

NEXUS : ARTICULER PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET RECHERCHES
NEXUS: CONNECTING TEACHING PRACTICE AND RESEARCH



L'éveil aux langues en Belgique francophone : de la théorie à la pratique

Nadège Herbinaux
Haute École Francisco Ferrer

Julie Van de Vyver
Université catholique de Louvain

Philippe Anckaert
Haute École Francisco Ferrer

Fanny Meunier
Université catholique de Louvain

Résumé

Dans le cadre des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), l'éveil aux langues (EAL) a été ajouté au programme des élèves en maternelle depuis septembre 2020. Selon les « Balises de progression de l'éveil aux langues » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020), les objectifs de sensibilisation et de prise de conscience de phénomènes langagiers impliquent de développer des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, de renforcer l'intérêt pour les langues et d'assurer le développement de savoirs relatifs aux langues. Divers projets de recherche de grande ampleur abordant l'EAL ont été menés en Europe, mais la situation en FWB n'a pas encore fait l'objet d'études spécifiques. Notre recherche met en perspective les visées théoriques de l'EAL (inspirées de Candelier, 2008) et les pratiques enseignantes observées dans quatre classes de maternelle via deux questions de recherche : (1) Les pratiques observées rencontrent-elles les objectifs poursuivis par le document de référence Balises ? (2) Quels sont les freins et difficultés rencontrés dans la mise en œuvre de l'EAL en FWB ? Les pratiques déclarées récoltées lors d'entretiens semi-dirigés et l'observation des pratiques en classe ont permis l'analyse de la mise en œuvre de l'EAL. En nous basant sur le modèle ouvert de l'analyse de contenu qualitative (L'Écuyer, 1990), nous avons identifié des catégories d'informations à partir des données brutes. La grille d'analyse nous permet de dresser une classification finale des freins et difficultés et ainsi de dégager des pistes d'amélioration de l'accompagnement des nouveaux acteurs de l'EAL.

Mots-clefs : Éveil aux langues, approches plurielles, pratiques enseignantes, balises

Introduction

Selon les derniers recensements, le monde compte aujourd'hui plus de 7000 langues dont 23 % sont parlées par la moitié de la population mondiale et 40 % par moins de 1000 personnes (Eberhard *et al.*, 2022). La petite Belgique participe de cette diversité linguistique puisqu'elle possède trois langues officielles (néerlandais, français et allemand) et quatre régions linguistiques, dont la région bilingue (français-néerlandais) de Bruxelles-Capitale. Avec ses quelque 180 nationalités (IBSA, 2022) et plus de 100 langues différentes (Gatz, 2019), la capitale belge est devenue une des villes les plus cosmopolites de la planète, se caractérisant par un multilinguisme extrême. Rien d'étonnant dès lors que la Fédération Wallonie-Bruxelles (ci-après FWB), représentant la Belgique francophone, ait décidé, dans le cadre de l'ambitieuse réforme pédagogique baptisée *Pacte pour un Enseignement d'excellence* (ci-après Pacte), d'accorder une place centrale aux langues tant du point de vue sociétal que de leur apprentissage (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015).

Le consortium de recherche *Langues modernes*, institué par la ministre de l'Enseignement dans le cadre dudit Pacte, s'est entre autres penché sur les potentialités et les modalités de mise en œuvre de l'éveil aux langues (ci-après EAL). Le consortium a notamment participé à l'élaboration du document de référence pour la FWB, intitulé *Éveil aux Langues. Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2* (Fédération Wallonie-Bruxelles 2020a, ci-après Balises). Les approches plurielles qui y sont décrites ont pour dénominateur commun de considérer la diversité des langues comme une ouverture à la diversité et visent à faciliter l'apprentissage futur des langues étrangères. La mise en œuvre de ces balises et de ces ressources a constitué une des premières actions du Pacte en matière de langues et s'inscrit clairement dans la perspective de relèvement du niveau global de maîtrise des langues par les élèves de la Fédération.

Dès l'introduction officielle de l'EAL dans l'enseignement francophone, en 2020, le consortium Langues modernes a affiné ses objectifs de recherche, à savoir : (1) analyser les pratiques pédagogiques observées en matière d'EAL sous le prisme des objectifs établis dans les Balises ; (2) identifier les freins et difficultés rencontrés par les instituteur·trice·s dans leurs pratiques d'EAL. Le présent article fait état de ces travaux. En croisant les résultats de notre recherche aux données rassemblées dans des recherches antérieures, nous esquissons quelques pistes permettant de poursuivre la mise en œuvre de l'EAL de manière constructive et encourageante pour l'avenir.

1. Cadre conceptuel

1.1. Les approches plurielles

Le plurilinguisme est le principe fondateur des politiques linguistiques éducatives énoncées par le Conseil de l'Europe. Il est défini dans le Cadre européen commun

de référence pour les langues apprendre, enseigner, évaluer (CECRL) comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129). Les approches didactiques plurielles, reprises dans les Balises, apparaissent, selon Candelier (2008), comme importantes pour le développement de cette compétence linguistique et culturelle prônée par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Candelier (2008) définit une approche plurielle comme « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, elle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (p. 68). Les approches plurielles visent les objectifs suivants : « découvrir, explorer et comparer une variété de langues, de divers statuts (langue de l'école, langue du voisin, langues européennes, langues des migrants, langues régionales...) » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020a, p. 4). D'un point de vue didactique, Candelier liste quatre approches. Deux d'entre elles semblent être plus anciennes : l'« approche interculturelle » et la « didactique intégrée » des langues enseignées. Deux autres, plus récentes dans la didactique francophone, sont l'« intercompréhension entre les langues parentes » et l'« EAL ». Selon Candelier (cité dans Bezault & Candelier, 2015), l'EAL, est l'approche plurielle qui se caractérise par une « démarche au cours de laquelle la diversité linguistique est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques ».

1.2. L'éveil aux langues

Divers projets de recherche portant sur l'EAL ont déjà été menés en Europe. De 1997 à 2001, au sein du projet « Eulang », une équipe de didacticiens des langues de cinq pays différents ont collaboré, avec le soutien de la Commission européenne, au développement de supports didactiques, à l'élaboration de formations à l'intention des enseignant·es et à la réalisation d'une évaluation qualitative et quantitative des effets de l'approche (Candelier, 2003a). Un second projet européen, appelé « Ja-Ling », s'est intéressé à la diffusion de l'EAL et a étudié son implantation dans les curriculums de divers systèmes éducatifs (Candelier, 2003b). Les résultats de ce second projet mené sur cinq implantations ont permis de constater un impact de l'EAL sur l'intérêt que portent les élèves à la diversité ainsi que sur leurs compétences de discrimination et la mémorisation auditives. Par contre, l'effet de l'EAL sur l'ouverture des élèves à ce qui ne leur est pas familier ainsi que sur leurs compétences en matière de syntaxe n'est observé que pour certains d'entre eux (Blondin & Mattar, 2008). Candelier (2003b) explique ces différences d'impact de l'EAL par le fait que l'ouverture constitue selon lui plus qu'un simple intérêt de la part des élèves et par le fait que les activités d'ordre syntaxique comme la composition-décomposition d'énoncés ont été moins souvent mises en œuvre dans les activités de l'étude.

À la suite de ces projets, une recherche de Blondin et Mattar de l'Université de Liège (2004) a abordé l'implémentation possible de l'EAL avec le soutien de la Communauté française (aujourd'hui appelée FWB). Les résultats – mis à la disposition de l'ensemble des enseignant·es – se basent sur l'évaluation des effets de l'EAL dans 28 classes et 5 écoles et confirment les résultats du programme Evlang (Candelier, 2003a) concernant l'intérêt démontré pour l'EAL. Après 7 mois d'activités d'EAL dans le cadre de la recherche, le pourcentage d'élèves désireux d'apprendre une langue étrangère augmente et la quasi-totalité des élèves estime qu'ils apprennent des choses intéressantes dans le cadre de l'EAL et qu'ils n'y perdent pas leur temps. Certains élèves témoignent d'une acquisition de connaissances concernant les langues ou les cultures et d'une évolution de leurs attitudes (Blondin & Mattar, 2004). Cependant, le nombre d'heures d'activités d'EAL durant l'étude ne s'est pas révélé suffisant pour obtenir des résultats significatifs quant aux attitudes, aptitudes ou compétences évaluées auprès des élèves. S'appuyant notamment sur les données d'Evlang, la recherche spécifiait qu'un nombre minimum de 30 heures d'EAL semblait nécessaire pour que des résultats deviennent perceptibles (Blondin & Mattar, 2008). Aussi, les progrès semblent supérieurs lorsque la durée totale est répartie en un plus grand nombre de séances plus courtes. En conclusion, il était proposé d'organiser une rencontre annuelle des enseignant·es afin de permettre un approfondissement des compétences de chacun, le partage de ressources et l'établissement de partenariats. Sur ces bases, l'EAL aurait dû connaître de nouveaux développements, en s'intégrant à la vie des classes (Blondin & Mattar, 2008). Il semble néanmoins que le projet se soit essoufflé en Belgique francophone, et peu de recherches sur le sujet y ont été menées depuis 2008.

1.3. Aujourd'hui, en Belgique francophone

Bruxelles est passée de bilingue à multilingue et multiculturelle depuis les années soixante (Synopses, 2009). Elle comptait, au 1^{er} janvier 2019, environ 180 nationalités et plus de 100 langues parlées différentes (Gatz, 2019). En FWB, la langue de scolarisation est toutefois majoritairement le français. Même si la diversité linguistique ne fait que croître, le français reste la *lingua franca* alors qu'il ne constituait la seule langue parlée et apprise à la maison que pour 56,8 % de la population au début des années 2000 (Janssens, 2001, 2007, cité dans Synopses, 2009). Sven Gatz a prêté serment en tant que ministre du Multilinguisme à Bruxelles en 2019, une première en Belgique et en Europe encourageant la réflexion en matière de promotion du multi/plurilinguisme. En parallèle, l'Avis n° 3 rédigé dans le cadre des travaux du Pacte, a accordé une importance primordiale à l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge :

Il est considéré comme essentiel d'expérimenter, dès le plus jeune âge, la dimension culturelle des langues ; de renforcer la dimension communicationnelle des

apprentissages linguistiques (renforcer le pôle parler/écrire, en sus du pôle lire/écouter) ; de se représenter la/les langue(s) comme objets d'apprentissage en eux-mêmes et pour eux-mêmes. (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p. 47)

Pour donner suite à l'adoption de cet avis par le Gouvernement, un groupe de travail a entamé la conception d'un document de référence qui sera intitulé « Balises de progression de l'éveil aux langues ». Depuis septembre 2020, ces Balises ont été ajoutées au *Référentiel des compétences initiales* (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020b). Le premier objectif du document est de renforcer l'intérêt pour les langues en développant des aptitudes susceptibles d'en « faciliter l'apprentissage et d'assurer le développement de savoirs relatifs aux langues » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020b, p. 5) Cet objectif se retrouvait déjà dans les travaux d'Hawkins (1984) concernant la conscience phonologique, aux prémices de l'éveil aux langues actuel, durant les années 1980. Ses travaux visaient le développement d'une approche des langues établissant des ponts entre les différents cours (langue de l'école, langues modernes, langues anciennes) de façon à « développer des compétences d'ordre linguistique et à favoriser les transferts entre les différentes matières » (Blondin & Mattar, 2008, p. 1). Le deuxième objectif concerne le « développement d'attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020b, p. 5) et se trouve au cœur des approches plurielles. Les Balises reposent d'ailleurs largement sur le « Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP) », élaboré sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes, qui liste les compétences et ressources que ces approches permettent de travailler (Candelier *et al.*, 2012). Les Balises précisent la démarche d'EAL sur le long terme et dans la continuité des activités faites préalablement. Le document mentionne les objectifs, des réponses aux questions les plus fréquentes, les croisements à établir avec le *Référentiel des compétences initiales* ainsi que les savoirs, savoir-faire et compétences jugés utiles, importants ou nécessaires à la préparation à l'apprentissage d'une première langue moderne en troisième primaire. Dans le cadre du Pacte, l'EAL a été ajouté au programme de formation des élèves des classes de maternelle à raison d'une période de cinquante minutes par semaine. Il est prévu de poursuivre jusqu'en deuxième primaire et ainsi préparer l'apprentissage d'une première langue étrangère en troisième primaire (8 ans)¹.

1.4. L'innovation pédagogique par une nouvelle réforme

Pour répondre aux objectifs des Balises et établir des croisements avec le *Référentiel des compétences initiales*, les enseignant·es doivent donc mettre en place des

¹ Selon les nouveaux référentiels du Tronc commun, l'apprentissage des langues 1 et 2 sera réorganisé et entrera en vigueur en 3e primaire à la rentrée 2023.

pratiques d'EAL. Afin de développer l'innovation en éducation et en formation, il semble important d'évaluer le poids du politique, de l'histoire et des valeurs dans les innovations scolaires. L'aspect institutionnel ou plutôt sociopolitique de l'innovation (Cros, 1997) est mesuré en étudiant les valeurs des gouvernants et leurs stratégies pour faire passer leurs convictions. Dès lors, l'articulation entre l'enseignant·e (ou le groupe d'enseignant·es) et le contexte extérieur impulsant le changement, que ce soit les autorités, les agents du changement (formateurs de formateurs) ou de la recherche, est à prendre en considération.

Ces changements nécessaires afin d'inclure l'EAL dans les activités à mener en classe avec les enfants demandent, de la part des professeurs, une capacité à innover. De Ketele (2010) évoque la difficulté de définir l'innovation pédagogique. Toutefois, elle implique selon lui d'introduire un changement et d'implanter du neuf. Si cette innovation ne se traduit pas forcément par une réforme, la réforme quant à elle impose l'innovation, pouvant alors entraîner différents effets négatifs :

Si certains dysfonctionnements peuvent ne pas avoir de conséquences graves à court terme et ne génèrent qu'un sentiment de malaise et d'incohérence, ils peuvent par contre générer des effets très graves à long terme, dont le moindre n'est pas une forme de démission collective et un laisser-faire délétère. (De Ketele, 2002, p. 39)

Ndoye (2020) a récemment étudié les attentes et la conduite du changement dans les réformes éducatives. Il note comme essentiel que « ces réformes répondent à une demande profonde de la société et non à une simple offre gouvernementale » (p. 53). Selon Ndoye (2020), il serait opportun d'ouvrir des espaces de collaboration et ainsi permettre à tous les acteurs en éducation d'innover et créer. En effet, les échanges entre pairs leur permettent de se développer professionnellement, de changer leurs pratiques et participer au processus d'innovation. Blondin et Mattar (2008) mettent en avant le même objectif de démarche participative, en proposant l'organisation d'une rencontre annuelle des enseignant·es impliqué·es dans l'EAL afin de partager des ressources et établir des partenariats.

1.5. Représentations culturelles

Les études de Saint-Jacques *et al.* (2002) se sont intéressées aux représentations des enseignant·es du primaire sur la dimension culturelle du curriculum. Elles mettent en évidence l'importance qu'ils et elles attribuent à la vie ordinaire et à la culture première des enfants. Dès lors, la nécessité de partir de l'enfant, de son vécu, de ses intérêts et de sa motivation est exprimée. De même, une

école accueillante à des élèves provenant des quatre coins du monde et pétris par diverses cultures, s'adapte à cette transformation, non pas en tentant d'effacer toute trace des différences culturelles, mais plutôt en les reconnaissant et en favorisant

leur cohabitation, voire leur éventuel métissage dans une société francophone pluriculturelle. (p. 57)

Au Canada, par exemple, l'adoption, en 1998, d'une politique obligatoire d'intégration et d'éducation interculturelle pour les enseignant·es a favorisé les activités de « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (MEQ, 1998, p. 26). Cette politique impliquait la prise de conscience de la diversité afin de préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse. Les études d'Armand *et al.* (2004) ont permis l'élaboration du programme ELODIL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) dans le contexte canadien.

1.6. Représentations de la langue de scolarisation et du plurilinguisme

En Belgique francophone, la différence de prestations scolaires entre les élèves issus ou non de l'immigration est l'une des plus grandes d'Europe. Particulièrement en Région de Bruxelles-Capitale, un fossé profond peut être constaté entre l'univers de vie et l'univers scolaire des enfants. Pour la plupart des élèves issus de l'immigration, ni la langue parlée à la maison, ni les antécédents culturels n'avaient de place dans le cadre scolaire jusqu'à aujourd'hui (Synopses, 2009 ; Catalan & Lucchini, 2014). Les études de Catalan et Lucchini (2014) relèvent que les conceptions dominantes tendent à contrarier l'intégration de la pluralité linguistique à l'école ainsi que sa valorisation et sa prise en compte dans les missions de l'école. Leurs recherches ont permis de mettre en évidence un point important concernant la formation des enseignant·es en Belgique francophone, à savoir leur visée assimilationniste : ces formations considèrent pour la plupart la différence comme un problème et comme un facteur qui doit être assimilé (El Karouni & Lucchini, 2014).

Lucchini *et al.* (2018) se sont penchés sur la question des politiques linguistiques dans les contextes multilingues en Belgique francophone. Leur objectif principal est d'aider à l'intégration et à la réussite des élèves, notamment des primo-arrivants. Les auteurs mettent en évidence un mécanisme important des politiques linguistiques dans les contextes multilingues en Belgique francophone, à savoir le fait que les représentations liées, parfois de façon injustifiée, à des difficultés ou des problèmes spécifiques justifient des dispositifs d'aide² qui étiquètent les élèves de manière discriminante ou réductrice. Les préoccupations des enseignant·es quant au niveau de français à améliorer pour certains enfants et les stratégies mises en place renforceraient, selon les auteurs, les représentations négatives. Lucchini *et al.* (2018)

2 Pour plus d'informations sur les dispositifs mis en place, voir Lucchini *et al.* (2018).

mentionnent que la mise à l'écart de ces enfants dans les dispositifs d'aide produit aussi une augmentation de la ségrégation scolaire et que :

pour éviter les dérives des représentations et des étiquettes, il serait sans doute opportun de recourir à une didactique basée sur un diagnostic précis des besoins linguistiques des élèves en regard des objectifs de formation, indépendamment du statut que l'on attribue à leur langue et sans différencier les curriculums afin de viser l'égalité des acquis. (p. 195)

Le programme Evlang a, quant à lui, influencé positivement le développement des attitudes et encouragé l'envie d'apprendre les langues, en particulier auprès des élèves plus faibles. En outre, il apparaît que l'EAL peut amener les élèves à s'intéresser à l'apprentissage de langues minorisées, dont les langues de l'immigration (Candelier, cité dans Blondin & Mattar, 2008). El Karouni et Lucchini (2014) se sont penchés sur les représentations de personnes issues de l'immigration au sujet de leurs propres langues. Ce type de plurilinguisme est hautement valorisé par les participants de l'étude. En effet, pouvoir parler (de) sa langue, particulièrement si elle est issue de l'immigration, permet de retrouver ses racines et est associé à une valeur identitaire, forte, des langues des communautés d'appartenance ou de référence. Le multilinguisme présent de fait en Belgique pourrait donc constituer un atout pour la mise en œuvre des approches plurielles, mais les interrogations restent néanmoins nombreuses pour les enseignant·es. Coste (2008) souligne ainsi que « cette éducation plurilingue n'a de chance de se développer dans les systèmes éducatifs que si elle s'y installe aussi au bénéfice de la langue de scolarisation » (p. 99).

2. Méthodologie

Dans le cadre des travaux du Pacte, l'équipe de recherche a travaillé avec six institutrices en trois temps : un temps d'information relative au document des Balises, la co-création de matériel pédagogique et la collecte de données. Cela a donc permis, durant l'année scolaire 2020-2021, de dégager des pistes et scénarios pédagogiques disponibles sur la plateforme E-classe (www.e-classe.be) réservée aux membres du personnel de la FWB.

2.1. Sujets et collecte de données

Le tableau ci-après (voir Tableau 1) reprend les caractéristiques des six sujets de l'étude ainsi que les types de données récoltées par sujet.

Tableau 1 – Types de données récoltées par sujet de l'étude

	Réseau	Sexe	Expérience	Année d'enseignement	Type de données
1	Réseau libre	F	+ 20 ans	M3	Pratiques <i>déclarées</i> : pré et post-observation Pratiques <i>observées</i> à une reprise avec accompagnement pré-observation
2	Réseau libre	F	- 15 ans	M3	Pratiques <i>déclarées</i>
3	Réseau libre	F	+ 15ans	P1	Pratiques <i>déclarées</i> : pré et post-observation Pratiques <i>observées</i> à 4 reprises avec ou sans accompagnement pré-observation
4	Réseau libre	F	+20 ans	M3	Pratiques <i>déclarées</i> : pré et post-observation Pratiques <i>observées</i> à deux reprises sans accompagnement pré-observation
5	Réseau officiel	F	+ 30 ans	M1/2/3	Pratiques <i>déclarées</i> : pré et post-observation Pratiques <i>observées</i> à deux reprises avec accompagnement pré-observation
6	Réseau officiel	F	+ 20 ans	M2 – M3	Pratiques <i>déclarées</i>

Les données relatives aux pratiques déclarées ont été récoltées sous forme d'entretiens semi-dirigés lors de rencontres virtuelles et/ou présentes avec les six enseignantes. Elles donnent une première image de leurs représentations ainsi qu'un aperçu des difficultés rencontrées. Les pratiques observées ont été récoltées dans le cadre de la collaboration et de la co-création de séquences d'EAL. Elles ont permis l'analyse de la correspondance des activités avec les objectifs d'EAL et la description des modalités de l'utilisation des Balises afin de faire état de l'implémentation de l'EAL durant cette première année.

Au début de l'année scolaire 2020-2021, différents contacts ont été établis avec des écoles maternelles ainsi qu'avec des Hautes Écoles (Établissements dédiés à la formation initiale des enseignant·es) désireuses d'échanger sur l'implémentation de l'EAL. Les institutrices 1 et 2 (voir Tableau 1) ayant collaboré pour l'étude travaillent également pour une Haute École. Elles sont donc fréquemment amenées à poser un regard réflexif et métacognitif sur leurs pratiques. Avec la première (1), nous avons échangé virtuellement avant et après l'observation d'une de ses pratiques d'EAL. Avec la deuxième (2), nous n'avons pas obtenu de pratiques observées en raison des perturbations liées au contexte pandémique.

La collaboration avec la troisième institutrice (3) a été établie grâce aux travaux de l'auteur durant l'année scolaire précédente. Les enfants de première primaire de l'école concernée avaient déjà bénéficié d'activités d'EAL réalisées en troisième maternelle avec un membre de l'équipe. L'objectif de l'institutrice était de s'essayer à l'élaboration de séquences d'EAL et de poursuivre avec les enfants les apprentissages en cours dans le cadre de l'EAL. Nous avons donc rencontré l'équipe pédagogique de cette école en septembre 2020, et avons poursuivi avec une séance de co-création d'activités et l'observation de trois séances d'EAL en classe.

L'institutrice (4) a collaboré avec l'équipe de recherche à la suite d'une demande d'information sur l'EAL de son établissement et a ensuite proposé l'observation d'une séance de la séquence créée dans le cadre de cette collaboration.

La collaboration avec l'institutrice (5), responsable d'une équipe pédagogique, a débuté en décembre 2020 à la faveur d'une demande de sa part. Après une rencontre de présentation de l'EAL, une première activité a fait l'objet d'une observation suivie d'une concertation et d'une récolte de données post-observation.

Finalement, nous avons rencontré virtuellement la créatrice d'une communauté de pratique autour de l'EAL sur les réseaux sociaux (6) lors d'un entretien semi-dirigé afin d'obtenir des données sur la création de cette communauté.

2.2. Analyse

Pour l'analyse des données de pratiques déclarées et observées, les Balises sont utilisées afin d'identifier les objectifs et leur mise en œuvre dans les données récoltées. Une catégorisation des freins et des difficultés des pratiques déclarées et observées est ensuite établie selon les principes du modèle ouvert de L'Écuyer (1990). Selon cet

auteur, les données sont au départ classées en catégories préliminaires. La deuxième étape consiste à réduire ces catégories pour éviter les redondances. Les catégories obtenues forment la grille d'analyse finale dans laquelle se retrouvent les énoncés ou idées de l'échantillon. Les entretiens et observations mettent en avant certains points d'attention qui constituent les catégories établies. Un travail de relecture permet d'affiner les regroupements et d'obtenir une classification finale des freins et difficultés rencontrés. Les données sont analysées pour répondre aux deux questions de recherche ci-dessous et dresser un premier bilan de la mise en place de l'EAL en FWB.

QR1 : Les **pratiques observées** rencontrent-elles **les objectifs poursuivis** par le document de référence Balises ? (1)

Afin de répondre à cette première question de recherche, les objectifs repris dans le document des Balises sont croisés avec **les pratiques observées** de quatre institutrices.

QR2 : Quels sont **les freins et difficultés** rencontrés dans la mise en œuvre de l'EAL en FWB ? (2)

Ensuite, **les pratiques déclarées** sont analysées afin de faire état des freins et des difficultés émis par les six institutrices.

3. Résultats et discussion

Afin d'apporter des éléments de réponse à la première question de recherche, une description des différentes activités observées en classe au regard des Balises a été rédigée et permet de faire état de plusieurs points à discuter.

Tout d'abord, l'ensemble des pratiques observées permet de confirmer les résultats de l'étude préalable « Ja-Ling » décrite dans le cadre théorique (Candelier, 2003b). L'intérêt des élèves pour la diversité des langues correspond à la compétence C3 des Balises (C3 : Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique et culturelle) et a été transversalement observé dans les différentes classes des institutrices de l'échantillon. L'envie des enfants de partager ce qu'ils savent dire dans une autre langue est très souvent présente, ainsi que l'envie de prononcer de nouveaux mots dans des langues inconnues. Les enfants essaient spontanément de répéter ce qu'ils viennent d'entendre, ce qui rencontre l'objectif SF2 des Balises (Reproduire des éléments sonores non familiers : sons, rythmes, intonations). Si le choix du matériel didactique semble évident et facile pour les institutrices, les gestes didactiques et l'utilisation des ressources devraient être développés et adaptés afin de viser les objectifs spécifiques de l'EAL. Les institutrices observées pratiquent également la transmission de stratégies d'audition intéressantes dès le plus jeune âge, alors que l'on ne comprend pas encore une autre langue. Ces stratégies pourraient être approfondies afin de viser un objectif de l'EAL en FWB : développer des aptitudes susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère à l'avenir.

Par ailleurs, les observations des différentes pratiques amènent certains points de réflexion qui concernent les activités. Par exemple, il a été remarqué que certaines

activités sont difficilement réalisables pour certains enfants, dont le français n'est souvent pas la langue maternelle. Ils éprouvent alors des difficultés à parler, à s'ouvrir à propos de leur culture ou de leur(s) langue(s). D'autres activités ayant pour but la connaissance par l'enfant de son profil, de ses spécificités, de ses références et de ses appartenances culturelles sont identifiées. Toutefois, ces tâches peuvent parfois mener l'enseignant·e à poser une étiquette sur un enfant, sans avoir co-construit et dialogué avec lui et sans lui permettre d'en comprendre le sens.

Exemple d'observation :

Création des bonhommes de la classe

Objectifs des Balises visés

S6 Quelques caractéristiques de son profil/son environnement linguistique et culturel

SF6 Reconnaître les spécificités/références/appartenances culturelles d'autres élèves de la classe/d'autres membres d'un groupe.

SF9 Parler de sa langue, de sa culture, d'autres langues, d'autres cultures

Dans ce cas, chaque enfant a reçu son « bonhomme » avec son·ses drapeaux qui le représentait sans parfois comprendre pourquoi un pays en particulier lui était assigné. Aucun dialogue n'a été mené avec les enfants.

Par ailleurs, certaines activités observées véhiculent des visions stéréotypées des langues ou des cultures qui peuvent être déduites, créées ou transmises en fonction des représentations enseignantes.

Exemple d'observation :

Création et présentation de la Belgique

Objectifs des Balises visés

S3 Il existe une grande diversité de langues/de cultures

S6 Quelques caractéristiques de son profil/son environnement linguistique et culturel

Les élèves ont découpé des aliments dans des magazines afin de créer des posters pour représenter chaque pays.

Culturellement parlant, il est intéressant de pouvoir discuter de ce qui représente une culture et un pays, mais ce type d'activité peut cependant mener à une vision stéréotypée lorsqu'un autre pays est découvert et serait donc contre-productif. Découper des aliments « français » et présenter une vision du « vin/baguette/fromage » ne permet pas de se représenter la culture française.

À ces représentations des autres langues et des cultures s'ajoutent les représentations liées au besoin de la maîtrise de la langue de scolarisation lors du travail avec d'autres langues. Lors des observations, certaines institutrices ont estimé qu'il est difficile de mener des activités liées à l'EAL si les enfants ne parlent pas français. Dès lors, l'activité d'EAL a été remplacée par une aide isolée en langue française pour un enfant, qui n'a donc pas pu bénéficier de l'activité d'ouverture aux langues et aux cultures.

Tableau 2 – Savoirs (S), savoir-faire (SF) et compétences (C) pas ou peu observés dans la recherche et synthèse des causes identifiées durant la recherche

	S, SF, C pas ou peu observés des Balises (FWB, 2020)	Synthèse des causes identifiées durant la recherche
S2	Il existe parfois dans des langues non familières des sons que nous ne percevons pas, mais qui permettent de distinguer des mots les uns des autres	Savoirs relatifs aux langues : Connaissances phonémiques et/ou lexicales nécessaires.
S9	Les langues peuvent fonctionner selon des règles/normes différentes	Savoirs relatifs aux langues : Connaissances grammaticales nécessaires.
SF3	Repérer des ressemblances et des différences entre des langues familières ou non, à l'écoute, en utilisant un éventail de critères : les sons, le rythme, l'intonation	Savoirs relatifs aux langues : Connaissances linguistiques nécessaires
SF8	Observer des éléments linguistiques entendus/lus dans des langues/cultures différentes et formuler des hypothèses à partir de ces observations	Incompréhension quant aux éléments possibles à utiliser pour les hypothèses
SF11	Observer des écritures afin de repérer les éléments les composant (dans des langues familières ou non)	Savoirs relatifs aux langues : Connaissances linguistiques nécessaires
SF13	Repérer des ressemblances et des différences entre les langues, à l'écrit, en utilisant un éventail de critères : éléments graphiques, type d'alphabet, proximités lexicales, sens de l'écriture	Savoirs relatifs aux langues : Connaissances linguistiques nécessaires
SF14	Repérer des catégories et marques grammaticales (article, genre, marque du pluriel...)	Savoirs relatifs aux langues : Connaissances grammaticales nécessaires.
SF15	Reconnaître des langues sur la base d'indices graphiques, de mots, de sons connus	Incompréhension quant aux attendus linguistiques permettant la reconnaissance des langues.
C1	Discriminer des langues familières ou non selon un critère défini (sons -les percevoir et ne pas les confondre-, rythme, intonation)	Incompréhension quant aux critères pouvant être utilisés afin de discriminer
C6	Établir, pour des langues non familières, ayant recours à des écritures alphabétiques ou non alphabétiques, des correspondances graphie-son différentes de celles utilisées dans des langues familières	Savoirs relatifs aux langues : Connaissances linguistiques nécessaires

Concernant l'élaboration d'activités, les institutrices de l'échantillon disent ne pas éprouver trop de difficultés à trouver des matériaux sonores dans les langues telles que l'anglais, l'italien ou l'espagnol. Ces matériaux permettent la découverte de différentes langues, ce qui répond aux objectifs présents dans les Balises (S3 : Il existe une grande diversité de langues/de cultures). Cependant, l'utilisation de ces matériaux en vue d'une fixation lexicale des mots découverts (fixation parfois travaillée/entraînée par les enseignantes) ne fait pas partie des objectifs d'EAL et distingue ceux-ci des cours de langue étrangère. En effet, les approches plurielles présentes dans les Balises placent la diversité linguistique et non la langue étrangère en tant qu'objet d'apprentissage et visent à faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère de manière plus précoce à l'avenir (Candelier, 2008). Une bonne compréhension des caractéristiques spécifiques de l'EAL au sein des approches plurielles est donc indispensable afin de viser les objectifs précis des Balises.

Le travail d'analyse permet également de souligner que certains points des Balises sont très difficilement, voire jamais, abordés durant les observations. Le tableau 2 liste les savoirs, les savoir-faire et les compétences des Balises qui n'ont pas été travaillés en classe avec les enfants durant les observations ainsi que lors de la planification des activités par les institutrices. La deuxième colonne de ce tableau présente une synthèse des causes potentielles identifiées pendant la recherche pour lesquelles ces points des Balises ont très rarement été exploités par les institutrices.

À la lecture de ces données, il apparaît que ces 10 savoirs, savoir-faire et compétences nécessitent de la part des instituteur·rices quelques connaissances préalables : sons différents d'une langue à une autre, normes différentes, rythmes et intonations et systèmes d'écriture. Au-delà de la compréhension nécessaire des Balises, ces connaissances linguistiques sont essentielles étant donné qu'il est demandé aux instituteur·rices de traiter la diversité en tant qu'objet d'activité (Candelier, 2008).

Par ailleurs, certains points semblent nécessiter un complément d'information quant aux contenus à enseigner et aux types d'activités attendus. La caractérisation des langues selon des critères établis résulte de savoirs et savoir-faire relatifs au domaine de la linguistique. Ainsi, le SF14 et les C1 et C6 (voir Tableau 2) interpellent quant aux compétences linguistiques à mobiliser par les enseignant·es dans la comparaison des langues. Les catégories et marques grammaticales peuvent varier d'une langue à une autre, et il semble difficile pour les enseignant·es de créer une activité sur base de ces indicateurs uniquement.

Cet état des lieux des points les moins travaillés en classe met en évidence trois aspects importants pour une implémentation efficace de l'EAL en FWB en lien avec les objectifs précis visés dans les Balises. Une bonne compréhension des Balises est tout d'abord nécessaire et passe par un temps d'appropriation et de questionnement avant de créer du matériel pédagogique et établir des liens avec les apprentissages déjà prévus pour les enfants. Des ressources authentiques pourraient également être proposées par des experts sur les plateformes éducatives existantes, notamment pour contribuer à éviter de transmettre des stéréotypes sur les langues ou cultures. Des

conseils didactiques pourraient ensuite être prodigués afin d'éviter des actions contre-productives en classe comme des injonctions directes données à un enfant qui parle une autre langue et qui ne facilitent pas l'ouverture et le partage de sa propre culture/langue en classe.

Pour répondre à la seconde question de recherche, les différents freins et difficultés relevés par les institutrices dans leurs pratiques observées et/ou déclarées ont été rassemblés dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3 – Freins et difficultés rencontrés par les institutrices

1	2	3	4	5	6
Pratiques déclarées/observées	Uniquement pratiques déclarées	Pratiques déclarées/observées	Pratiques déclarées/observées	Pratiques déclarées/observées	Uniquement pratiques déclarées
Le temps (Les idées ne manquent pas.)	Le temps				Manque de temps
La gestion des élèves allophones	Trouver l'équilibre entre la maîtrise de la langue française et la découverte d'autres langues				Maîtrise du français par les élèves
La collaboration avec l'école néerlandophone du même site est inexistante.					
		Manque de ressources			Manque de ressources donc utilisation de « Tradanin[us] »
		Difficultés pour l'inclusion des élèves			
			La non-connaissance des Balises	Manque de formation et information de l'EAL	Peu d'information reçue sur ce qu'est l'EAL
			Le manque de motivation à mener des activités d'EAL		
				Matériel sonore (tablette ou TBI)	
					Difficile avec les tous jeunes enfants
<i>Enseignement libre</i>				<i>Enseignement officiel</i>	

Les résultats mettent en avant trois points énoncés par plusieurs institutrices comme des freins ou des difficultés à mener des activités d'éveil aux langues en classe. Premièrement, le temps nécessaire à l'élaboration d'activités a été évoqué à plusieurs reprises par les enseignantes. Le contexte pandémique n'a pas permis aux

institutrices de bénéficier d'un temps de réflexion autour de ce nouveau point précis dans le cadre de l'appropriation du nouveau référentiel commun : les *compétences initiales* (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020b). Deuxièmement, la gestion des élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue de scolarisation constitue un obstacle majeur pour les institutrices et pratiquer l'EAL semble parfois même être vécu comme une perte de temps par certaines d'entre elles. Ces représentations quant à la langue de scolarisation ne sont pas à sous-estimer. Comme le soulignaient Lucchini *et al.* (2018), les préoccupations des enseignant·es quant au niveau de français, à améliorer, de certains enfants renforceraient les représentations négatives et les étiquettes. Or, idéalement, les approches plurielles, et plus particulièrement l'implémentation de l'EAL dans le contexte belge, devraient permettre de veiller à la mixité scolaire sociale et ethnique où la diversité serait en elle-même une richesse contribuant à la qualité des activités d'éveil linguistique et culturel (Lucchini *et al.*, 2018). Troisièmement, la non-connaissance des Balises, le peu d'informations reçues et le manque de formation sont trois éléments reflétant un besoin urgent de « savoirs » de la part du corps enseignant. Cela a d'ailleurs pu être observé lors d'une journée d'étude autour de l'EAL organisée en 2022, à la suite de la recherche présentée dans cette communication. L'engouement des enseignant·es à s'inscrire pour se former lors de cette journée répond à des besoins déjà énoncés dans le cadre conceptuel présenté précédemment. En effet, Blondin et Mattar avaient déjà soumis l'idée en 2008 d'organiser une rencontre annuelle des enseignant·es impliqué·es dans leur étude concernant l'EAL afin de permettre un approfondissement des compétences de chacun·e, le partage de ressources et l'établissement de partenariats.

D'autres freins sont constatés dans nos observations et entretiens. Une des institutrices de l'échantillon a exprimé son manque de motivation, le peu de ressources pédagogiques qu'elle peut trouver. Elle a également mentionné les difficultés déjà bien présentes dans la maîtrise du français par les élèves. Le manque de ressources mis en évidence par l'institutrice explique parfois l'intérêt pour des méthodes prêtes à l'emploi, proposées par différentes méthodes éducatives payantes ou non. L'utilisation de ces méthodes ne peut néanmoins être la seule manière de mettre en place des activités d'EAL et nécessite un engagement et un recul critique de la part des instituteur·rices.

Parmi les écoles de l'échantillon, nous avons observé l'absence totale de collaboration entre un établissement francophone et un établissement néerlandophone partageant la même implantation et une même cour de récréation divisée en deux. Comme indiqué dans le rapport Synopses (2009), l'enseignement des langues à Bruxelles ne tire généralement aucun avantage de la richesse disponible en la matière. La diversité linguistique et/ou culturelle, dans un environnement parfois très proche, reste trop souvent sous-exploitée. Par ailleurs, ont été évoqués le besoin de matériel et de supports en classe pour pouvoir mener des activités d'EAL comme des tablettes, des enregistreurs ou un TBI, et les difficultés à mener des activités d'EAL avec les

plus jeunes enfants qui ne s'exprimaient encore que très peu, même dans leur langue maternelle.

Les freins et les difficultés relevés dans l'implémentation de l'EAL en FWB sont vécus par les enseignant·es dans un contexte de changements imposés de l'extérieur. Même si l'objectif d'ouverture aux langues et aux cultures est pertinent au vu du caractère multilingue et multiculturel de la Belgique, ce besoin se doit d'être partagé et ressenti par le corps enseignant, particulièrement si l'on veut viser la conduite participative décrite par Ndoye (2020). Aussi, la complexité d'analyser l'innovation pédagogique a été abordée par Cros (1997). Au-delà des différentes caractéristiques personnelles des enseignant·es de cette étude, le caractère institutionnel et organisationnel de cette nouvelle imposition dans les cursus scolaires est à souligner. Les enseignant·es doivent s'approprier progressivement les nouveaux référentiels (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020b) qui balisent ce que chaque élève doit acquérir à l'issue d'un parcours commun. Cependant, l'innovation pédagogique nécessaire au changement risque de souffrir des conditions difficiles de sa mise en place en FWB. En effet, la conduite du changement dans les réformes éducatives se doit d'être participative afin de viser le développement de pratiques productives, essentielles pour les acteurs clés du changement que sont les enseignant·es. À l'heure actuelle, et près de vingt ans après le dernier projet pilote subventionné par la FWB, les acteurs du changement ont peu ou pas été consultés, ni (in)formés à l'implémentation de cette nouvelle réforme et des nouvelles approches didactiques qui y sont liées. Il est donc important, comme souligné par Lucchini *et al.* (2018) que l'ouverture aux langues et aux cultures visée par l'EAL ne soit pas uniquement motivée par une nouvelle politique d'attractivité éducative, mais qu'elle soit partagée par les acteurs de l'enseignement.

4. Conclusion et pistes d'action

Cette étude permet de tirer un premier bilan de l'introduction récente de l'EAL en FWB durant l'année 2020-2021. Toutefois, le faible nombre de participants à l'étude ne permet pas d'en généraliser les conclusions. Celles-ci restent pourtant des pistes intéressantes à investiguer dans les prochaines années de mise en œuvre de l'EAL.

4.1. Les conditions d'implémentation

Premièrement, les travaux menés sur le terrain avec les écoles maternelles et primaires révèlent que peu d'informations officielles complémentaires au document mis en ligne des Balises ont été transmises aux directeur·rices/instituteur·rices des différents réseaux. Une incompréhension dans les conditions d'implémentation de l'EAL a d'ailleurs été constatée, les interprétations variant d'un commencement en première maternelle ou en première primaire. Conjointement, le peu d'informations données aux instituteur·rices quant à l'EAL met en évidence le besoin urgent d'une

bonne compréhension des réelles visées de celui-ci, tel que spécifié dans les Balises et implanté de manière obligatoire en Belgique francophone. Ce nouveau domaine d'EAL est encore trop souvent vu comme un nouveau cours à donner, un cours de langue pour lequel les enseignant·es ne sont pas formé·es, comme une discipline de plus pour laquelle elles·ils n'ont pas été (in)formé·es. De plus, la situation sanitaire affectant les enseignant·es et leur imposant une multitude de contraintes complémentaires ne leur a pas permis la prise de recul critique nécessaire à une telle adaptation pédagogique.

4.2. Le dispositif didactique demandé

L'EAL se révèle ne pas être une adaptation pédagogique mineure ni un petit changement de pratiques à implanter dans les écoles. Il s'agit d'un dispositif didactique avec des objectifs spécifiques et précis. Le corps enseignant se retrouve souvent perdu, même si non dénué de créativité, face à ce nouveau défi qu'est l'EAL. Il ressort en effet des données collectées que certain·es enseignant·es de l'échantillon recourent à du matériel d'EAL sans la prise de recul critique nécessaire afin de viser les objectifs des Balises : selon celles-ci, le recours aux approches plurielles des langues et des cultures, à envisager dans leur globalité et complexité, doit permettre de construire « une société interculturelle davantage tolérante et ouverte » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p. 4). La reconnaissance de la dimension interculturelle de nos sociétés doit permettre à chaque élève de mieux s'intégrer au sein du groupe-classe (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020). Cette intégration est pensée pour chacun des enfants de la Fédération et elle constitue un enjeu de taille pour chaque école.

À l'époque du numérique et de l'information via Internet, l'utilisation des réseaux sociaux pourrait, dans cette perspective, constituer une ressource utile pour favoriser la collaboration des enseignant·es et le développement d'initiatives pédagogiques contribuant à l'atteinte de ces objectifs.

4.3. Les représentations

Parallèlement, les représentations du corps enseignant jouent un rôle important dans les activités d'EAL. Les représentations concernant l'importance de la maîtrise de la langue de scolarisation, les représentations des autres cultures, de l'apprentissage des langues, doivent être prises en compte, analysées et discutées afin de ne pas risquer la stigmatisation, voire la ségrégation des élèves allophones (Lucchini *et al.*, 2018).

4.4. Les connaissances requises

Les points relatifs à l'importance de la connaissance des visées de l'EAL, des savoirs nécessaires à l'utilisation des approches plurielles en classe, des précisions quant à certains objectifs, du besoin de formation et d'information ont été pris en compte

durant une journée d'étude organisée le 14 mars 2022 par l'équipe de recherche afin d'encourager une démarche participative des enseignants. (Blondin & Mattar, 2008)

5. Remerciements

Cette recherche a été financée par la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le cadre des travaux du Consortium 1 (langues modernes) du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Bibliographie

- Armand, F., Maraillet, É., Beck, I. A., Lamarre, P., Messier, M. & Paquin, S. (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet Élodil. *Québec français*, 132, 54-57. URL : <https://id.erudit.org/iderudit/55645ac>
- Bezault, E. & Candelier, M. (2015). Former aux concepts et à la pratique de l'éveil aux langues pour l'animation périscolaire : l'expérience de l'association Dulala. *Migrations Société*, 162, 85-100. Doi : <https://doi.org/10.3917/migra.162.0085>
- Blondin, C. & Mattar, C. (2004). *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues. Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Communauté française* [Rapport final]. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale. URL : <http://hdl.handle.net/2268/92412>
- Blondin, C. & Mattar, C. (2008). Vers une implantation de l'éveil aux langues en Communauté française de Belgique. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 25, 5-27. URL : <http://hdl.handle.net/2268/7565>
- Candelier, M. (dir.) (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. (dir.) (2003b). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe. URL : <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/JAN-EN.pdf?ver=2018-04-03-120408-363>
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, 5. Doi : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Candelier, M. et al. (2012). *Le CARAP : Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe. URL : <https://www.ecml.at/Recourses/ECMLresources/tabid/277/ID/20/language/en-GB/Default.aspx>

- Catalan, R. & Lucchini, S. (2014). La gestion éducative de la diversité : une comparaison Belgique francophone - Bolivie. Dans A. Lenoir-Achdjian & D. Alaoui (dir.), *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance* (pp. 39-70). Saint-Lambert Québec : Groupéditions.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier. URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, 5. Doi : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6310>
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181
- De Ketele, J.-M. (2002). L'évaluation de et dans l'innovation. Dans Ministère de l'Éducation et de la Recherche (dir.), *Évaluer les pratiques innovantes* (pp. 35-42). Paris : Centre National de documentation pédagogique.
- De Ketele, J.-M. (2010). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. *Psychologica*, (30 anos), 7-24. Doi : https://doi.org/10.14195/1647-8606_30anos_1
- Eberhard, D., Simons, G. & Fennig, C. (dir.) (2022). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas TX : SIL International. URL : <https://www.ethnologue.com>
- El Karouni, S. & Lucchini, S. (2014). Dénominations, représentations et pratiques d'enseignement du français dans le contexte scolaire bruxellois, francophone et plurilingue. Dans M. Rispaïl et J.-F. De Pietro (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* (pp. 49-63). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2015). Pacte pour un Enseignement d'excellence. URL : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). Avis n° 3 du Groupe central : synthèse des cinq axes stratégiques. *Pacte pour un enseignement d'excellence*. URL : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=15735
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2020a). Éveil aux langues : Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2. *Pacte pour un enseignement d'excellence*. URL : http://enseignement.be/download.php?do_id=15914

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2020b). Référentiel des compétences initiales. *Pacte pour un enseignement d'excellence*. URL : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694>
- Gatz, S. (2019). Note d'orientation 2019-2024. *Promotion du multilinguisme*. URL : https://www.svengatz.be/swfiles/files/note%20de%20politique%20FR_3.pdf
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- IBSA (2022). Institut bruxellois de statistique et d'analyse. URL : <https://ibsa.brussels/chiffres/chiffres-cles-de-la-region>.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lucchini, S., Oger, E., Alais, M. & El Karouni, S. (2018). Politiques linguistiques dans les contextes multilingues de la Belgique francophone. Aide ou ségrégation ? *Synergies Pays Germanophones, GERFLINT, 11*, 185-197. URL : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/alia.pdf>
- MEQ (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. URL : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- Ndoye, M. (2020). Réformes éducatives : attentes et conduite du changement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 45-55. Doi : <https://doi.org/10.4000/ries.9292>
- Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. & Riopel, M. C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62. Doi : <https://doi.org/10.7202/007148ar>
- Synopses, (2009). Notes de synthèse. *Brussels Studies* [En ligne]. Doi : <https://doi.org/10.4000/brussels.872>