaison des langues. Si E. 5 n'utilise pas EOLE, c'est en partie sa volonté de privilégier le programme officiel qui l'en empêche.

3.1.6. L'enseignante numéro 6 (E. 6)

Cette classe est située dans une zone rurale. Elle est composée de 11 élèves et elle comprend 8 élèves pratiquant une autre langue à la maison. C'est une classe de 8^e année HarmoS. C'est aussi la première année d'enseignement pour cette jeune enseignante. E. 6 n'a encore jamais utilisé EOLE dans sa classe, car elle ne connaît pas encore tout à fait cet outil. Cela ne l'empêche pas de mettre en avant les compétences linguistiques ou culturelles de ses élèves, notamment en les impliquant personnellement. E. 6 s'appuie beaucoup sur l'interdisciplinarité pour faire des liens avec le vécu des enfants, que ce soit en histoire, en français, en géographie, elle construit ses leçons autour de cela. Elle tient totalement compte de l'origine des enfants lorsqu'ils doivent faire des réflexions ou des exercices.

3.1.7. L'établissement de critères par hypothèse

Étant donné que les réponses de chaque participante sont personnalisées, il a fallu créer différents critères par hypothèse. Avant cela, il a fallu attribuer une couleur par hypothèse et les appliquer une par une aux réponses apportées afin de créer un lien entre les réponses apportées et les hypothèses. C'est seulement après cela que des critères ont été créés. De ce fait, par le biais du tableau 3, il est possible d'observer une présentation liée à diverses pratiques en lien avec EOLE par critères. Les critères choisis peuvent paraître subjectifs, dans le sens où c'est une interprétation personnelle. Par ailleurs, cela pourrait aider pour la suite, notamment pour l'analyse des données. Tout d'abord, il est important de faire un rappel des quatre hypothèses sur lesquelles ce travail de recherche s'appuie :

- H1 Les enseignants utilisant EOLE sont convaincus de son utilité
- H2 Les enseignants utilisent systématiquement EOLE lorsqu'un de leur élève parle une autre langue à la maison
- H3 Les enseignants conduisent des exercices EOLE dans le cadre de l'interdisciplinarité comme cela est recommandé dans le PER.
- H4 Les enseignants utilisent EOLE pour développer la culture générale chez les élèves.

Tableau 3 : diverses pratiques liées à EOLE, classées par critères

	Critères	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	E. 6
H1	Utilisation régulière	oui	oui	oui	oui	non	non
	Avis personnel positif	oui	oui	oui	oui	pas d'avis	pas d'avis
	Choix d'activités selon l'envie de l'enseignant	oui	oui	oui	oui	oui	oui
H2	Tient compte de la multiculturalité des élèves	oui	oui	non	oui	non	oui
	Offre un cadre aux élèves d'origine étrangère - de partager leur « connaissance »	oui	oui	s.r. ⁴	s.r.	s.r.	oui
	Valorise l'élève d'origine étrangère/ suscite l'intérêt chez les autres	oui	oui	s.r.	s.r.	s.r.	oui
	Crée des liens entre les élèves	oui	s.r.	s.r.	s.r.	s.r.	oui
H3	Interdisciplinarité	oui	oui	oui	oui	s.r.	oui
H4	Suscite l'intérêt pour les langues /les cultures	oui	oui	oui	oui	s.r.	oui
	Suscite l'intérêt pour les langues nationales	oui	oui	oui	s.r.	s.r.	s.r.
	S'adapte à l'actualité mondiale	oui	s.r.	s.r.	oui	s.r.	s.r.
Les critères supplémentaires qui ont émergé							
	Outils alternatifs	oui	oui	s.r.	s.r.	s.r.	oui
	Sensibilisation à l'anglais	oui	oui	s.r.	oui	oui	s.r.
	Ritualisation	oui	oui	s.r.	s.r.	s.r.	s.r.
	Tient compte des souhaits des élèves	oui	oui	s.r.	s.r.	s.r.	oui

⁴ Sans résultat

3.2. Analyse des données

Après avoir exposé de façon générale les informations importantes concernant chaque enseignante, il s'agit, dans la partie d'analyse des données de comprendre la mobilisation de chaque enseignante en observant de plus près les résultats des entrevues. Suite à cette démarche, il s'agira de vérifier si les hypothèses sont fondées. Au vu du nombre de participantes, il est important de rappeler qu'il est impossible de tirer des valeurs représentatives.

Dans le but de faciliter la comparaison de différentes informations concernant les enseignantes, il est tout à fait possible d'observer, les données empiriques dans le tableau 4 illustrant le profil des classes et le tableau 5 illustrant le profil des enseignantes.

3.2.1. Le profil des classes

Selon les données récoltées concernant le profil des classes, il est déjà possible de faire quelques constatations en observant le tableau 4.

Tableau 4 : profil des classes

Nom	Utilise-t-elle EOLE ?	Milieu	Degré de la classe (HarmoS)	Nombre d'élèves dans l'école	Nombre d'élèves dans la classe	Nombre d'élèves parlant une autre langue à la maison (%)
E. 1	oui	urbain	1 ^e -2 ^e	250	19	17 (89.5 %)
E. 2	oui	rural	3 ^e	200	16	4 (25 %)
E. 3	oui	rural	5 ^e – 6 ^e	70	20	5 (25 %)
E. 4	oui	rural	6 ^e	200	20	5 (25 %)
E. 5	non	rural	6 ^e – 7 ^e	35	20	6 (30 %)
E. 6	non	rural	8 ^e	800	11	8 (73 %)

Il est important de préciser que la moitié des enseignantes interrogées, c'est-à-dire trois enseignantes sur six travaillent dans le même cercle scolaire, il s'agit entre autres de E. 4, E. 5 et de E. 6. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que parmi ces trois enseignantes, une seule utilise EOLE régulièrement dans sa classe.

Grâce au pourcentage des élèves parlant une autre langue à la maison, il est possible de justifier quantitativement que la motivation des enseignantes à utiliser EOLE en classe ne dépend pas de ce paramètre. Une majorité utilise effectivement EOLE, mais les valeurs aperçues dans le tableau ne correspondent pas automatiquement à cette mobilisation. EOLE est tout de même utilisé bien que le pourcentage d'élèves parlant une autre langue à la maison soit de 25%. La constatation présente est à revoir plus loin lors de l'analyse des propos des enseignantes en lien avec l'hypothèse 2 (H2). D'ailleurs, il est important de constater la forte présence de la multiculturalité dans les classes suisses encore aujourd'hui. En s'appuyant sur la théorie apportée, il est possible de considérer que la hausse significative de la multiculturalité des classes lors des années quatre-vingt a donné naissance aux outils scolaires tels que EOLE qui sont encore actuellement utilisés dans les classes.

3.2.2. Le profil des enseignantes

Il est question dans cette partie de découvrir en détail le profil personnel de chaque enseignante et de trouver d'éventuels points de ressemblance.

Comme il est aussi possible de constater, dans le tableau 5, que les personnes ayant participé à ce projet sont toutes des femmes ; cela est particulièrement lié à la tendance actuelle, qui révèle que les postes d'enseignants de l'école primaire sont très majoritairement occupés par des femmes.

Tableau 5: profil des enseignantes

Nom	Sexe	Enseigne depuis ... années	Tranche d'âge	Bilingue
E. 1	Féminin	20 à 29	40 à 49	oui
E. 2	Féminin	20 à 29	40 à 49	non
E. 3	Féminin	20 à 29	40 à 49	non
E. 4	Féminin	30 à 39	50 à 59	non
E. 5	Féminin	1 à 9	20 à 29	non
E. 6	Féminin	1 à 9	20 à 29	non

Voici un tableau présentant les résultats statistiques atteints dans l'ordre décroissant :

Tableau 6 : profil des enseignantes analyse statistique

	Sexe	Enseigne depuis ... années	Tranche d'âge	Bilingue
Résultats	100% de femme	20 à 29 : 50 %	40 à 49 : 50 %	monolingue : 83.4%
		1 à 9 : 33.3 %	20 à 29 : 33.33 %	bilingue : 16.6 %
		30 à 39 : 16.6 %	50 à 59 : 16.66 %	

E. 5 et E. 6 sont les enseignantes les plus jeunes, elles sont aussi novices dans le métier. Ici, il est envisageable de prendre en considération que cela ait un lien avec la non-utilisation d'EOLE.

En ce qui concerne le bilinguisme des enseignants, il ne semble pas jouer un grand rôle dans la mobilisation, puisqu'il ne s'agit que d'une personne sur six (soit de 16%).

3.2.3. Les pratiques liées à EOLE

Il est important de rappeler que cette partie du guide de l'entrevue était basée sur des questions ouvertes. Dans le but de faire une association des propos des participantes aux hypothèses, un tableau dégagant les points communs à toutes les enseignantes a déjà été présenté. Pour dégager une analogie entre toutes ces réponses distinctes, il est maintenant nécessaire de procéder par hypothèse. Par ailleurs, lors de la relecture de mes transcriptions, j'ai pu constater qu'une question ouverte pouvait parfois engendrer des réponses complètement différentes selon la personne. Ce qui signifie qu'il n'est pas toujours évident de classer les questions par hypothèse, mais il s'agira plutôt de classer les réponses apportées par hypothèse. C'est donc ainsi que je procède à l'analyse des données.

3.2.4. H1 : les enseignants utilisant EOLE sont convaincus de son utilité

Il est possible de considérer que l'utilisation régulière, l'avis personnel positif et le choix d'activités selon l'envie de l'enseignant sont des critères qui démontrent si les enseignantes sont convaincues par EOLE ou pas. Cela apparaît aussi dans le tableau 3 à la page 27, tous ces critères sont respectés par les quatre enseignantes utilisant EOLE, à savoir les enseignantes numéro 1, 2, 3 et 4.

Une utilisation régulière est effectuée dans ces quatre classes. Pour ce qui est de l'avis personnel, il est possible de mettre en évidence certaines réponses, notamment les formulations en « je ».

Exemples:

- E. 1 « Je trouve qu'on est souvent fermé aux autres... »
 « Je trouve que EOLE est un bon outil ... »
- E. 2 « Ça vient de moi, je trouve que c'est hyper important de s'ouvrir aux autres. »

Il est évident que si l'enseignante choisit de faire un exercice, en particulier dans EOLE, il peut être supposé que le choix découle d'une envie personnelle, comme cela est clairement explicité lors de certaines entrevues. Ce sont le plus souvent les enseignantes qui choisissent les exercices et non pas les élèves.

Au travers de ces formulations, il est facile de dégager une implication personnelle. À part les deux enseignantes qui n'utilisent pas EOLE, il y a une tendance générale démontrant un fait précis. Si ces enseignantes n'étaient pas convaincues, elles n'utiliseraient pas EOLE. C'est pourquoi, d'après les témoignages et l'observation du tableau 3, selon les critères établis d'après les entrevues, la première hypothèse est vérifiée.

3.2.5. H2 : les enseignants utilisent systématiquement EOLE lorsqu'un de leur élève parle une autre langue à la maison

Nous avons déjà pris conscience de la multiculturalité présente dans les classes suisses que ce soit dans le cadre théorique ou dans la première partie de notre analyse. En ce qui

concerne cette hypothèse, il est important de se rappeler qu'une piste négative se dégageait dans l'analyse quantitative des données consacrées au profil de la classe dans le chapitre 3.2.1. Selon les chiffres, la présence d'élèves parlant une autre langue à la maison n'influencerait pas ce choix. Lorsque j'ai posé la question aux enseignantes utilisant EOLE en classe, une enseignante sur quatre m'a répondu qu'elle ne tenait pas compte de ce paramètre. Voici les propos des enseignantes utilisant systématiquement EOLE dans ce contexte:

- E. 1 « Je sensibilise surtout aux langues qui sont présentes en classe. J'essaie toujours de faire un lien avec les élèves. »
- E. 2 « Chaque fois qu'on peut prendre quelque chose de ce que les enfants vivent, on le fait. »
- E. 4 « Par exemple, le Yatzy⁵ des langues s'y prête bien, si les élèves connaissent bien la langue parlée à la maison. »

E. 6 tient aussi compte de cette multiculturalité :

- E. 6 « Dans ma classe, ils sont tous d'origines et de cultures si différentes donc on peut difficilement passer à côté. »

Parmi les enseignantes qui tiennent compte de cette multiculturalité, il est question d'aller plus loin dans la réalisation des exercices quitte à ne plus utiliser EOLE. Il s'agit d'offrir un cadre adéquat aux élèves d'origines étrangères en leur permettant de partager leurs connaissances ou en valorisant ses connaissances auprès des autres élèves ou encore en suscitant de l'intérêt chez les autres élèves. Ces trois critères sont exécutés autant par E. 1 que et E. 2, comme cela est illustré par les exemples :

- E. 1 « Beaucoup d'enfants apportent des livres, des chansons et des jeux. Ils sentent que ça a sa place dans la classe puisqu'on le leur permet. »
« Cet après-midi, ils étaient en train de faire un travail, ils étaient six autour de la table, mais ils ont commencé à se dire des mots en d'autres langues. »
- E. 2 « J'avais un élève qui venait du Sri Lanka. J'ai demandé à sa maman si elle pouvait m'acheter un livre au Sri Lanka. »

⁵ Le nom d'un exercice dans EOLE

Par ce biais, E. 1 cherche à créer des liens entre les élèves. Il est important de relever que les mêmes réflexions et pratiques sont réalisées par E. 6 sans l'utilisation d'EOLE. Voici quelques propos :

E. 1 Le lien créé « n'est pas artificiel. Ils (les élèves) n'ont pas de complexes».

E. 6 « Il me semble qu'ils sont plus tolérants qu'avant. »

« Une plus grande ouverture, il n'y a plus de préjugés. Mais cela laisse la place à la fierté, au plaisir et à l'intérêt quand on leur permet de s'exprimer. »

Cette deuxième hypothèse ne traduit pas une vérité absolue. Ici, les élèves ne sont plus les pauvres dont les parents ne parlent pas le français, mais ils deviennent alors les privilégiés qui parlent une ou plusieurs langues en plus du français. C'est une question de regard. La différence d'opinions et de pratiques chez les enseignantes neuchâteloises le démontre bien.

3.2.6. H3 : les enseignants conduisent des exercices EOLE dans le cadre de l'interdisciplinarité comme cela est recommandé dans le PER

Lors de toutes les entrevues, l'interdisciplinarité était un critère qui ressortait systématiquement, sans forcément que cela soit en lien avec EOLE, visible chez les six enseignantes. Les branches les plus utilisées sont évidemment les langues : le français ou l'allemand. Autrement, la musique est aussi une branche régulièrement utilisée pour EOLE au premier cycle, soit chez E. 1 et E. 2. En plus de cela E. 2 exécute et fait régulièrement chanter aux élèves la comptine numérique en allemand ou en italien entre autres voire « dans les langues proches ».

Quelques propos permettant d'illustrer ces constats :

E. 1 « Il y a par exemple la musique. »

E. 2 « Je les fais compter, en allemand et en italien. »

E. 3 « Comme c'est le début de l'allemand avec les 5H, du coup on sensibilise aussi à d'autres langues. Ce qui est intéressant aussi, c'est le chapitre de singulier et pluriel en français. »

E. 4 « Quand on parle d'étymologie ou de racine. On peut alors observer que certains mots viennent de l'anglais ou du grec. »

E. 6 L'importance accordée à l'interdisciplinarité est « énorme, puisqu'elle se justifie complètement » .

Cette troisième hypothèse est vérifiée. Les enseignants font facilement de l'interdisciplinarité, en faisant le lien avec différentes branches. L'interdisciplinarité n'est pas utilisée seulement dans le cadre d'EOLE. D'après les témoignages, les enseignantes s'en détachent plutôt facilement. Par exemple en utilisant d'autres outils ou en créant d'autres exercices.

3.2.7. H4 : les enseignants utilisent EOLE pour développer la culture générale chez les élèves

D'après les entrevues, trois critères ressortent de cette hypothèse, l'enseignante suscite l'intérêt pour les langues et les cultures de manière générale, pour les langues nationales en particulier, et l'enseignante s'adapte à l'actualité du monde et de sa classe.

Les quatre enseignantes utilisant EOLE cherchent effectivement à susciter l'intérêt aux langues et aux cultures. Parmi ces quatre enseignantes, une seule ne tient pas compte des langues nationales, toutes les autres accordent une importance significative à cette sensibilisation. Voici quelques propos :

E. 1 « Il y a toute la culture qui va avec. Ça peut même être des recettes, ou de l'écriture aussi ». « Je rajoute, forcément toujours l'allemand, le suisse allemand et les autres langues nationales, plus l'anglais ». « On va profiter d'intégrer les sujets d'actualité. »

E. 2 « Pour après, c'est tout ça de gagné, s'ils ont déjà des sensibilisations. »
« Je les fais compter, en allemand, en italien, justement dans les langues un peu proches, comme ça je me dis qu'ils ont déjà une suite numérique en plus. »

E. 3 « Juste avant qu'on commence l'allemand, on prend le vieux livre de lecture – français 2P – il y a un jeu qui est expliqué en français, en italien, en romanche et en allemand. »

E. 4 « Durant les Jeux olympiques de Pékin, on était allé en course d'école au Musée olympique. Ils avaient fait une animation d'écriture chinoise. »
« Si on parle cette langue, on habite la Chine, on ne mange peut-être pas la même chose. C'est un tout. »

E. 6 « Les langues qui sont représentées en classe ». « On fait souvent des comparaisons sur l'écriture et sur les mots ». « Dans le cadre de l'histoire, on a aussi vu les religions et du coup à travers les langues : les élèves nous ont amené des livres de prières en arabe et en serbo-croate et puis on a regardé toutes les religions en entrant par les langues. »

E. 6 est une des enseignantes qui n'utilise pas EOLE. Malgré cela, elle accorde aussi une grande importance aux langues et aux cultures, mais elle le fait plus au travers des leçons de français ou d'histoire.

L'actualité mondiale occupe une place importante parmi les thèmes de E. 1 et de E. 4. Elles n'ont pas réellement précisé si elles utilisaient systématiquement EOLE ou pas. Par ailleurs, elles en profitent pour sensibiliser les élèves aux langues et aux cultures lors des événements culturels tels que les fêtes religieuses, les Jeux olympiques, la coupe du monde de football, etc.

3.2.8. Les critères supplémentaires

La réalisation du tableau 3 m'a permis de dégager quatre critères supplémentaires. Ces critères ne correspondent à aucune hypothèse, c'est pourquoi il est plus judicieux de les analyser séparément. Il est important de penser à une éventualité de découvrir de nouvelles pistes.

Outils alternatifs

Certaines enseignantes favorisent l'utilisation de livres et la discussion en classe.

Livres

Trois enseignantes sur six, soit la moitié des participantes utilisent d'autres outils que EOLE pour la sensibilisation aux langues et aux cultures. Parmi ces trois personnes, une seule n'utilise pas EOLE. E. 1 et E. 2 se fournissent de livres en langues étrangères. Dans le cas de E. 2, il est question d'observer la calligraphie d'autres langues, comme il est aussi possible de constater cela dans les propos de chacune :

- E. 1 « J'achète des livres dans d'autres langues. Je fais venir des livres de Bibliomonde. »
- E. 2 « Alors, j'ai les mêmes livres en plusieurs langues que je leur montre. Des fois je vais au Bibliomonde pour chercher des livres. »
- E. 6 « Je fais chercher des mots ». « Les élèves nous ont amené des livres de prières en arabe et en serbo-croate... »

Discussion

D'après son témoignage, il est clair que E. 1 offre aux élèves un terrain d'échange ouvert à tous, c'est pourquoi les élèves se permettent d'amener des chansons chantées à la maison, par exemple à l'occasion des fêtes. Cette liberté est également accordée aux élèves de 8^e HarmoS, dans la classe de E. 6. Les élèves y sont en permanence invités à créer des liens entre les différentes cultures et les langues présentes dans la classe. Ces pratiques dans les classes sont installées par les enseignantes, cette constatation ressort ouvertement des entrevues. Voici quelques propos :

- E. 1 « Typiquement cet après-midi, ils étaient en train de faire un travail, donc ils étaient six autour de la table, et ils ont commencé à parler. »
- E. 6 « Rien que la première semaine, on a beaucoup parlé de ça. D'où ils venaient et tout. Et c'est vrai qu'il y a vraiment l'occasion de faire des liens tout le temps ». « À cette occasion, chaque élève a raconté quelque chose ... »

Sensibilisation à l'anglais

Quatre enseignantes, dont E. 1, E. 2, E. 4 et E. 5 sensibilisent les élèves à l'anglais, car cette langue est étudiée à partir de la 7^e année HarmoS. Voici quelques propos témoignant de leur mobilisation :

- E. 1 « En plus de ça, je rajoute, forcément toujours l'allemand, le suisse allemand et les autres langues nationales, plus l'anglais. »
- E. 2 « On fait une liste des mots anglais qu'ils utilisent et ils sont épatés. »
- E. 4 « Oui, on les sensibilise, mais l'anglais passe toujours mieux. »
- E. 5 « Il y en a qui sont inclus dans la méthode d'anglais pour justement comparer les langues. »

Comme cela est démontré par les propos des enseignantes, les trois premières sensibilisent. Tandis que la dernière développe des « aptitudes d'ordre métalinguistique » (capacités d'observation et de raisonnement sur l'objet langue) grâce aux moyens d'enseignement d'anglais de 7^e HarmoS.

Ritualisation

Il existe dans ce concept l'idée d'une habitude qui revient sans cesse tout au long de l'année scolaire. Ce concept est apparu surtout à cause des exercices typiques qui apparaissent en particulier au cycle 1, soit E. 1 et E. 2, car c'est aussi au cycle 1 qu'il est question de pratiquer des rituels. Voici quelques témoignages autour de cette pratique :

- E. 1 « C'est presque un peu sur toute l'année. On fait des jeux avec les langues pour dire « Bonjour. »
- E. 2 « Les *bonjours* et les *joyeux anniversaires* se font dès le début de l'année. »

Tient compte des souhaits des élèves

Trois enseignantes tiennent comptent des souhaits des élèves, voici quelques propos :

- E. 1 « À Noël, c'est une élève qui a demandé à chanter une chanson devant tout le monde. »
- E. 2 « C'est vraiment comme ça vient, si tout à coup ils ont envie de parler du Japon... »

E. 6 « C'est même eux qui sont demandeurs de ça. C'est vraiment l'occasion de le faire avec ceux-là »

Il est parfois question de laisser les élèves choisir certains thèmes, lorsqu'il s'agit d'éveil aux langues, toujours est-il que ces exercices ne figurent pas dans EOLE. Les enfants s'impliquent et présentent des « objets » en lien avec leur vécu (livre, chanson). Ces supports sont exploités indépendamment des éléments nommés dans EOLE.

3.3. Interprétation des résultats

Dans cette partie, il s'agit de faire part des constatations personnelles et de mettre par écrit ses réflexions. En complément aux apports théoriques, mes observations et mes constatations liées au terrain me permettront de porter un regard critique lors de cette démarche scientifique.

Il faut donc chercher à interpréter les résultats obtenus lors de la collecte des données. Le procédé est identique au chapitre précédent, il s'agit d'interpréter une hypothèse après l'autre.

3.3.1. H1 : les enseignants utilisant EOLE sont convaincus de son utilité

De manière générale, il est possible de dégager une certaine mobilisation chez les utilisatrices en lien avec cette hypothèse. Cela étant démontré par une utilisation régulière, tant par leur implication personnelle que par le choix des activités car toutes ces décisions sont prises librement par les enseignantes. Après tout, il est aussi possible de raisonner de cette façon : si elles utilisent EOLE, elles sont évidemment convaincues de son utilité. Il est également possible d'établir une autre observation : qu'être convaincu par EOLE ne signifie pas qu'il faut rester fermé aux autres ressources.

3.3.2. H2 : les enseignants utilisent systématiquement EOLE lorsqu'un de leur élève parle une autre langue à la maison

Finalement, il est possible d'observer que E. 5 a un plus grand pourcentage d'élèves parlant une autre langue à la maison que E. 4. Malgré cela, cette enseignante a fait le choix de ne pas sensibiliser les élèves aux langues. Selon les chiffres, la présence d'élève parlant une autre langue à la maison n'influencerait pas la mobilisation de l'enseignant. Ce choix dépend clairement d'une motivation personnelle, et touche donc aux valeurs personnelles et professionnelles de chacun.

L'exemple de E. 1 est assez concluant, car dans cette classe la place laissée à la mixité est énorme. Les enfants prennent du plaisir et vivent – cohabitent avec cette mixité. La preuve, c'est que des enfants de 4 ans exploitent consciemment ce contexte sans l'intervention de l'enseignante : ils sont demandeurs de présenter des objets langues en classe (chanson, livres, etc.). E. 6 atteint le même résultat avec sa classe de 8^e année HarmoS, sans utiliser EOLE. Mais une fois encore, la démarche de sensibilisation aux langues existe dans cette classe d'abord par la motivation de l'enseignante qui n'utilise pourtant pas EOLE. En effet, la sensibilisation aux langues et aux cultures est un concept très valorisé et travaillé par les deux enseignantes, et cela dès la rentrée scolaire qu'elles aient une majorité d'élèves parlant une autre langue ou pas.

3.3.3. H3 : les enseignants conduisent des exercices EOLE dans le cadre de l'interdisciplinarité comme cela est recommandé dans le PER

Les exercices EOLE sont en partie choisis par les enseignantes. Afin de donner du sens aux exercices, les enseignantes sortent du cadre offert par EOLE. Elles s'adaptent au terrain, au vécu des enfants. C'est bien à partir de ce moment-là que les objectifs du PER prennent du sens et peuvent être abordés et atteints dans le domaine de l'interdisciplinarité, de la transversalité et de la formation générale.

3.3.4. H4 : les enseignants utilisent EOLE pour développer la culture générale chez les élèves

L'actualité mondiale retient l'attention de E. 1 et de E. 4. En ce qui concerne E. 1, comme elle prend en charge des élèves jeunes, elle rattache les activités menées au leur vécu en utilisant les fêtes religieuses par exemple. En ce qui concerne E. 4, il s'agit de réaliser des séquences autour des pays dans lesquels se déroulent les manifestations culturelles comme les Jeux olympiques ou les fêtes. Cet exemple démontre qu'il n'est pas possible de se cantonner à EOLE si les enseignantes veulent donner du sens aux exercices.

Pour ce qui concerne E. 6 qui n'utilise pas EOLE, sa démarche pédagogique semble s'articuler plus fortement sur son vécu, ses sensibilités culturelles et personnelles. La démarche paraît bien incarnée ; E. 6 est convaincue du message de la sensibilisation aux langues. Son engagement cible une approche de la culture générale plutôt qu'une préparation à l'apprentissage des langues allemande et anglaise. L'implication apparaît toutefois aussi importante si ce n'est plus, que chez les enseignantes qui utilisent le support EOLE comme support pédagogique.

3.3.5. Les critères supplémentaires

- Outils alternatifs
- Sensibilisation à l'anglais
- Ritualisation
- Tient compte des souhaits des élèves

De manière générale, ces quatre points sont dépendants de l'envie et de la motivation de l'enseignant. Ils offrent aux élèves un cadre riche de développement personnel en :

- instituant l'utilisation des outils de références ;
- créant un certain confort dans le contexte de l'école avec des rituels ;
- permettant à l'enfant de s'exprimer ;
- stimulant la curiosité de l'élève tout en lui donnant la possibilité de se questionner.

Il est possible entre autres de classer ces critères dans la Formation générale et ainsi que dans les capacités transversales dans le cadre du PER.

3.3.6. Les résultats obtenus face aux buts d'Evlang et les objectifs d'EOLE

Il est maintenant question de comparer les résultats obtenus suite au terrain. Avant cela, il est nécessaire de rappeler les buts visés par Evlang et EOLE.

Selon Candelier le projet Evlang vise à atteindre ces trois principaux buts :

- 1) Le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= **développement des attitudes**)
- 2) 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 langues de l'école, maternelle(s) ou non (= **développement des aptitudes ou savoir-faire**)
- 3) Le **développement** d'une culture langagière (= **savoirs relatifs aux langues**) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre (2003, p. 23).

Tandis que selon Perregaux (1999, p. 4), le projet EOLE vise à atteindre ces trois principaux objectifs:

- a) « d'attitudes positives dans les domaines de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- b) d'attitudes positives dans les domaines de la motivation pour l'apprentissage des langues ;
- c) d'aptitudes d'ordre métalinguistique » (capacités d'observation et de raisonnement sur l'objet langue).

Comme cela a déjà été mentionné, lors du cadre théorique, il est possible d'observer que le troisième point d'Evlang ne soit pas inclus dans EOLE, puisque le premier englobe les objectifs a) et b) et que le deuxième est équivalent à c). Étant donné que ce travail est basé sur l'utilisation d'EOLE, il s'agit de se focaliser seulement sur les trois objectifs visés par EOLE.

En observant le tableau 3, il est possible d'apercevoir que E. 1 tient compte de tous les critères établis lors de cette recherche. E. 6 respecte également tous les critères, mais contrairement à E. 1, E. 6 n'utilise pas EOLE. Malgré cela, il est clair qu'elles visent toutes les deux la même finalité, soit l'objectif de développer « des attitudes positives dans les domaines de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle » (Perregaux, 1999, p. 4). Le point commun émergeant n'est donc pas le moyen d'enseignement EOLE mais bien l'éveil aux langues et aux cultures.

Selon les constatations de ces deux enseignantes, les élèves sont très motivés par cette démarche. Cela prendrait « tout son sens quand les élèves sont impliqués » et « peuvent apporter quelque chose de leur personne ». Cette constatation permet d'admettre que le deuxième but est également atteint.

Lors de l'interprétation des entrevues, j'ai pu constater qu'une enseignante confondait l'éveil aux langues avec l'apprentissage d'une langue notamment lorsqu'elle a parlé des exercices d'allemand qu'elle effectuait. Lorsqu'il s'agit de faire de l'interdisciplinarité, je me demande où sont les limites entre l'éveil aux langues et l'apprentissage des langues. La distinction entre ces deux concepts a déjà été abordée dans le chapitre 1.1.5. Il est alors judicieux de se poser la question suivante : ne serait-ce pas possible d'inclure EOLE dans le programme annuel du français, de l'allemand ou de l'anglais ? Par ailleurs, il a déjà été observé lors de notre entrevue avec E. 5 qu'il est envisageable de développer des « aptitudes d'ordre métalinguistique » selon les objectifs fixés par la CIIP. Mais alors, une nouvelle question peut être posée : concrètement, est-ce de l'éveil aux langues ou de l'apprentissage ? D'après ces questionnements se dégage une piste; selon le degré de la classe, la manière de sensibiliser les élèves aux langues évolue. Logiquement, la sensibilisation aux langues devrait se faire avant l'apprentissage de celle-ci. Cela signifierait que la sensibilisation devrait se faire avant l'introduction des langues dans le programme scolaire pour voir des progrès ou stimuler une volonté d'apprentissage chez les élèves comme l'ont démontré les recherches. Au premier cycle, les élèves n'ont que la L1, soit le français, il serait alors important de commencer à déjà utiliser EOLE ou de faire de la sensibilisation à l'aide d'outils alternatifs pour atteindre les deux premiers objectifs d'EOLE comme le fait E. 1. À savoir développer des :

- a) « attitudes positives dans les domaines de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle » ;

- b) « attitudes positives dans les domaines de la motivation pour l'apprentissage des langues ».

Selon mes observations, c'est seulement au deuxième cycle que les élèves atteignent les capacités nécessaires pour commencer l'apprentissage des langues. C'est au moment où l'allemand et l'anglais sont intégrés qu'il faut penser à développer « des aptitudes d'ordre métalinguistique », et donc de passer à des exercices de comparaison. Cela se fait par exemple dans la classe de E. 5 en anglais.

En lien avec la théorie de la décentration de Hawkins, les critères supplémentaires suscitent une décentration, comme le relève E.6 et E. 1 lors des discussions. Cette décentration permet à l'élève de prendre sa langue de scolarisation comme repère afin de lui permettre de faire des comparaisons. Au final, il s'agit à nouveau d'atteindre l'objectif de développer des aptitudes d'ordre métalinguistique.

Ces aspects qui permettent de faire des constatations sont très intéressants. Lorsque j'ai pris contact avec les deux enseignantes non-utilisatrices, je ne pensais pas pouvoir obtenir de tels résultats. En conclusion, il serait donc possible d'atteindre les mêmes objectifs en utilisant d'autres outils que EOLE sous certaines conditions relevant de l'engagement de l'enseignant et de sa posture par rapport aux objets langues. Par ailleurs, il est important de rappeler que l'avantage de recourir à d'autres outils demeure une adaptation au contexte et aux élèves; il devient possible de donner du sens en collant au plus près au vécu des élèves.

Je constate de manière générale que le degré de motivation des élèves dépend ici étroitement de celui de l'enseignant. La motivation induit les résultats. Il ne faut pas oublier qu'au final, c'est l'enseignant qui a le choix d'aborder ce moyen d'enseignement. À partir du moment où le pédagogue ne le fait pas, l'enfant n'a pas du tout le choix. Il est alors tributaire du choix de l'enseignant, il subit cette décision. Il est possible d'aller encore plus loin, en disant que si l'enseignant fait de la sensibilisation aux langues et aux cultures de manière naturelle, ce comportement a une influence positive sur l'attitude des enfants : ils sont réceptifs et plus motivés.

Conclusion

Après les lectures, les entrevues conduites lors de ce travail de recherche et le travail autour des quatre hypothèses, différentes réponses peuvent être apportées à la question de recherche, il est toutefois important de la rappeler :

quelles sont les intentions des enseignants aux cycles primaires et quel est leur degré de mobilisation lorsqu'ils exploitent EOLE en classe ?

En premier lieu, il est possible de confirmer la multiculturalité comme une réalité prégnante dans le contexte suisse et celle-ci ne peut pas être ignorée. C'est pourquoi ce contexte est tout à fait adapté à l'utilisation d'EOLE. Dans le cadre de cette étude, les interprétations de la part des enseignants sont nombreuses et elles-mêmes sujettes à plusieurs voies d'interprétations possibles. Cela induit une part non négligeable de subjectivité quant aux interprétations. Sans oublier que le nombre de participants ne permet clairement pas de prononcer des finalités certaines. Dans une démarche qualitative, il est important d'avoir un nombre important de participants; il s'avère que l'échantillon de six enseignantes est relativement restreint pour tirer des conclusions. Pourtant le nombre d'enseignants contactés atteignait environ cinquante personnes. Il faut admettre que l'échantillonnage était bien spécifique. Il s'agissait de rencontrer des enseignants utilisant EOLE dans le canton de Neuchâtel. Faute de temps, je n'ai pas pu élargir le terrain. En effet, il aurait été intéressant de suivre la même démarche dans tous les cantons suisses romands.

Par un souci de neutralité face à cette recherche, je trouve qu'il aurait été intéressant de suivre les enseignantes et les classes en parallèle pendant une année. Cela aurait limité certaines frustrations liées aux finalités. Je suis tout de même satisfaite de constater que E. 6 en tant que non-utilisatrice, est tout aussi impliquée qu'une enseignante utilisatrice régulière d'EOLE. Il est clair que le plus important c'est de donner du sens aux leçons par le vécu des enfants et c'est exactement ce qui est mis en place par E. 6. Au final, c'est ce qui est exigé dans le PER notamment dans les objectifs L17, L27, les objectifs de la formation générale et des capacités transversales. Peu importe les moyens utilisés, il est primordial d'axer son enseignement autour de ces objectifs. Il est primordial d'accepter que l'éveil aux langues soit possible avec ou sans EOLE, d'autre part il reste un outil de référence.

Il est toutefois objectivement possible d'observer une cohérence entre les objectifs visés par EOLE et les objectifs atteints par les enseignants. Cela prouve bien que EOLE développe de nombreuses capacités portées sur les attitudes et aptitudes des élèves. Par ailleurs, il est important d'accentuer un fait important de cette recherche. Les enseignants mobilisés œuvrent systématiquement en passant par la formation générale et les capacités transversales. Dans le cas de mes résultats, il est difficile de dire si le but souhaité vise une intégration facilitée de tous les élèves parlant d'autres langues ou s'il s'agit plutôt d'une préparation à l'apprentissage futur des langues, de l'allemand ou de l'anglais par exemple. Il sera intéressant de poursuivre ce travail en affinant la réflexion plus précisément dans cette optique.

Une autre piste s'offre comme perspective d'avenir, à savoir qu'aujourd'hui de nombreux parents apportent déjà une sensibilisation aux langues et aux cultures, car ils sont conscients des enjeux qui se jouent autour de cet éveil aux langues et des avantages qu'ouvre la connaissance de plusieurs langues. Ces enfants sont donc de toute manière stimulés. En tant qu'enseignant, ce qui est important, c'est d'offrir les mêmes connaissances aux élèves ne bénéficiant pas de ces stimulations familiales. Dans cette perspective, il s'agirait d'offrir une sensibilisation dans le cadre par exemple d'une différenciation. Mais cela est-il possible dans le cadre d'une même classe ? Ne pourrait-on pas plutôt offrir des leçons facultatives à certains élèves ? Or l'école est encore, et doit rester une institution égalitaire offrant les mêmes chances à tous. Elle devrait donc permettre à tous le même accès aux savoirs.

Outre le riche apport concernant l'application d'EOLE dans les différents degrés, ce travail de recherche m'a permis d'analyser l'utilisation de ce moyen d'enseignement de façon neutre. Ce travail de recherche m'a amenée à me remettre en question par rapport à mon futur métier. Premièrement, les apports théoriques attestent bien de l'importance que les enseignants doivent accorder à la sensibilisation aux langues. Cela me conforte dans la posture que je souhaiterais avoir en tant qu'enseignante. Parmi mes intentions, il est possible de mentionner la sensibilisation aux langues, l'importance accordée à l'interdisciplinarité et le développement d'une culture générale chez les élèves. Deuxièmement, je constate que mes collègues qui sont sur le terrain depuis moins d'une année éprouvent des difficultés à intégrer EOLE dans leur programme. Il faut dire qu'il est tout à fait compréhensible de ne pas pouvoir maîtriser tous les moyens d'enseignement

existants et de ne pas vouloir tous les intégrer dans son programme annuel dès la première année de travail. Je me demande si j'arriverais à franchir cette étape. En tout cas, je mettrai tout en œuvre pour dépasser cette difficulté que rencontrent mes futurs collègues.

Les 4 enseignantes utilisant EOLE sont très impliquées certes, leur degré de motivation est bien présent. Mais celui-ci n'est pas réellement mesurable, aucune variable ne m'a permis d'obtenir des données exploitables suite aux entrevues. S'il fallait refaire ce travail, il serait judicieux d'accorder plus d'importance aux différents degrés d'implication des enseignants dans les questions posées lors des entrevues.

Si parmi les enseignantes que j'ai interrogées et rencontrées beaucoup disent utiliser EOLE depuis sa sortie, il existe probablement un concept qui les a marquées. C'est ce qui fait de ces personnes, des utilisatrices convaincues et qui continuent à utiliser ce moyen pédagogique malgré le fait qu'il ne soit pas imposé. Ne serait-ce pas là un élément intimement lié aux valeurs personnelles et professionnelles de chaque praticienne? Le degré de mobilisation des enseignants ne dépendrait pas de ces valeurs ? Précisément, les langues ne sont pas prises en considération de la même manière par tout le monde, cela peut dépendre du vécu, de l'éducation ou encore du monde qui entoure la personne.

En reprenant appui sur la théorie apportée, il est possible de considérer que la hausse de la multiculturalité des classes lors des années quatre-vingt a induit la nécessité de structurer et de développer le concept d'éveil aux langues qui est d'ailleurs toujours d'actualité. Il ne s'agit donc pas de prendre simplement en considération un flux migratoire plus ou moins important selon les époques et de valoriser l'hétérogénéité qui en découle. Mais il s'agit bien de s'inscrire dans une démarche qui puisse s'identifier à la spécificité de nos quatre langues nationales. C'est déjà, ce fait identitaire typiquement suisse qui devrait justifier pleinement l'adhésion de tout praticien, et donc son implication significative dans une démarche pédagogique d'ouverture aux langues étrangères, qu'il soit utilisateur d'EOLE ou pas. C'est sur cette idée-là que je compte mettre EOLE en application.

Bibliographie

Ouvrages

1. Bernaus, M. Genelot, S. Hensinger, C. & Matthey, M. (2003). Evlang et la construction des attitudes. In Candelier, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 139-156). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
2. Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
3. Dabène, L. (2003). Préface. In Candelier, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 13-18). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
4. De Goumoëns, C. Noguerol, A. Perregaux, C. & Zurbriggen, E. (2003). La démarche et le support didactique. In Candelier, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 39-58). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
5. Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Les Presses de l'Université Laval.
6. De Pietro, J.-F. & Aeby, S. (2003). Evlang et la construction des savoirs. In Candelier, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 157-182). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
7. De Pietro, J.-F. & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, 28, 31-44.
8. Matthey, M. Genelot, S. Noguerol, A. & Técher, L. (2003). Evlang et la construction des aptitudes. In Candelier, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 125-138). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
9. Perregaux, C. De Goumoëns, C. Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. (pp. 16-23). Neuchâtel : CIIP
10. Rey-Debove, J. & Rey, A. (2010). *Le petit robert 2011*. Paris : Sejer.
11. S.n. (2013). *J'apprends les langues*. pp. 2-4. CDIP

Sites internet

1. Perregaux C., (1999), *CREOLE*, Consulté le 29 septembre 2013 dans <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/images/CREOLE1.pdf>
2. *PER - cycle 1* - (2010-2013). Consulté le 25 septembre 2013 dans http://www.plandetudes.ch/web/guest/L_17/
3. *PER - cycle 2* - (2010-2013). Consulté le 25 septembre 2013 dans http://www.plandetudes.ch/web/guest/L_27/
4. *PER - domaines disciplinaires* - (2010-2013). Consulté le 23 mars 2013 dans : http://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-domaines_disciplinaires
5. *PER - capacités transversales* - (2010-2013). Consulté le 23 mars 2013 dans <http://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1#coll>
6. S.n. *EOLE*. (s.d.). Consulté le 29 septembre 2013 dans le site web de la CIIP dans http://www.ciip.ch/domaines/politique_des_langues/eole
7. S.n. (2006). *Historique de l'éveil aux langues*. Consulté le 17 septembre 2012 dans le site web d'Elodil dans <http://www.elodil.com/historique.html>

Ouvrages consultés

1. De Pietro, J.-F. (2008). Multiculturalité : maîtrise de la langue locale et ouverture à la diversité. *Enjeux pédagogiques*, 8, 16-19. Consulté le 30 octobre 2013.
2. Laroche-Bouvy, D. (1981). Les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère. *Langage et société*, 18, 84-88. Consulté le 29 septembre 2013 dans
3. Moore, D. (1995). *Les langues dans l'école aujourd'hui: pratique duelle ou duel de langues ou si "europhonie" rimait avec "heureuses phonies"*. Consulté le 15 octobre 2013 dans <http://www.irdp.ch/utopies/moore.htm>
4. S.n. *L'éveil aux langues dans le monde*. (s.d.). Consulté le 26 septembre 2012 dans le portail de l'enseignement belge : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24997&navi%3D2169>
5. S.n. *Eveil au langage et ouverture aux langues*. (2005). Consulté le 17 septembre 2012 dans le site web de l'équipe « pluralité linguistique et culturelle à l'école » dans http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_eole.html

Annexes

Annexe n°1 : les données statistiques de l'OFS (1997)

T 15.2.1.2.2.2 Degré primaire: effectif des élèves par sexe, nationalité et cantons (lieu de l'école) 1977/78-2004/05 (choix d'années)																
Année	ZH	BE, JU	BE	LU	UR	SZ	OW	NW	GL	ZG	FR	SO	BS	BL	SH	
Passage dans le degré secondaire I: cas normal à la fin de la année de programme																
1985/86	6	...	4	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4	5	6
Total																
1977/78	87678	57806	...	31233	3956	10473	2686	3128	3342	7963	19306	19605	7683	16565	5797	
1981/82	74152	49267	45219	26017	3327	8791	2453	2686	2907	6588	16591	16907	5650	13906	4843	
1885/86	64674	42742	39438	22077	2944	7897	2170	2405	2544	5652	14418	14194	4880	11638	4281	
1989/90	68775	46553	43230	22584	2682	8565	2248	2392	2851	5411	14328	14699	5553	12334	4646	
1993/94	72060	47116	42940	24914	2772	9667	2384	2619	3250	5769	15824	16499	5863	13023	5029	
1997/98	72093	68408	63144	26336	2846	9934	2649	2890	3015	6314	17776	16778	6156	13732	5235	
2000/01	74249	69140	63772	27646	2772	10120	2711	3023	2947	6478	19219	16701	6182	13681	5108	
2003/04	75237	67041	61701	27762	2637	10084	2587	2916	2763	6624	19848	15674	5822	13269	4820	
Filles																
1977/78	43511	28375	...	15538	1973	5116	1331	1528	1632	3797	9480	9692	3833	8116	2899	
1981/82	36770	24113	22091	12786	1596	4266	1173	1305	1483	3219	8025	8300	2789	6838	2408	
1885/86	31840	20995	19353	10846	1420	3816	1032	1173	1256	2819	7009	6949	2371	5772	2083	
1989/90	33662	23005	21360	11159	1319	4187	1129	1197	1424	2658	6986	7320	2819	6053	2312	
1993/94	35509	23316	21234	12130	1373	4734	1211	1347	1602	2802	7760	8143	2938	6324	2469	
1997/98	35606	33549	31004	12957	1440	4875	1322	1419	1467	3116	8716	8259	3153	6858	2566	
2000/01	36467	33935	31350	13736	1381	5034	1361	1504	1429	3228	9377	8296	3131	6842	2554	
2003/04	37027	33103	30551	13818	1332	4968	1317	1436	1331	3328	9745	7733	2920	6622	2396	
Part des filles																
1977/78	49.6	49.1	...	49.7	49.9	48.8	49.4	48.8	48.8	47.7	49.1	49.4	49.9	49.0	50.0	
1981/82	49.6	48.9	48.9	49.1	48.0	48.5	47.8	48.4	51.0	48.3	48.4	49.1	49.4	48.2	49.7	
1885/86	49.2	49.1	49.1	49.1	48.2	48.3	47.6	48.8	49.4	49.9	48.6	49.0	48.6	49.6	48.7	
1989/90	48.9	49.4	49.4	49.4	48.2	48.9	50.2	50.0	49.9	49.1	48.8	49.8	50.8	49.1	49.8	
1993/94	49.3	49.5	49.5	48.7	49.5	49.0	50.8	51.4	49.3	48.6	49.0	49.4	50.1	48.6	49.5	
1997/98	49.4	49.0	49.1	49.2	50.6	49.1	49.9	49.1	48.7	48.4	49.0	49.2	51.2	49.9	49.0	
2000/01	49.1	49.1	49.2	49.7	50.2	49.7	50.2	49.8	48.5	48.8	48.8	49.7	50.6	50.0	50.0	
2003/04	49.2	49.4	49.5	49.8	50.5	49.3	50.9	49.2	48.2	50.2	49.1	49.3	50.2	49.9	49.7	
Enfants étrangers																
1977/78	18360	6097	...	2623	205	908	107	186	648	1203	1591	2448	2154	2982	1058	
1981/82	15426	4616	4045	2142	119	726	118	115	621	982	1402	2382	1998	2529	973	
1885/86	13594	3715	3356	1922	148	737	105	94	593	858	1427	2110	1651	1933	874	
1989/90	13376	3959	3649	2372	146	861	104	92	615	740	1721	2152	1777	1929	891	
1993/94	15636	5391	4882	3675	266	1543	168	196	790	1027	2441	2873	2090	2241	991	
1997/98	17108	8398	7736	4305	292	1811	278	303	706	1208	2917	3309	2238	2524	1104	
2000/01	18575	9458	8799	5017	233	1885	299	291	716	1365	3293	3491	2368	2647	1180	
2003/04	18850	9648	9005	5242	236	1766	305	282	695	1487	3636	3565	2423	2707	1222	
Part des enfants étrangers																
1977/78	20.9	10.5	...	8.4	5.2	8.7	4.0	5.9	19.4	15.1	8.2	12.5	28.0	18.0	18.3	
1981/82	20.8	9.4	8.9	8.2	3.6	8.3	4.8	4.3	21.4	14.7	8.5	14.1	35.4	18.2	20.1	
1885/86	21.0	8.7	8.5	8.7	5.0	9.3	4.8	3.9	23.3	15.2	9.9	14.9	33.8	16.6	20.4	
1989/90	19.4	8.5	8.4	10.5	5.4	10.1	4.6	3.8	21.6	13.7	12.0	14.6	32.0	15.6	19.2	
1993/94	21.7	11.4	11.4	14.8	9.6	16.0	7.0	7.5	24.3	17.8	15.4	17.4	35.6	17.2	19.7	
1997/98	23.7	12.3	12.3	16.3	10.3	18.2	10.5	10.5	23.4	19.1	16.4	19.7	36.4	18.4	21.1	
2000/01	25.0	13.7	13.8	18.1	8.4	18.6	11.0	9.6	24.3	21.1	17.1	20.9	38.3	19.3	23.1	
2003/04	25.1	14.4	14.6	18.9	8.9	17.5	11.8	9.7	25.2	22.4	18.3	22.7	41.6	20.4	25.4	

Sources: Annuaire statistique de la Suisse, vol. 1979-1988; Cantons et villes suisses, vol. 1991-2005

Sources: Annuaire statistique de la Suisse, vol. 1979-1988; Cantons et villes suisses, vol. 1991-2005

T 15.2.1.2

AR	AI	SG	GR	AG	TG	TI	VD	VS	NE	GE	JU	Zentral- schweiz	Nordwest- schweiz	Suisse romande	Année	Süd- schweiz	Ost- schweiz	Nord- schweiz	CH					
6	6	6	6	5	6	6	4	6	5	5	6	4	6	4/5/6	Passage dans le degré secondaire					1985/86	5/6	6	5/6	4/5/6
															Total									
4'167	1'357	387'30	16'642	35'925	17'661	19'885	28'113	25'951	11'090	25'778	...	59'449	93'976	84'287	1977/78	62'478	65'257	137'083	502'530					
3'749	1'240	33'384	13'991	30'909	15'727	17'805	25'999	22'819	10'013	24'487	4'048	49'942	80'080	77'090	1981/82	54'615	57'007	115'554	434'288					
3'391	1'103	28'759	11'438	27'426	13'743	14'637	23'415	18'484	8'565	23'035	3'304	43'145	68'574	69'433	1885/86	44'559	49'540	101'261	376'512					
3'863	1'106	30'675	11'641	29'679	15'618	13'649	24'189	18'853	8'409	23'028	3'323	43'882	73'586	69'954	1989/90	43'873	54'113	108'653	394'061					
4'356	1'294	34'304	12'900	33'203	18'213	14'313	25'201	20'014	9'023	23'789	4'176	48'125	76'638	69'954	1993/94	47'227	61'417	116'155	423'399					
4'366	1'316	35'169	13'482	32'927	19'123	15'070	28'990	21'314	9'928	26'415	5'264	50'969	98'918	83'109	1997/98	49'866	62'989	116'411	462'262					
4'390	1'380	35'898	13'341	33'326	19'108	15'839	30'222	21'302	10'253	28'703	5'368	52'750	99'522	88'397	2000/01	50'482	63'723	118'865	473'739					
4'275	1'339	34'367	12'462	32'073	17'567	16'087	29'844	20'980	9'968	29'731	5'340	52'610	95'984	89'391	2003/04	49'529	60'311	117'952	465'777					
															Filles									
2'012	668	18'878	8'047	17'688	8'648	9'611	13'879	12'668	5'344	12'572	...	29'283	46'183	41'275	1977/78	30'326	31'838	67'931	246'836					
1'741	594	16'317	6'735	14'991	7'780	8'710	12'690	11'004	4'815	11'977	2'022	24'345	39'251	37'507	1981/82	26'449	27'915	56'958	212'425					
1'642	520	14'128	5'552	13'371	6'740	7'116	11'442	9'157	4'114	11'329	1'642	21'106	33'716	33'894	1885/86	21'825	24'286	49'665	184'492					
1'881	521	15'177	5'688	14'441	7'725	6'789	11'811	8'994	4'074	11'569	1'645	21'649	36'378	34'030	1989/90	21'471	26'728	53'234	193'490					
2'090	621	17'008	6'308	16'311	8'978	6'972	12'472	9'833	4'522	11'581	2'082	23'597	37'783	36'335	1993/94	23'113	30'303	57'247	208'378					
2'122	621	17'476	6'609	16'231	9'379	7'318	14'280	10'479	4'882	12'948	2'545	25'129	48'666	40'826	1997/98	24'406	31'065	57'556	227'648					
2'112	665	17'801	6'630	16'419	9'443	7'695	15'006	10'444	5'009	14'005	2'585	26'254	49'073	43'397	2000/01	24'769	31'450	58'571	233'514					
1'994	652	16'935	6'176	15'688	8'699	7'851	14'696	10'286	4'921	14'526	2'552	26'199	47'458	43'888	2003/04	24'313	29'611	58'031	229'500					
															Part des filles									
															%	%	%	%	%					
48.3	49.2	48.7	48.4	49.2	49.0	48.3	49.4	48.8	48.2	48.8	...	49.3	49.1	49.0	1977/78	48.5	48.8	49.6	49.1					
46.4	47.9	48.9	48.1	48.5	49.5	48.9	48.8	48.2	48.1	48.9	50.0	48.7	49.0	48.7	1981/82	48.4	49.0	49.3	48.9					
48.4	47.1	49.1	48.5	48.8	49.0	48.6	48.9	49.5	48.0	49.2	49.7	48.9	49.2	48.8	1885/86	49.0	49.0	49.0	49.1					
48.7	47.1	49.5	48.9	48.7	49.5	49.7	48.8	48.4	48.4	48.5	49.5	49.3	49.4	48.6	1989/90	48.9	49.3	49.4	49.2					
48.0	48.3	49.6	48.9	49.1	49.3	48.7	49.5	49.1	50.1	48.7	49.9	49.0	49.3	49.2	1993/94	48.9	49.3	49.4	49.2					
48.6	47.2	49.7	49.0	49.3	49.0	48.6	49.3	49.2	49.2	49.0	48.3	49.3	49.2	49.1	1997/98	48.9	49.3	49.4	49.2					
48.1	48.2	49.6	49.7	49.3	49.4	48.6	49.7	49.0	48.9	48.8	48.2	49.8	49.3	49.1	2000/01	49.1	49.4	49.3	49.3					
46.6	48.7	49.3	49.6	48.9	49.5	48.8	49.2	49.0	49.4	48.9	47.8	49.8	49.4	49.1	2003/04	49.1	49.1	49.2	49.3					
															Enfants étrangers									
554	37	5'562	1'699	6'116	2'969	7'155	7'706	2'110	3'161	11'503	...	5'232	11'527	23'961	1977/78	10'964	9'770	27'688	89'142					
445	55	4'908	1'026	5'639	2'648	5'504	6'425	1'927	2'460	10'078	571 #	4'202	9'527	20'365	1981/82	8'457	8'677	24'036	75'264					
395	60	4'078	823	4'619	2'290	3'926	5'626	1'897	1'839	9'763	359 #	3'864	7'758	18'655	1885/86	6'646	7'416	20'738	65'077					
445	76	4'464	769	4'801	2'733	3'364	5'995	2'314	1'912	9'845	310	4'315	8'040	19'473	1989/90	6'447	8'333	20'845	67'453					
597	122	6'375	1'272	6'246	3'340	4'199	6'795	3'626	2'400	10'693	509 #	6'875	10'505	22'329	1993/94	9'097	11'224	24'963	84'983					
588	137	7'220	1'454	6'732	3'641	4'416	7'990	3'991	2'602	11'193	662	8'197	14'231	24'702	1997/98	9'861	12'292	27'182	96'465					
566	127	7'796	1'423	7'363	3'657	4'423	8'735	4'070	2'617	12'032	659 #	9'090	15'596	26'677	2000/01	9'916	12'862	29'486	103'627					
540	108	7'890	1'371	7'512	3'432	4'511	9'610	4'281	2'642	12'656	643 #	9'318	15'920	28'544	2003/04	10'163	12'665	30'007	106'617					
															Part des enfants étrangers									
															%	%	%	%	%					
13.3	2.7	14.4	10.2	17.0	16.8	36.0	27.4	8.1	28.5	44.6	...	8.8	12.3	28.4	1977/78	17.5	15.0	20.2	17.7					
11.9	4.4	14.7	7.3	18.2	16.8	30.9	24.7	8.4	24.6	41.2	14.1	8.4	11.9	26.4	1981/82	15.5	15.2	20.8	17.3					
11.6	5.4	14.2	7.2	16.8	16.7	26.8	24.0	10.3	21.5	42.4	10.9	9.0	11.3	26.9	1885/86	14.9	15.0	20.5	17.3					
11.5	6.9	14.6	6.6	16.2	17.5	24.6	24.8	12.5	22.7	42.8	9.3	9.8	10.9	27.8	1989/90	14.7	15.4	19.2	17.1					
13.7	9.4	18.6	9.9	18.8	18.3	29.3	27.0	18.1	26.6	44.9	12.2	14.3	13.7	30.2	1993/94	19.3	18.3	21.5	20.1					
13.5	10.4	20.5	10.8	20.4	19.0	29.3	27.6	18.7	26.2	42.4	12.6	16.1	14.4	29.7	1997/98	19.8	19.5	23.4	20.9					
12.9	9.2	21.7	10.7	22.1	19.1	27.9	28.9	19.1	25.5	41.9	12.3	17.2	15.7	30.2	2000/01	19.6	20.2	24.8	21.9					
12.6	8.1	23.0	11.0	23.4	19.5	28.0	32.2	20.4	26.5	42.6	12.0	17.7	16.6	31.9	2003/04	20.5	21.0	25.4	22.9					

Sources: An

Sources: An

Annexe n°2 : le guide d’entrevue initial

Guide d’entrevue

à l’école primaire de ...

Q : question

R : réponse

LA CLASSE

- Q1 Veuillez préciser le cercle scolaire auquel appartient votre école?
- Q2 Quel est le nombre d’élèves dans le collège ?
- Q3 Quel est le nombre d’élèves dans votre classe ?
- Q4 Y a-t-il des élèves parlant une autre langue à la maison ? Veuillez préciser les langues.
- Q5 À quel degré enseignez-vous ?

L’ENSEIGNANTE

Q6 Sexe

☐ Homme

☐ Femme

Q7 Depuis combien d’années enseignez-vous?

☐ 1 à 9

☐ 10 à 19

☐ 20 à 29

☐ 30 à 39

☐ 40 et +

Q8 Tranche d'âge :

☐ 20 à 29

☐ 30 à 39

☐ 40 à 49

☐ 50 à 59

☐ 60 et +

Q9 Êtes-vous bilingue ou plurilingue ?

EOLE

Q10 À quelle fréquence avez-vous l'habitude d'utiliser EOLE en moyenne ?

Q11 Utilisez-vous d'autres moyens que EOLE pour sensibiliser les élèves aux langues ?

Q11s Cela a-t-il bien marché ?

Q12 Quelles sont les langues auxquelles vous sensibilisez les élèves à l'aide d'EOLE ?

Q13 Qu'est-ce qui vous motive à utiliser EOLE en classe ? Veuillez préciser

Q14 À quel moment de l'année, prenez-vous la décision d'utiliser EOLE en classe? Pourquoi ?

Q15 Quels sont les objectifs que vous fixez lorsque vous utilisez EOLE ?

Q16 Qu'est-ce qui définit le choix de vos exercices?

Q17 Tenez-vous compte de l'origine des enfants, lorsque vous choisissez un exercice ?

Q18 Actuellement, les enfants apprennent l'allemand (à partir de 5^e HarmoS) et l'anglais (à partir de 7^e HarmoS), pensez-vous à sensibiliser les élèves à ces

deux langues (sans forcément se référer à EOLE) ?

- Q19 Quelle importance accordez-vous à l'interdisciplinarité, lorsque vous faites une leçon d'EOLE ?
- Q20 Depuis combien de temps intégrez-vous EOLE dans votre programme de FR, de géo, d'histoire, d'allemand (selon les disciplines traitées ...) ?
- Q21 En êtes-vous convaincu(e) ?
- Q23 Que remarquez-vous chez les élèves après les exercices de sensibilisation aux langues ? Résultats, constatations ?