GiF:on
Giessener Fremdsprachendidaktik : online 16

Georges ANDROULAKIS, Christine BECKMANN, Christiane BLONDIN, Annick FAGNANT, Christelle GOFFIN, Joanna GÓRECKA, Roman MARTIN, Cathérine MATTAR, Franz-Joseph MEIßNER, Edyta MOSORKA, Agnieszka NOWICKA, Véronique PELT, Anna SCHRÖDER-SURA, Hanna SKRIVAANECK, Weronika WILCZYŃSKA ; Bernadeta WOJCIECHOWSKA

Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens

Résultats d'une étude internationale

Giessen University Library Publications
2021

Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale

GIESSENER FREMDSPRACHENDIDAKTIK: ONLINE 16

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner

Projet soutenu par la Commission européenne
Direction générale de l'éducation et de la culture
Programme Socrates

Convention : N°2005-2397/001-001 SO2 61OBGE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet unter http://www.dnb.de abrufbar.

Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons-Lizenz publiziert:
https://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/4.0

URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-158731

2. unveränderte Auflage

Coordination

Université de Liège (Belgique)
Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement

Partenaires

Justus-Liebig-Universität Gießen (Allemagne)
Abt. Didaktik der romanischen Sprachen

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Hellenic Open University – Grèce)
Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών (Ecole des Sciences Humaines)

Université du Luxembourg (Luxembourg)
Educational Measurement and Applied Cognitive Science

Uniwersytet im. A. Mickiewicza (Pologne)
Instytut Filologii Romanskiej

Georges ANDROULAKIS
Christine BECKMANN
Christiane BLONDIN
Annick FAGNANT
Christelle GOFFIN
Joanna GÓRECKA
Roman MARTIN
Cathérine MATTAR
Franz-Joseph MEIßNER
Edyta MOSORKA
Agnieszka NOWICKA
Véronique PELT
Anna SCHRÖDER-SURA
Hanna SKRIVÁNECK
Weronika WILCZYŃSKA
Bernadeta WOJCIECHOWSKA

Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens

Résultats d'une étude internationale

Septembre 2007

Les auteurs remercient vivement la Commission européenne, et particulièrement Monsieur Jean-Yves Stefani, pour son soutien tout au long du projet.

Ils souhaitent également remercier les experts, Michel Candelier, Sophie Genelot et Christian Monseur pour leurs précieux conseils lors de diverses étapes du projet.

De vifs remerciements sont également adressés à Michèle Lejong, pour son aide efficace dans les arcanes administratifs, ainsi qu'à Anne-Marie Alestra pour le minutieux travail de secrétariat et à Silvana Guarneri pour la préparation et la lecture optique des questionnaires adressés aux élèves.

De nombreux collègues des auteurs de cette publication ont, de près ou de loin, participé à la réalisation de cette vaste entreprise.

Enfin cette étude n'aurait pas été possible sans la collaboration, souvent enthousiaste, des témoins privilégiés, des décideurs, des chefs d'établissement et des quelque 6.273 élèves qui, dans cinq pays, ont complété un questionnaire.

Merci à tous

INTRODUCTION

La présente publication *Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens* est le fruit d'un travail mené en collaboration par cinq équipes de recherche, grâce au soutien de la Commission européenne et des institutions auxquelles ces équipes appartiennent : l'Université de Giessen en Allemagne (Christine BECKMANN, Franz-Joseph MEIßNER et Anna SCHRÖDER-SURA), l'Université de Liège en Belgique (Christiane BLONDIN, Annick FAGNANT et Christelle GOFFIN), l'Hellenic Open University en Grèce (Georges ANDROULAKIS), l'Université du Luxembourg (Romain MARTIN, Véronique PELT et Monique REICHERT) et l'Université A. Mickiewicz de Pologne (Joanna GÓRECKA, Edyta MOSORKA, Agnieszka NOWICKA, Hanna SKRIVÁNEK, Weronika WILCZYŃSKA, Bernadeta WOJCIECHOWSKA). La Haute École de la Communauté germanophone (Cathérine MATTAR) a également prêté son concours à ce projet.

L'équipe de l'Université de Liège a assuré la coordination de l'étude et, à ce titre, a travaillé de concert avec les différents partenaires lors des diverses phases clés du projet. Signalons les rôles plus spécifiques joués par l'Hellenic Open University (rédaction du cadre théorique), l'Université A. Mickiewicz (préparation des instruments d'enquête), les Universités de Liège et du Luxembourg (traitement des données et analyse statistique des résultats) et l'Université de Giessen (partie transversale de l'analyse et construction d'un site Internet - http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/ - pour la diffusion de l'ensemble des résultats). Chaque pays partenaire a bien sûr contribué aux différentes phases de l'étude, organisé le recueil de données dans son propre pays et a analysé et commenté les résultats des zones géographiques le concernant. Enfin, signalons également la prise en charge du deuxième volet du projet Socrates par les équipes de l'Université de Mons Hainaut en Belgique (Frédérique Artus et Marc Demeuse) et de l'Université de Luxembourg (Romain Martin et Monique Reichert). Ce deuxième volet porte sur l'évaluation des compétences en langues et n'est pas repris dans la présente publication.

« L'objectif à long terme de la Commission est d'accroître le multilinguisme individuel jusqu'à ce que chaque citoyen ait acquis des compétences pratiques dans au moins deux autres langues que sa langue maternelle » (Commission des Communautés européennes, 2005, pp.4-5). L'action *Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens* s'est déroulée du 1er octobre 2005 au 30 septembre 2007. Elle visait essentiellement une meilleure connaissance des attitudes des jeunes en obligation scolaire à l'égard d'une variété de langues de différents statuts et de leurs motivations au développement de compétences communicatives dans chacune d'elles, de leurs ressources en la matière, ainsi que la mise au point de pistes de nature à surmonter les obstacles au multilinguisme et la sensibilisation des différents acteurs à son intérêt.

Dans cette étude, on distingue, chaque fois que cela semble à propos, le *multilinguisme* du *plurilinguisme*. Tandis que le premier est le résultat de la migration et de l'emploi de très nombreuses langues sur un même territoire, ce qui explique son caractère profondément *social*, le *plurilinguisme* est surtout de caractère *individuel.* D'après un groupe de linguistes-didacticiens, « une personne peut passer pour plurilingue quand elle peut se servir d'au moins trois langues » (Bertrand & Christ, 1990, p. 44). Cette définition ne demande pas qu'un individu maîtrise toutes ces langues avec la même perfection. Contrairement au multilinguisme, le plurilinguisme est planifiable, par exemple dans le

cadre d'une politique scolaire dont il est le produit. De nombreux documents ont repris cette distinction (Bär, 2004 ; Bertrand & Christ, 1990 ; Meißner, 1993).

L'étude se déroule dans cinq pays européens, mais c'est de dix zones européennes contrastées que l'on parlera tout au long du texte. En effet, une originalité méthodologique du projet consistait à définir des zones présentant chacune une relative homogénéité au niveau de l'environnement linguistique, de façon à mener une enquête quantitative dont les résultats pourraient être interprétés qualitativement en référence à ces contextes spécifiques. Autrement dit, l'étude ne se veut nullement représentative de cinq pays européens, mais bien de dix zones européennes contrastées, issues de ces cinq pays.

La présente publication est structurée en trois parties. La première partie présente le cadre théorique et méthodologique de l'enquête. La deuxième partie donne un aperçu de la situation relative à l'apprentissage des langues dans les dix zones européennes sélectionnées. Plus précisément, cinq chapitres – correspondant aux cinq pays partenaires du projet – permettent de décrire brièvement le contexte de chaque zone et de détailler les principaux résultats obtenus dans chacune d'elles. Dans la partie II, l'accent est donc clairement mis sur l'explication des réponses des élèves d'une zone donnée en fonction de ses diverses caractéristiques et c'est dans un second temps que, sur la base des informations identiques ou similaires recueillies sur chacune des zones, des transversalités sont recherchées. Le lecteur est invité à se concentrer, dans un premier temps, sur le pays qui l'intéresse davantage, quitte à revenir à d'autres zones plus tard, lors de la prise de connaissance de la suite du document. La troisième partie de la publication présente tout d'abord ces résultats transversaux. Enfin, un dernier chapitre synthétise les lignes de force des résultats, puis tente de déterminer des pistes d'action à l'intention des personnes dotées d'un certain pouvoir en matière d'enseignement, quel que soit le niveau du système éducatif où ils exercent leur fonction (des autorités nationales au chef d'établissement, voire aux parents). Il se clôture par une dernière section qui s'adresse plus spécifiquement aux institutions habilitées à fixer les orientations au niveau national et aux autorités européennes.

L'étude qui a donné lieu au présent rapport a aussi abouti à des monographies rédigées par chaque équipe de chercheurs dans l'une des langues officielles de son pays : le contenu de chacune de ces monographies reprend certaines parties du rapport international, mais détaille de façon plus complète les résultats propres aux zones analysées en Allemagne (en allemand), en Belgique (en français), en Grèce (en grec), au Luxembourg (en français) et en Pologne (en polonais). L'ensemble des résultats est téléchargeable sur le site http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/ .

PARTIE I

LE CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE I

LES ATTITUDES, LES MOTIVATIONS, L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ET LE MULTILINGUISME

La diversité linguistique et le multilinguisme sont une réalité incontestable dans tous les pays européens, mais la politique linguistique des divers pays n'est pas toujours disposée à les prendre en compte. Ainsi, certains pays européens (France, Grèce, Pologne, Allemagne) ne reconnaissent qu'une langue officielle et leur politique linguistique favorise donc de fait le monolinguisme. Dans d'autres pays (Espagne), une politique d'autonomie linguistique est suivie, dans la mesure où, à côté d'une langue d'état officielle, des langues régionales bénéficient d'une reconnaissance locale. Le « fédéralisme » linguistique (Siguan 1996, p. 69) est appliqué dans des pays (Belgique, Suisse) constitués de territoires possédant leur langue officielle propre, ces langues étant en même temps les langues officielles de l'état fédéral. Enfin, le plurilinguisme institutionnel est instauré dans un nombre réduit de pays (dont le Luxembourg) : deux ou trois langues sont reconnues par l'administration dans l'ensemble de leur territoire.

De son côté, l'Union Européenne s'est engagée, dès sa création, en faveur du multilinguisme en son sein, même si ce n'était, pendant des décennies, que dans le sens de la protection des langues officielles de ses pays-membres. Le principe de non-discrimination et celui de la libre circulation des personnes et des marchandises ont été appliqués dans le domaine linguistique, entraînant une politique stable en matière de langues, malgré ses inconvénients financiers (coût des traductions et autres services). Aujourd'hui, fidèle à la doctrine de « l'unité dans la diversité », la politique du multilinguisme de la Commission Européenne poursuit trois objectifs : encourager l'apprentissage des langues et promouvoir la diversité linguistique dans la société, favoriser une économie multilingue performante, et donner aux citoyens un accès à la législation, aux procédures et aux informations de l'Union Européenne dans leur propre langue (Commission, 2005, p. 3). Pour ce faire, la Commission met en place une série d'actions diverses, liées à son fonctionnement et à la recherche, et finance de multiples programmes linguistiques, de coopération, d'aide à la production audiovisuelle et à la traduction.

Une communication récente de la Commission des Communautés européennes au Parlement européen et au Conseil « réaffirme l'engagement de la Commission en faveur du multilinguisme dans l'Union européenne » (2005, p. 3). Par ailleurs, un rapport d'Eurydice (2005) fait le point sur l'enseignement des langues. Il montre que celui-ci occupe une place importante dans la plupart des systèmes éducatifs européens, mais que l'objectif de valorisation et d'exploitation de la diversité linguistique européenne est encore trop peu rencontré. Dans la grande majorité des pays, en effet, l'anglais est la première langue étrangère enseignée, et l'apprentissage de langues autres que l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français et le russe est nettement moins répandu. Les langues des élèves allophones ne sont pas exploitées. L'Eurobaromètre 64.3 (TNS Opinion

& Social, 2006) confirme ces tendances sur la base des réponses d'adultes (15 ans et plus) à un questionnaire : si 38 % disent parler l'anglais, 14 le français, 14 l'allemand, 6 l'espagnol, 6 le russe et 3 l'italien, aucune autre langue ne dépasse 1 %.

Que nous apprend la littérature scientifique quant aux facteurs susceptibles d'expliquer cette situation ? Dans les pages suivantes, la synthèse des résultats de recherche sera centrée sur les paramètres qui influencent la motivation à apprendre une ou plusieurs langues et fera le point sur les connaissances relatives aux attitudes et au multilinguisme.

I. LES ATTITUDES À L'ÉGARD DES LANGUES

Champ central de la sociolinguistique, l'étude des attitudes linguistiques a été très souvent liée aux variations au sein d'une même langue. C'est la raison pour laquelle la tradition de recherche dans ce domaine est marquée par la fréquence des enquêtes sur la perception des dialectes, notamment suivant la technique indirecte du « matched-guise »[1]. Or, ce projet s'intéresse principalement aux attitudes à l'égard des langues dans leur « unité » (par exemple : français, allemand, polonais, etc.), même si l'on ne peut pas vraiment ignorer la diversité sociolinguistique interne à ces systèmes.

1. LES ATTITUDES : DÉFINITIONS, COMPOSANTES, RAPPORTS AVEC LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Pour la psychologie, une attitude est « une évaluation sommaire d'un objet ou d'une idée » (Bohner & Janke, 2002, p. 5). Une des définitions classiques des attitudes linguistiques est celle du dictionnaire de Crystal (1985) : « Les attitudes linguistiques sont les sentiments que les gens ont sur leur propre langue et sur les langues des autres ». En fait, au vu du spectre des recherches effectuées sur les attitudes, il conviendrait d'ajouter la nuance de « variation linguistique » à côté de la mention « langue » dans la définition ci-dessous. Ces sentiments sont habituellement présentés comme extrêmes, positifs ou négatifs, favorables ou défavorables. Bien sûr, il existe aussi des attitudes neutres et la notion de continuum est la plus pertinente pour décrire la réalité.

Cependant, la notion d'attitude, pierre angulaire de nombreux travaux de psychologie sociale, ne se limite pas aux seuls sentiments. Il a été jugé intéressant, dans le cadre de ce projet, d'ajouter à cette composante *affective* une composante *cognitive* (les connaissances, mais aussi les pensées, les croyances, les idées que l'on se fait, les valeurs que l'on a) et une composante *conative*, à savoir la prédisposition, l'impulsion à agir d'une certaine manière. Cette dernière composante conative peut constituer le maillon qui mènerait des attitudes à l'égard d'une langue vers la motivation à l'apprendre et de là au comportement observable, à savoir l'apprentissage d'une langue. Et ceci malgré qu'il y ait souvent inconsistance entre les attitudes et les actions censées être liées à ces attitudes (Edwards, 1995, p. 97).

Les attitudes, verbalisables, sont la manifestation « de surface » de croyances et surtout de valeurs sous-jacentes et implicites, difficiles à déceler par le biais des enquêtes. Cette « idéologie » qui conditionne et engendre les attitudes est le plus souvent partagée dans une société donnée, dépend de l'histoire et du contexte de cette société.

En résumant les principales conclusions de diverses recherches effectuées sur les attitudes à l'époque, Fasold (1984) faisait état de cinq *implications* des attitudes linguistiques :

a) les attitudes linguistiques entraînent d'habitude des attitudes à l'égard des locuteurs de la langue ou de la variation linguistique en question ;

[1] Pour des informations sur le « matched guise », voir page 15.

b) les attitudes linguistiques tendent à résulter en des changements d'accent[1] ;

c) les attitudes linguistiques peuvent influencer la manière dont les enseignants considèrent leurs élèves ;

d) les attitudes à l'égard de la langue peuvent avoir un effet sur l'apprentissage de langues étrangères ou secondes ;

e) les attitudes linguistiques peuvent avoir un effet sur l'intelligibilité réciproque de deux variations linguistiques.

Il est évident que l'implication (d) ci-dessus concerne directement notre projet ; elle en constitue en quelque sorte un des points de départ, alors que la remarque (c) décrit des situations de classes multilingues ou multi-dialectales, où la langue dominante ou standard, respectivement, est généralement vécue comme supérieure.

Les attitudes linguistiques rentrent dans le schéma du capital linguistique selon Bourdieu (1982), puisqu'elles influencent les échanges linguistiques et participent à la création des rapports de force. Dans cette optique, la production linguistique est régie par ce que Bourdieu a appelé « l'habitus linguistique », à savoir une sédimentation d'expériences dans des marchés linguistiques, historiquement et socialement constituée. L'habitus linguistique signifie l'inclination intériorisée de chaque locuteur à l'égard de certains types ou styles de production linguistique, formée dans une grande mesure par l'histoire d'interaction sociale de chaque locuteur et par son sens des valeurs attribuées à sa propre langue et aux autres langues. Il est essentiel pour notre projet de concevoir chaque contexte sociolinguistique comme un « marché linguistique » (autre terme emprunté à Bourdieu) où les langues parlées et apprises sont accompagnées de certaines valeurs.

Le nombre élevé de recherches sur les attitudes linguistiques présuppose de fait que, même si celles-ci demeurent des constructions hypothétiques, elles sont suffisamment stables pour être identifiées et mesurées. Il est vrai, en même temps, que les attitudes linguistiques sont considérées, dans la plupart des cas, comme des sentiments individuels qui peuvent certes s'ajouter pour donner des résultats quantitatifs, mais peu d'attention est accordée, dans ces recherches, à ce qui est collectif derrière ces attitudes, à ce qui est partagé pour générer ces attitudes individuelles et mesurables.

La notion de *représentation* peut être utile ici. Le sociologue Durkheim a été l'inventeur du concept de représentations collectives pour expliquer les phénomènes sociaux les plus variés (Jodelet, 1989). Les représentations collectives se distinguent des représentations sociales en se rapprochant des catégories purement logiques et invariantes de l'esprit dans lesquelles s'inscrit, selon Durkheim, tout mode de connaissance. Cette notion initiale des représentations collectives a évolué vers celle des représentations sociales. À propos justement des rapports entre représentations et attitudes, qui peuvent avoir leur intérêt ici, le psychanalyste Moscovici considère les *attitudes* comme l'une des trois dimensions de la représentation qui affectent la conduite, les deux autres étant l'*information* (l'ensemble des connaissances de l'objet dont le sujet dispose) et le *champ de la représentation* (le « modèle social », la structuration et la hiérarchisation des éléments disponibles sur un objet) (Moscovici, 1976, pp. 280-285).

[1] La linguistique distingue des niveaux d'analyse de la langue : phonétique, morphologique, syntaxique, sémantique. Selon Fasold, les attitudes linguistiques se reflètent principalement au niveau phonétique, dont des phénomènes sont la prononciation et l'accent.

Quant à l'attitude, elle est la dimension qui désigne l'orientation globale de la représentation, et la seule qui soit axée sur la conduite. Elle est la dimension la plus fréquemment rencontrée de façon isolée et, apparemment première dans le développement. La dimension de l'attitude semble englober les opinions et les stéréotypes qui sont, avec l'attitude elle-même, « des étapes ou des formes d'organisation de la réponse en vue de l'élaboration d'une conduite » (Moscovici, 1976, p. 269). Concernant la notion d'attitude, Moscovici note que plus qu'à son rôle de palier entre le social et le psychologique, son succès est dû à son pouvoir explicatif : on explique toute réponse en fonction de l'attitude qui la sous-tend. Cependant, il souligne que l'attitude ne peut être explicative qu'à condition qu'elle soit explicitée, de façon à ce que les déterminants qui la fondent puissent être définis. Ce point nous paraît devoir être retenu pour notre projet de recherche, puisque dans le cadre de l'enseignement des langues s'expriment des attitudes variées à l'égard des « objets – langues ».

2. LES APPROCHES DE RECHERCHE SUR LES ATTITUDES LINGUISTIQUES

Suivant des manuels de sociolinguistique désormais classiques (Hudson 1980, pp. 138-147 ; Fasold 1984, pp. 149-158), on peut distinguer trois types d'approches de recherche portant sur les attitudes linguistiques : l'approche sociétale, l'approche directe et l'approche indirecte.

En général qualitatives et planifiées à long terme, les recherches selon l'approche *sociétale* reposent sur l'observation (participante ou non) de situations de communication ou sur des études ethnographiques sur le terrain. Les attitudes sont déduites du comportement observé des informateurs et de l'analyse de leur discours enregistré ou encore de l'analyse de contenu de textes produits dans la communauté en question. La grosse question méthodologique qui se pose, c'est si l'on peut raisonnablement admettre, et dans quelle mesure, que le comportement observé soit en corrélation directe avec les attitudes relatives qui le sous-tendent.

Dans l'approche *directe*, les sujets sont invités à rendre compte eux-mêmes de leurs attitudes et à les exprimer auprès d'un enquêteur qui se présente comme tel devant eux. A ce type d'approche appartiennent des instruments oraux (sondages, entretiens) ou écrits (questionnaires, comprenant souvent des échelles d'attitudes) très populaires en sociolinguistique depuis des décennies. La validité et la représentativité de telles méthodes, ainsi que l'influence de l'enquêteur sur les informateurs (ce que Labov, [1972], a appelé « le paradoxe de l'observateur ») sont les principales réserves à l'égard de cette approche directe.

L'approche *indirecte* de recherche sur les attitudes linguistiques est plus subtile et peut potentiellement pénétrer au-delà du niveau de la prise de conscience des sujets, mais elle est également critiquable, car elle ne met pas les informateurs au courant de l'objet de la recherche. La technique la plus connue de cette approche est celle du « locuteur masqué » (*matched guise*), où les informateurs écoutent des passages enregistrés du même locuteur, mais qui change de registre, de dialecte voire de langue, et sont par la suite appelés à attribuer des traits caractériels au locuteur (en réalité, à ses différentes productions linguistiques). Si cette technique, et sa variation du « verbal guise » où les informateurs écoutent du discours spontané enregistré de divers locuteurs sur le même sujet, présentent l'avantage de la non-influence sur la personne interrogée, elles

rencontrent néanmoins des limites assez claires quant à l'éventail des réponses qui peuvent être obtenues.

3. Le rôle du contexte sociolinguistique dans la formation des attitudes

Les statuts des langues et leur présence dans le contexte social sont deux éléments cruciaux pour la formation d'attitudes favorables, neutres ou défavorables à l'égard de ces langues.

Alors que les programmes éducatifs des divers pays ne prévoient généralement aucun travail scolaire systématique sur la catégorisation des langues selon des critères sociolinguistiques, les statuts des langues ont une influence indéniable sur les attitudes à l'égard de celles-ci. Souvent définies selon des priorités politiques, ces catégorisations (par exemple : langue officielle, minoritaire, etc. ; cf. infra, IV.1.2) ont un impact sur la manière dont les locuteurs et les apprenants voient les langues en question.

C'est ainsi qu'une langue reconnue comme « officielle » dans un pays donné serait privilégiée sur son territoire, puisqu'elle jouit d'un statut de prestige, elle est soutenue par l'administration, et est le plus souvent accompagnée d'attitudes favorables. D'un autre côté, une langue régionale / autochtone peut être appréciée dans la région où elle est traditionnellement parlée, mais dévalorisée voire stigmatisée dans d'autres régions du même pays. De plus, ces langues régionales, appelées souvent langues minoritaires, peuvent être majoritaires dans un autre pays, ce qui change les attitudes à leur égard (et les moyens employés pour leur défense). Sous l'étiquette « langue minoritaire » sont d'habitude comprises aussi les langues des migrants, souvent absentes des enseignements scolaires, mais d'une grande importance démographique et sociale dans certains pays.

La situation devient plus complexe dans le cas de variations géographiques internes d'une langue, désignées souvent par les termes de patois, de « parlers » ou de dialectes. Les recherches sur les attitudes linguistiques se sont beaucoup intéressées à ces variations, nous l'avons déjà noté, mais comme elles relèvent le plus souvent d'une tradition orale et ne font pas l'objet d'un enseignement scolaire, elles ne nous préoccupent pas prioritairement dans le cadre de ce projet.

La présence des langues dans le contexte social est un autre facteur déterminant pour les attitudes linguistiques. Des langues parlées par des communautés dans le contexte social, autres que la/les langue(s) maternelle(s) de la majorité de la population, sont désignées comme langues « secondes », mais cette proximité ne leur assure pas forcement des attitudes favorables. Les langues dites « étrangères » peuvent bénéficier d'un prestige plus élevé, notamment celles globalisées et apprises pratiquement partout dans le monde, l'anglais en tête, puis le français, l'allemand ou l'espagnol. Les études montrent que les langues « étrangères » qui ne sont pas très diffusées provoquent en général des attitudes neutres. (Sur les attitudes à l'égard de langues et de groupes de langues, voir Grosjean, 1982, pp. 117-126 ; Fasold, 1984, ch. 6 ; Baker, 1992, ch. 3 et 4 ; Holmes, 1992, pp. 344-368).

La notion de « frontières » paraît intéressante en référence aux attitudes linguistiques. Les frontières linguistiques ne coïncident pas avec les frontières politiques, d'autant plus que la mobilité des personnes devient de plus en plus importante, pour des raisons

diverses. Les attitudes linguistiques sont en général intenses et « marquées » pour les langues voisines (Calvet 1999), qui sont souvent en Europe des variétés proches aux plans linguistique et historique, mais parfois des langues génétiquement éloignées et/ou instruments de « l'ennemi ». La parenté linguistique et l'intercompréhension mènent souvent à des attitudes favorables, parce qu'elles sont spontanément considérées comme des vecteurs de similitudes culturelles.

II. LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE

L'importance de la motivation dans l'apprentissage et, plus particulièrement, dans l'apprentissage des langues est un point de convergence des diverses théories. Composante-clé dans tout modèle d'apprentissage des langues, la motivation est en général censée déterminer le degré d'implication active et personnelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. La motivation est un apport à la didactique des langues de sciences annexes autres que la linguistique ou la linguistique appliquée. Il s'agit notamment d'une notion centrale en psychologie de l'éducation.

1. LA MOTIVATION : DÉFINITIONS, DIMENSIONS

Dans les années 60 déjà, Carroll (1962) avait proposé un modèle intégrant l'aptitude, la motivation et l'exposition à la langue, pour pronostiquer la réussite dans l'apprentissage intensif de langues étrangères. La motivation a été très suivie par la suite et, comme le note Spolsky (2000, p. 159), pour servir soit d'excuse possible (« manque de motivation de la part des apprenants »), soit d'objectif attractif, en vue d'une exploration possible (« comment accroître la motivation des apprenants »).

De multiples définitions de la motivation ont été proposées. Si pour le susmentionné Carroll la définition de la motivation était formulée, raisonnablement dans un premier temps, en termes strictement béhavioristes (« la quantité de temps qu'un apprenant est disposé à investir dans des activités d'apprentissage »), pour certains psychologues, « la motivation est le processus par lequel une activité visant un but précis est incitée et soutenue » (Pintrich & Schunk, 1996, p. 4).

Cette notion de but est décidément cruciale pour la conception de la motivation qui serait ailleurs définie comme « le désir d'atteindre un but, associé à l'énergie de travailler dans la direction de ce but » (Oxford & Shearin, 1994). Selon Gardner (1985) la motivation implique un but, un effort, un désir d'atteindre ce but et une attitude favorable à l'égard de l'activité en question. Les buts, combinés avec les besoins, et les attitudes sont également des composantes de la motivation dans la perception de Ager (2001, p. 9), qui est orientée vers la planification linguistique.

Même si l'importance de la motivation et la pertinence de certaines de ses caractéristiques font l'unanimité, la notion demeure vaste et complexe, ce qui explique en grande partie le foisonnement de la bibliographie et la multitude de distinctions internes dont la motivation fait l'objet. De la fameuse distinction entre orientation intégrative et instrumentale, qui touche directement l'apprentissage des langues, il sera question dans la section suivante, consacrée au modèle socio-éducationnel de Gardner, et les motivations intrinsèque et extrinsèque seront abordées quand la théorie de l'auto-détermination sera présentée et traitée à son tour (voir II.3.2).

D'un autre point de vue, dans le contexte scolaire de l'apprentissage des langues, il convient aussi de distinguer la motivation à long terme, indispensable pour « la tâche laborieuse qu'est le développement d'une compétence réelle dans une nouvelle langue »

(Bogaards 1988, p. 39) et la motivation à court terme qui aide à réussir dans des tâches quotidiennes de type scolaire.

En transposant une autre distinction, celle du psychothérapeute hollandais Hermans (2002), on peut également distinguer une motivation positive d'une motivation négative. Selon les termes de Hermans, il y d'une part la « *prestatie motivatie* » ou motivation d'accomplissement et, de l'autre, la crainte de l'échec, deux motivations de nature relativement stable. La motivation d'accomplissement désigne la tendance à exceller à ses propres yeux (dimension majeure) et à briller aux yeux des autres. Il s'agit d'une tendance permanente que l'on possède à un degré plus ou moins élevé et qui vise à réaliser, quantitativement et/ou qualitativement, un certain niveau de performance, niveau que l'individu détermine personnellement dans une grande mesure. On pourrait dire que c'est un mode de responsabilité personnelle pour ses propres résultats. De l'autre côté, la crainte de l'échec peut être considérée comme une motivation pour la prévention des insuccès. Elle comporte à son tour deux dimensions : la peur positive, une appréhension qui stimule les prestations, et la peur négative qui bloque les prestations, spécialement dans des situations de travail relativement peu structurées pour l'individu.

Le croisement de ces deux axes d'analyse mène à la conception de quatre types d'apprenants en fonction de leur motivation :

a) apprenants à motivation de prestation élevée et à crainte de l'échec positive ;
b) apprenants à motivation de prestation élevée et à crainte de l'échec négative ;
c) apprenants à motivation de prestation faible et à crainte de l'échec positive ;
d) apprenants à motivation de prestation faible et à crainte de l'échec négative.

Plus précisément, en ce qui concerne la motivation dans l'apprentissage d'une langue, Dornyei (1994) a proposé un cadre taxinomique, avec une liste extensive de paramètres, organisés en trois niveaux :

a) le *niveau de la langue* a trait à des valeurs et attitudes ethnolinguistiques, culturelles, affectives, intellectuelles et pragmatiques, associées à la langue-cible. Ces valeurs et attitudes sont, dans une grande mesure, déterminées par le contexte social dans lequel l'apprentissage prend place. Les processus motivationnels à ce niveau peuvent être décrits en détail en utilisant les concepts « traditionnels » de motivation intégrative et instrumentale ;

b) le *niveau de l'apprenant* comporte divers traits de personnalité, assez stables, que l'apprenant a développés par le passé. On peut identifier deux composantes sous-jacentes aux processus motivationnels à ce niveau : le besoin de réussite et la confiance en soi, cette dernière se composant de divers aspects de l'anxiété linguistique, de la perception de la compétence en langue étrangère, des attributions concernant des expériences passées ou l'efficacité personnelle ;

c) le *niveau de la situation d'apprentissage* est lié aux motifs spécifiques de la situation, associés à divers aspects de l'apprentissage des langues dans le contexte d'une classe. A l'intérieur de ce niveau, trois types principaux de sources de motivation peuvent être distingués :
   - *les composantes motivationnelles spécifiques du cours précis*, qui sont liées au syllabus, aux manuels et matériaux d'enseignement, à la méthode d'enseignement et aux tâches d'apprentissage. Dörnyei note qu'elles sont le mieux décrites dans le cadre des quatre conditions motivationnelles proposées par Keller (1983) et par la suite par Crookes et Schmidt (1991) : *l'intérêt* (la motivation intrinsèque centrée autour de la curiosité inhérente des individus et du désir de mieux connaître eux-

mêmes et leur environnement), *la pertinence* (la mesure dans laquelle les apprenants sentent que la formation est liée à des besoins, valeurs et buts personnels importants), *l'attente* (la probabilité perçue de réussite), et *la satisfaction* (le résultat d'une activité, en référence à la combinaison de récompenses extrinsèques, telles que les éloges ou les bonnes notes, et de récompenses intrinsèques telles que le plaisir et la fierté) ;

- *les composantes motivationnelles spécifiques de l'enseignant*, qui ont trait au comportement de l'enseignant, à sa personnalité et à son style d'enseignement, et comprennent *le motif d'affiliation* (pour faire plaisir à l'enseignant), *le type d'autorité* (style d'enseignement autoritaire ou démocratique) et *la motivation de la socialisation directe de l'apprenant* (modelage, présentation des tâches et rétroaction) ;
- *les composantes motivationnelles spécifiques du groupe-classe*, qui sont liées à la dynamique du groupe d'apprentissage et comprennent *l'orientation vers des buts précis*, *le système de normes et de récompenses*, *la cohésion du groupe* et *la structure des buts de la classe* (compétitive, coopérative ou individualiste).

Dans un article ultérieur, ce même Dörnyei (1998) a suggéré sept *dimensions* principales de la motivation :

a) la dimension *affective / intégrative* (motifs intégratifs et affectifs, attitudes linguistiques, plaisir et intérêt dans l'apprentissage d'une langue) ;

b) la dimension *instrumentale / pragmatique* ;

c) la dimension relative *au macro-contexte* (relations multiculturelles, inter-groupes, ethnolinguistiques) ;

d) la dimension relative *à la conception de soi* (facteurs généralisés, de traits de personnalité, tels la confiance en soi, l'auto-efficacité, l'anxiété et les réticences, le facteur lié au succès / à l'échec, les attentes, le besoin de réussite) ;

e) la dimension relative *au but* ;

f) la dimension relative au *contexte éducatif* (environnement d'apprentissage, de classe, d'école) ;

g) la dimension relative aux *autres personnes d'importance* (parents, famille, pairs, amis).

2. LE MODÈLE SOCIO-ÉDUCATIONNEL DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ET LA MOTIVATION

Le modèle dit socio-éducationnel de l'apprentissage d'une langue seconde a placé la notion de motivation au centre de ses intérêts. Ce modèle a été une contribution de psychologues sociaux, notamment Wallace Lambert et Robert Gardner, qui ont travaillé d'abord et surtout dans le contexte bilingue (anglais-français) du Canada. C'est pourquoi ils utilisent invariablement l'expression « second language » (qui est de toute façon plus amplement employée en anglais que la « langue seconde » du français), même si leur modèle se veut applicable à des contextes où l'on a affaire à l'apprentissage des langues étrangères, et il a d'ailleurs été appliqué à l'occasion de nombreux travaux effectués au Japon, en Amérique du Sud ou en Europe.

Dans ce modèle, la motivation est définie comme l'orientation de l'apprenant à l'égard du but de l'apprentissage d'une langue seconde, et est perçue comme composée de trois éléments : *l'effort* (le temps investi et le parcours de l'apprenant), *le désir* (dans quelle mesure il veut devenir compétent dans la langue apprise) et *l'affect* (les réactions émotionnelles à l'égard de l'apprentissage).

Dès les premiers travaux de ce cercle de chercheurs, la motivation est divisée en deux types principaux : *intégrative* et *instrumentale*. Plus précisément, pour Lambert et Gardner (1959, repris et développé dans leur ouvrage « fondateur » de 1972), l'attitude est envisagée comme un phénomène motivationnel, et une distinction entre intensité motivationnelle (une notion assez floue qui a été très critiquée par la suite) et orientation motivationnelle est proposée, et cette dernière est subdivisée en orientation intégrative et orientation instrumentale. L'orientation intégrative est caractérisée par les attitudes positives de l'apprenant à l'égard du groupe de la langue-cible et par l'envie de s'intégrer dans la communauté qui la parle. L'orientation instrumentale présuppose le but d'obtenir des bénéfices sociaux ou économiques par le biais de la maîtrise d'une langue seconde, et se réfère ainsi à des raisons plus fonctionnelles d'apprendre une langue seconde.

Il est à préciser que dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, loin des territoires où celle-ci est historiquement parlée, la motivation intégrative se réfèrerait plutôt à l'envie de l'apprenant de devenir bilingue et biculturel. La motivation instrumentale resterait plus utilitaire (éducation, emploi et rémunération, lecture et traduction de documents, statut social).

Pour entreprendre un transfert, sur le plan sociolinguistique, des rapports entre les langues du monde, on peut suggérer que les efforts de Lambert et Gardner (1959) pour distinguer entre orientation intégrative et instrumentale ont été une reconnaissance des deux pressions exercées sur l'apprentissage d'une langue. La première coïncide avec le besoin d'obtenir une efficacité maximale en communication, menant à une dynamique favorable à la diffusion des langues les plus « fortes ». La seconde reflète le besoin d'utiliser la langue comme un marqueur d'identité sociale, offrant une force centripète de résistance à la diffusion de langues « fortes ». L'hypothèse inverse est également possible (on veut s'intégrer à la communauté locale, qui ne parle pas forcément une langue très répandue, et on apprend une langue répandue et de prestige, comme l'anglais, pour pouvoir voyager, ou pour utiliser l'Internet, par exemple).

Dans les premières recherches menées par Lambert, Gardner et leurs collaborateurs (dès 1959), une primauté relative avait été accordée à la motivation intégrative : c'est elle qui garantit, selon leurs travaux, une réussite à plus long terme dans l'apprentissage d'une langue seconde, bien que les raisons d'apprentissage d'une langue soient le plus souvent instrumentales. Pour Lambert (1974, p. 93), l'orientation intégrative débouche sur deux résultats : le développement d'une compétence similaire à celle du natif en phonologie et en sémantique, et le développement d'une *anomie* (incertitude d'identité) pour l'apprenant avancé.

De nombreuses critiques ont été formulées à propos de ce monolithisme. Des études très diversifiées ont montré que la motivation intégrative ne peut pas être valable dans tous les contextes d'apprentissage, tant s'en faut, et que le type de motivation qui prévaut dépend chaque fois du contexte précis. Ainsi, Dörnyei note que « la nature exacte des composantes qui constituent (la motivation) dépend largement de facteurs contextuels » (2003a, pp. 1-2) et souligne les différences entre « une langue mondiale, la seconde langue officielle d'un pays, une langue héritée, une langue classique mais morte comme le latin et une langue perçue par les étudiants comme une simple matière obligatoire,

sans aucune autre signification ». Brown (2000, p. 79) souligne que les deux types de motivation ne s'excluent pas mutuellement (par exemple, dans le cas de jeunes qui font des études dans un pays autre que leur pays d'origine, en combinant ainsi motivation intégrative et instrumentale).

Sous l'impulsion de Gardner, le modèle socio-éducationnel n'a cessé d'évoluer et d'être enrichi grâce à des enquêtes sur des terrains diversifiés. Dans sa forme actuelle, il comprend quatre sections interdépendantes (Gardner, 2001) :

a) les *influences externes* (terme qui a été substitué à celui de « milieu social ») qui comportent deux classes d'influences : l'histoire (l'ensemble de variables sociales et personnelles, telles que le milieu social, culturel et familial de l'individu) et les motivateurs (notamment les enseignants et leurs stratégies).
b) les *différences individuelles de l'apprenant*, par exemple l'intelligence, l'aptitude linguistique, et surtout l'intégrativité et les attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage qui ont un effet direct sur la motivation et forment avec elle la « motivation intégrative ». C'est dans cette section que rentrent aussi la motivation instrumentale et d'autres paramètres non motivationnels comme les stratégies pour l'apprentissage de langues.
c) le *contexte de l'apprentissage* (formel : classe de langue, laboratoires, etc. ; ou informel, c'est-à-dire tout autre contexte où l'individu peut avoir accès à du matériel d'apprentissage : radio, télévision, cinéma, presse, etc.). La motivation joue un rôle déterminant dans les contextes informels, car elle conditionne l'accès même à ces contextes.
d) les *résultats de l'apprentissage*, linguistiques (savoirs et habiletés aux différents niveaux de la langue : phonologie, syntaxe, sémantique, etc.) et non linguistiques (anxiété linguistique, attitudes à l'égard de la langue et de sa communauté, intention d'usage de la langue, etc.).

Pour mettre à l'épreuve le modèle socio-éducationnel, un ensemble de tests, sous l'appellation « Attitude/Motivation Test Battery » a été développé. Ces tests, sous forme de questionnaires composés d'échelles d'attitudes, sont destinés à mesurer cinq variables différentes du modèle :

a) l'*intégrativité*, définie comme l'intérêt porté au groupe qui parle la langue-cible, l'ouverture à s'identifier avec ce groupe (sont mesurés dans cette catégorie les attitudes à l'égard des locuteurs de l'autre langue, l'orientation intégrative, l'intérêt général pour les autres langues) ;
b) les *attitudes à l'égard* de *la situation d'apprentissage* (sont mesurées dans cette catégorie l'évaluation par l'élève de l'enseignant de langue et du cours de langue) ;
c) la *motivation*, à savoir l'effort investi, le désir d'apprendre, les attitudes à l'égard de l'apprentissage (sont mesurés dans cette catégorie l'intensité motivationnelle, le désir d'apprendre l'autre langue, les attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'autre langue) ;
d) l'*anxiété linguistique*, c'est-à-dire les sentiments d'inquiétude en rapport avec l'usage de la langue en classe et en dehors de la classe (sont mesurées dans cette catégorie l'anxiété suscitée par les cours de langue et l'anxiété éprouvée face à l'usage de la langue) ;
e) l'*orientation instrumentale* (l'intérêt à apprendre une langue pour des raisons utilitaires, pragmatiques).

Une méta-analyse récente des recherches menées dans la foulée des travaux de Gardner et de son équipe (Masgoret & Gardner, 2003) a établi l'existence de corrélations entre, d'une part, la réussite et les compétences en langues d'apprenants et, de l'autre, ces cinq variables du modèle socio-éducationnel, la *motivation* étant la plus fortement corrélée aux résultats. Selon Masgoret et Gardner, la force de ces liens n'est sensiblement affectée ni par l'accessibilité de la langue dans l'environnement social immédiat, ni par l'âge des apprenants.

3. D'AUTRES MODÈLES THÉORIQUES DE LA MOTIVATION

Le modèle socio-éducationnel de Gardner est certes le plus connu et le plus influent parmi les nombreux modèles, approches et théories qui ont inspiré les chercheurs dans l'étude de la motivation en didactique des langues. Partant d'angles très différents, le modèle de l'acculturation, la théorie neuro-biologique (nous les devons toutes les deux à l'esprit lucide de John Schumann) et la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) ont aussi eu un certain impact sur les recherches autour de la motivation dans l'apprentissage des langues.

3.1. LE MODÈLE DE SCHUMAN ET L'ACCULTURATION

Intéressé par la comparaison de l'apprentissage d'une langue seconde par des adultes avec le processus de pidginisation[1], John Schumann (1986) a proposé le *modèle de l'acculturation*. Il a étudié les effets de variables personnelles comme le statut relatif, les attitudes, l'intégration, le temps d'exposition à une culture, le nombre d'apprenants dans le groupe d'apprentissage ou la cohésion du groupe-classe, mais aussi des variables collectives comme les rapports de force entre les deux cultures (culture-source et culture-cible) et leurs ressemblances ou différences.

Trois stratégies adoptées par les apprenants ont été identifiées : l'assimilation (l'adoption totale de la culture-cible), le rejet de la culture-cible, et l'acculturation (une stratégie fonctionnelle, où l'apprenant s'adapte à la nouvelle culture tout en maintenant sa propre identité). Le degré d'acculturation détermine, selon Schumann, le niveau de réussite dans la langue seconde. Lorsqu'un individu choisit l'acculturation et éprouve la réussite en langue seconde, sa motivation augmente, il y a une sorte de « réalimentation » de la motivation. Certes, il est à noter que si le modèle de l'acculturation trouve une application sur le plan de l'apprentissage d'une langue seconde, il est moins pertinent pour les contextes d'apprentissage de langues étrangères.

Plus tard, dans les années 90, Schumann (1994) s'est illustré par l'introduction d'une *approche neuro-biologique* de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'évolution des neuro-sciences (ou sciences du cerveau) permet la vérification empirique d'hypothèses

[1] « *Un pidgin est une nouvelle langue qui se développe dans des situations où des locuteurs de différentes langues ont besoin de communiquer, mais ne partagent pas une langue commune. Le vocabulaire d'un pidgin provient principalement d'une langue particulière (appelée le fournisseur de lexique). Un « pré-pidgin » à un stade précoce ne connaît qu'un usage très restreint et des structures variables. Cependant le "pidgin stable" qui apparaît ultérieurement développe ses propres règles grammaticales, sont différentes du fournisseur de lexique.* » (Définition trouvée sur le site http://www.une.edu.au/langnet/definitions/index.html le 25 septembre 2006 et traduite par nos soins).

théoriques d'antan et Schumann a commencé cette entreprise par la motivation. L'appréciation des stimuli est la clé de cette approche et peut prendre cinq formes dans le cerveau : nouveauté, caractère agréable, intérêt des stimuli pour les buts et les besoins, possibilité de manipulation de l'événement, image de soi et image sociale autour de l'événement.

3.2. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan

La *théorie de l'autodétermination* de Deci et Ryan (1985, suivi de plusieurs autres publications et études de cas) met l'accent sur la relation dynamique entre l'individu et son contexte et s'appuie sur la relation entre les motivations intrinsèque et extrinsèque et le besoin humain d'autonomie. Aussi, met-elle en évidence deux grandes catégories de comportements : ceux qui sont autodéterminés ou qui émanent de la personne, et ceux qui sont contrôlés, gouvernés par un processus de « soumission ». Dans les grandes lignes, cette théorie postule que des conséquences positives sont engendrées par des comportements autodéterminés, et des conséquences négatives sont susceptibles d'être engendrées par des comportements non autodéterminés. Cette théorie suggère également l'existence de différents types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination : l'amotivation (l'absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque, cette dernière étant caractérisée par le degré le plus élevé d'autodétermination.

En plus de soutenir l'existence de ces trois types de motivation, Deci et Ryan postulent qu'il existe également différents types de motivation extrinsèque (ME), eux aussi situés sur un continuum d'autodétermination : ME par régulation externe, ME par introjection, ME par identification et ME par intégration, allant de la ME la moins autodéterminée à celle qui l'est le plus. A l'image du modèle socio-éducationnel, les partisans de la théorie de l'autodétermination ont peaufiné, au long des années, un questionnaire spécifique, appuyé sur une échelle à sept réponses possibles, et l'on peut suggérer sans beaucoup de risque qu'il s'agit là de l'approche qui a produit les travaux les plus nombreux, dans les contextes sociaux les plus variés, après le modèle de Gardner (présenté au point II.2).

3.3. L'approche située de la motivation

Dans les années 90, de nouvelles recherches sur la motivation dans l'apprentissage de langues ont fait leur apparition, dans une direction plus « pédagogique » et marquant une différence par rapport à la macro-perspective offerte par le modèle socio-éducationnel de Gardner et ses collaborateurs. Comme l'indique Dörnyei (2003b), le chercheur hongrois installé en Grande-Bretagne, figure emblématique actuellement dans le champ scientifique de la motivation, l'approche de Gardner s'est avérée performante pour dresser le profil motivationnel de communautés dans leur ensemble ou pour traiter des questions socioculturelles telles le multiculturalisme, la globalisation linguistique ou le contact des langues. Au contraire, elle est moins appropriée quand il s'agit de l'analyse de l'apprentissage des langues au niveau de la classe. Ce qui est beaucoup plus mis en relief dans les approches plus récentes, c'est justement le rôle de l'environnement de la classe de langue dans la motivation, un rôle relativement sous-évalué dans le modèle de Gardner, tout au moins dans ses versions initiales.

Nous avons désormais affaire à une approche située de la motivation, caractérisée par une micro-perspective et au sein de laquelle Dörnyei distingue trois directions de

recherche : la *volonté de communiquer*, la *motivation liée aux tâches*, et les *rapports entre la motivation et les stratégies d'apprentissage*.

La volonté de communiquer est à ne pas confondre avec la compétence de communication dans une langue. Elle sous-tend cette dernière, mais elle est à son tour influencée par une série d'autres paramètres comme la motivation, les traits individuels de l'apprenant et le contexte socioculturel. La motivation liée aux tâches est « située » par excellence, et Dörnyei en propose un système de traitement dynamique qui comporte trois étapes : l'exécution de la tâche, son évaluation et le contrôle de l'action qui y est manifestée. Enfin, l'établissement de rapports entre la motivation des apprenants et leurs stratégies d'apprentissage semble aussi être une voie prometteuse, mais nécessite des recherches très localisées, qui échapperaient d'ailleurs du domaine de la motivation.

Au lieu de définir l'intégrativité comme la volonté de s'intégrer dans la culture correspondant à la seconde langue et de devenir semblable à ses locuteurs natifs, Csizér et Dörnyei (2005a) ont élargi le concept de façon à le rendre utilisable dans des contextes variés, même si ceux-ci n'offrent pas ou peu de contacts avec la langue cible : en référence aux théories de la motivation non spécifiques aux langues, ils passent du concept d'intégrativité au concept de « moi idéal en langue seconde » (celui que l'individu souhaite devenir). La motivation est dès lors redéfinie comme « le désir d'atteindre son moi idéal en langues en réduisant le fossé entre le moi actuel et le moi idéal » (p. 30). Étant donné l'intérêt des travaux de Dörnyei par rapport au multilinguisme, ceux-ci seront plus largement développés dans la partie 4 (voir page 29).

3.4. D'autres approches

D'autres théories ou modèles de la motivation, comme la théorie des attributions (qui lie les expériences passées des individus à la réussite future dans une tâche) ou les théories axées sur le but (« goal theories »), si intéressantes qu'elles soient pour l'éducation au sens large, n'ont pas été systématiquement appliquées sur l'apprentissage des langues et sortent du spectre de notre projet.

Dans un souci de synthèse des apports des divers courants, on peut dire qu'à l'heure actuelle le champ théorique de la motivation dans l'apprentissage d'une langue semble promis à trois tendances : l'incorporation des premiers acquis de l'approche neuro-physiologique de l'apprentissage d'une langue, la considération de l'environnement linguistique, social et culturel de l'apprenant, et la contextualisation de l'apprenant dans sa situation précise d'apprentissage.

4. Une variété de facteurs

De nombreux travaux établissent l'impact de différentes variables sur l'apprentissage des langues : des caractéristiques individuelles telles que l'âge (voir par exemple Lenneberg, 1967, qui définit la notion de « période critique » ou Oyama, 1978, qui évoque plutôt une « période sensible »), le sexe (les filles obtiennent généralement de meilleurs résultats que les garçons) et l'environnement. En outre, certains auteurs distinguent des types sensoriels et des styles d'apprentissage, susceptibles d'influencer la façon dont l'individu appréhende et traite les informations (il est aujourd'hui communément admis que le milieu et en particulier les influences éducatives dont l'individu a bénéficié ont un impact sur ces caractéristiques). C'est très indirectement que ces variables sont susceptibles

d'influencer la volonté d'apprendre des langues étrangères et l'intérêt pour des langues variées : elles contribuent à la qualité des apprentissages réalisés et à la constitution de l'image de soi, qui elles–mêmes sont susceptibles d'influencer les choix ultérieurs (voir infra, les points IV.2 et IV.3).

En résumant la bibliographie sur la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde, et en vue de l'enquête à effectuer dans le cadre de notre projet, on retiendra un nombre de facteurs qui influencent la motivation et qui paraissent dans une certaine mesure transversaux aux différentes théories. Ils sont classés en deux grandes catégories : les facteurs internes et les facteurs externes.

4.1. Des facteurs internes

i) l'*âge* (le type de motivation changerait avec l'âge de l'apprenant, et avec une motivation intrinsèque accrue avec le mûrissement et la conscientisation de l'adolescent) ;
ii) le *genre* (l'hypothèse que les filles sont plus aptes aux langues et ses retombées sur leur motivation) ;
iii) les *attitudes* (à l'égard de la langue cible et de la communauté qui l'utilise) ;
v) les *besoins* (pourquoi et dans quelle mesure l'apprenant a besoin de la langue cible) ;
vi) les *buts* (pour lesquels un apprenant apprend une langue) ;
vii) l'*intérêt et la curiosité* (pour la langue cible, mais aussi pour les langues en général) ;
viii) les *attentes* (ce à quoi l'apprenant s'attend de l'apprentissage de la langue et de sa valorisation sociale) ;
ix) la *confiance en soi et d'autres caractéristiques individuelles* (efficacité dans diverses activités de l'esprit, sociabilité, volonté de réussir, anxiété, etc.) ;
x) la *compétence dans la langue maternelle* (et possibilité d'exploitation pour l'apprentissage d'une langue seconde) ;
xi) (éventuellement) la *compétence dans une autre langue étrangère* (et expériences, stratégies lors de l'apprentissage de cette autre langue) ;
xii) (éventuellement) la *religion*, notamment dans le cas de langues liées étroitement à une religion.

4.2. Des facteurs externes

i) l'*enseignant* (rôles assumés, comportements, stratégies, attentes, etc.) ;
ii) le *contexte de la* classe d'apprentissage (composition, ambiance) ;
iii) le *contexte et* le système *éducatifs* (place et importance de l'apprentissage des langues, mécanismes d'évaluation et de certification) ;
iv) le *contenu du cours* (curriculum, syllabus, manuels, matériaux) ;
v) la *famille* (attitudes et soutien des parents) ;
vi) l'*identité* et l'*appartenance sociale* (groupe de pairs et ses influences, idéologie et modèles de rôles dans la société) ;
vii) la *situation* sociolinguistique *du contexte* (proximité et disponibilité des langues, possibilités d'exposition de l'apprenant à la langue et de pratique de la langue, rapports de force et rapports linguistiques-génétiques entre les langues, interférences, etc.) ;
viii) l'*image sociale de la langue* (valeurs associées aux langues en général, à la langue précise et à son apprentissage).

III. LES LIENS ENTRE LES ATTITUDES, LA MOTIVATION ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Même si les travaux qui sont consacrés aux rapports entre attitudes et motivation ne sont pas très nombreux, la bibliographie disponible affirme en général qu'il y a une corrélation directe entre les attitudes positives à l'égard d'une langue et la motivation (intrinsèque) d'apprendre cette langue et de la pratiquer efficacement. Ceci étant, les attitudes se présentent désormais comme une composante à part entière de la motivation.

De même, le lien entre la motivation d'apprendre une langue et l'apprentissage réussi de cette langue n'est pas vraiment nié dans la bibliographie. Ce n'est pas par hasard d'ailleurs qu'une grande partie des publications sur l'étude de la motivation (dont plusieurs travaux de Dörnyei) aboutissent à des suggestions pratiques pour élever la motivation des apprenants, dans la perspective de meilleurs résultats dans l'apprentissage des langues.

Plusieurs études datant de plusieurs décennies (Mower, 1960 ; Lukmani, 1972) ont souligné la nécessité d'une motivation accrue pour un meilleur apprentissage d'une langue seconde. Pourtant, il s'agissait de travaux plutôt sporadiques, et encore moins systématiques pour ce qui est des rapports entre les attitudes et l'apprentissage. Il a fallu attendre les travaux autour de Lambert et surtout de Gardner pour constater l'importance de la motivation et des attitudes comme facteurs déterminants et de premier plan dans l'apprentissage d'une langue seconde. Les aptitudes et l'intelligence n'étaient plus les seuls facteurs à considérer comme les adeptes des approches béhavioristes le laissaient entendre. Pour Gardner et ses collègues, il était possible de modifier les attitudes ou de changer une motivation, alors qu'il était presque impossible de manipuler l'intelligence ou les aptitudes : ce qui a rendu la motivation encore plus importante à leurs yeux.

Nous devons cependant rester réservés face à une lecture à sens unique des conclusions de ces travaux. L'approche située des attitudes et de la motivation procure des exemples où il n'y a pas forcément de corrélation directe entre les attitudes et l'apprentissage des langues (par exemple, pour des langues minoritaires, dont le statut n'est pas prestigieux mais qui sont apprises, souvent en dehors du cadre de l'école, et sont pratiquées efficacement, même par des personnes qui ne leur attribuent pas des caractéristiques positives).

De surcroît, une relation d'aller-retour paraît subsister entre la motivation et l'apprentissage : l'accomplissement efficace de tâches didactiques précises, l'ambiance agréable dans la classe de langue, les évaluations positives, la réussite dans des épreuves de certification peuvent bien réalimenter la motivation chez les apprenants concernés. Ushioda (2003) a montré que la réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde mène elle-même à une motivation accrue.

Des travaux récents, notamment de Dörnyei (1998) ont tenté de démontrer l'intérêt d'un modèle plus complexe – et surtout dynamique – de la motivation, axé sur les processus. Ce modèle ajoute diverses influences motivationnelles, une prise en compte de la façon dont la motivation mène à des actions précises, et un axe temporel qui reconnaît l'aspect dynamique de la motivation. Qui plus est, on y propose une analyse détaillée de la *phase*

préactionnelle – celle de la prise de décision (en l'occurrence, le choix de la langue à apprendre) – ce qui peut inspirer directement notre projet de recherche. En d'autres termes, il est légitime de penser que la motivation a des répercussions sur l'apprentissage d'une langue, mais il faudrait se méfier de descriptions trop directes et simplistes de cette relation.

IV. L'APPRENTISSAGE DE LANGUES VARIÉES ET LE MULTILINGUISME

En vue de mettre au point des pistes de nature à favoriser l'intérêt pour des langues et des cultures plus diversifiées et d'y sensibiliser les décideurs politiques, les enseignants, les élèves et le grand public, la recherche doit « *permettre une meilleure connaissance des attitudes des jeunes à l'égard d'une variété de langues de différents statuts et des motivations au développement de certaines compétences communicatives dans chacune d'elles*[1]*, ainsi que de leurs ressources en la matière et dégager des éléments de compréhension de ce qui fonde/explique les différentes attitudes et motivations* ». Posée en ces termes, la question dépasse largement l'étude des attitudes et de la motivation des jeunes à l'égard de l'apprentissage des langues en général pour s'intéresser en outre plus spécifiquement à ce qui contribue à expliquer l'intérêt porté à des langues spécifiques et au choix de les apprendre (choix effectif ou envisagé).

1. DES LANGUES TRÈS DIFFÉRENTES

Toutes les langues ne sont pas équivalentes lorsqu'il s'agit de décider laquelle ou lesquelles une personne veut apprendre. Certaines des caractéristiques des langues sont susceptibles d'affecter de façon similaire les différentes personnes qui y sont confrontées (par exemple sa complexité syntaxique ou son statut de langue de communication internationale). D'autres sont intimement liées aux individus qui envisagent de l'acquérir : est-elle ou non parlée dans son environnement ? Quel est son statut dans le contexte de vie de la personne ? La personne a-t-elle l'occasion d'entrer en contact avec des locuteurs de cette langue ?

1.1. DES LANGUES MATERNELLES ET DES LANGUES SECONDES OU ÉTRANGÈRES

Partant de la distinction entre langue maternelle (ou langue première), langue seconde (langue-cible qui est pratiquée et juridiquement reconnue dans l'environnement social et culturel de l'apprentissage) et langue étrangère (cf. la section suivante), on distingue l'acquisition naturelle d'une langue maternelle et l'apprentissage d'une langue seconde (parfois en milieu extrascolaire) ou d'une langue étrangère (d'habitude en milieu scolaire).

Les rapports entre l'acquisition d'une langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère ont fait l'objet de diverses théories (analyse contrastive des langues, contrôle d'hypothèses, théorie de l'interlangue, psychologie sociocognitive de Vygotsky, modèle du moniteur de Krashen, etc.) mais nous nous contentons, pour nos préoccupations dans ce projet, d'admettre que l'expérience linguistique précédente tient une part importante dans la motivation d'apprendre une langue.

Aussi, est-il désormais certain que l'apprentissage d'une langue étrangère diffère de l'acquisition de la langue maternelle. Tout d'abord, l'apprenant d'une langue étrangère a

[1] En distinguant les différentes compétences partielles possibles (compréhension sans capacités d'expression, centration sur l'écrit, sur un type de vocabulaire, …).

normalement des bases langagières établies. De plus, le temps d'exposition à la langue étrangère est habituellement moindre que le temps d'exposition à la langue maternelle. Par ailleurs, les contacts sociaux et culturels en langue étrangère sont généralement reconnus comme une source de motivation importante dans son apprentissage.

Le bilinguisme individuel (ou *bilingualité*, pour adopter ce terme de Hamers et Blanc 1989), et par extension le plurilinguisme, la connaissance et l'usage de plus d'une langue par un individu peut prendre plusieurs types, selon diverses dimensions psycholinguistiques ou sociolinguistiques. Bilingualité équilibrée ou dominante (selon le niveau de compétence dans les langues), composée ou coordonnée (selon l'organisation cognitive), bilingualité simultanée ou consécutive (selon l'ordre et l'âge de l'acquisition), endogène ou exogène (selon la présence ou non de la deuxième langue dans la communauté), additive ou soustractive (selon le statut relatif des langues), bilingualité monoculturelle, biculturelle, acculturée (selon l'identité et l'appartenance culturelle). Toutes ces dimensions, qui ne sont pas mutuellement exclusives, ont une influence sur le comportement psycho-langagier et sur la motivation de la personne bilingue.

1.2. Les statuts des langues en présence

Un certain nombre de définitions de statuts des langues seraient utiles pour instaurer un champ commun d'entente. Nous reprenons ici les définitions d'Eurydice et y ajoutons les définitions de langue maternelle, seconde et étrangère.

En matière de politique et d'aménagement linguistique, on distingue différentes catégories de langues :

Langue officielle : « *langue utilisée à des fins juridiques et administratives dans une région spécifique d'un État donné. Le statut officiel peut concerner une partie de l'État en question ou l'ensemble de son territoire* » (Eurydice, 2005, p. 84).

Langue d'État : « *les langues qui bénéficient du statut officiel pour l'ensemble d'un État sont dites langue(s) officielle(s) d'État ou langue(s) d'État* » (Eurydice, 2005, p. 83).

Langue régionale ou minoritaire : « *langue pratiquée traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État; elle est différente de la (des) langue(s) d'État. (Cette définition s'appuie sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Conseil de l'Europe, 1992.) En règle générale, il s'agit de langues parlées par les populations qui ont leurs racines dans les territoires concernés ou qui y sont installées depuis des générations. Les langues régionales ou minoritaires peuvent avoir le statut de langues officielles, mais, par définition, leur rayonnement officiel se limite à leur zone de locution* » (Eurydice, 2005, p. 84).

Langue autochtone : « *langue parlée par une population qui est installée depuis plusieurs générations dans une région spécifique. Cette langue est étroitement associée à la zone géographique où elle est parlée* » (Eurydice, 2005, p. 83).

Langue dépourvue de territoire : « *langue pratiquée par des ressortissants de l'État qui est différente de la (les) langue(s) pratiquée(s) par le reste de la population de l'État, mais qui, bien que traditionnellement pratiquée sur le territoire de l'État, ne peut être rattachée à une aire géographique particulière de celui-ci. (Cette définition s'appuie sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Conseil de l'Europe, 1992.)* » (Eurydice, 2005, p. 83).

En matière d'enseignement des langues, on distingue :

Langue maternelle : la *première* langue acquise par un sujet parlant (celle dont il devient locuteur natif) au contact de l'environnement familial et social immédiat.

Langue seconde : *une* langue apprise dans un second temps, après l'apprentissage de la langue maternelle, qui est présente dans l'environnement de l'apprentissage et peut éventuellement servir de langue de scolarisation[1].

Langue étrangère : une langue apprise qui n'est pas la langue maternelle de l'apprenant, qui n'est pas pratiquée dans l'environnement de l'apprenant par une communauté linguistique historiquement établie et qui ne sert pas à la scolarisation[2].

Langue étrangère comme matière à option obligatoire : « *les autorités éducatives centrales (ou supérieures en matière d'éducation) obligent les élèves à choisir une matière ou plus parmi un éventail offert par l'établissement. Les établissements scolaires sont dans l'obligation (selon le programme d'études élaboré au niveau central) d'offrir au moins une langue étrangère parmi l'éventail des matières offertes comme options obligatoires* » (Eurydice, 2005, p. 84).

Langue étrangère comme matière obligatoire : « *langue étrangère faisant partie des matières obligatoires du programme d'études défini par les autorités éducatives centrales (ou supérieures en matière d'éducation) et que tous les élèves doivent obligatoirement étudier* » (Eurydice, 2005, p. 84).

Langue étrangère (obligatoire) imposée : « *langue étrangère particulière que tous les élèves doivent obligatoirement étudier sans choix possible, même dans une offre limitée. Ce sont les autorités éducatives centrales qui décident de la langue spécifique à étudier* » (Eurydice, 2005, p. 84).

1.3. LES CONTACTS ENTRE LES LANGUES

La coexistence de deux ou (très souvent) de plusieurs langues sur le même territoire entraîne inévitablement des rapports de force entre ces langues. L'une d'entre elles occupe une position socialement plus élevée (langue « dominante » ou « forte » ou « majoritaire »), attire l'autre ou les autres langues en présence pour former des « constellations » (Calvet 1999), caractérisées par la bilingualité soustractive et, en même temps, exerce une pression sur elles (langues « dominées », « faibles » ou « minoritaires »), ces dernières pouvant, dans certains cas de figure, être menacées de disparition. Au fait, la vitalité ethnolinguistique d'une langue se mesure à partir de son statut (pouvoir économique et politique), de l'importance démographique (taille de la population, dispersion, concentration, taux d'endogamie, immigration et émigration) et de l'appui institutionnel (statut officiel de la langue dans ce même ou dans un autre pays, aide financière d'état, présence dans les média et usage dans les foyers).

Les phénomènes sociolinguistiques les plus importants dans tous les contacts des langues sont les emprunts et l'alternance de codes, dont le rôle dans l'apprentissage des langues est reconsidéré et réhabilité dans des travaux récents. Les *emprunts* sont des éléments linguistiques (habituellement des mots) d'une langue (qui jouit en général d'un prestige élevé), qui sont utilisés dans une autre langue et finissent par s'intégrer dans le système de cette autre langue. L'*alternance codique ou alternance de codes* (du terme anglais

[1] Selon cette définition, au Luxembourg, tant l'allemand que le français sont des langues secondes et non des langues étrangères.

[2] Il conviendrait peut-être de nuancer cette définition. En effet, une langue étrangère peut servir à la scolarisation dans certains cas tels que l' enseignement bilingue et l'immersion.

code-switching) est le passage d'une langue vers l'autre, sur des éléments linguistiques de longueur variable (mots, phrases, prises de parole) dans une interaction de deux locuteurs connaissant les deux mêmes langues. Étroitement liés au contact des langues sont par ailleurs des phénomènes qui surviennent dans l'apprentissage des langues, comme le transfert et les erreurs dues à l'interférence.

2. LE MOMENT DU CHOIX

Un aspect trop négligé des études sur la motivation, selon Dörnyei, est son caractère dynamique. La motivation varie dans le temps, ce qui exige une approche de la motivation orientée vers le processus.

Pour rendre compte de ce caractère dynamique de la motivation, s'inspirant de la théorie plus générale du contrôle de l'action, Dörnyei et Otto (1998) distinguent trois étapes : l'étape pré-actionnelle (motivation du choix), l'étape actionnelle (motivation d'exécution) et l'étape post-actionnelle (motivation rétrospective). Dans le contexte d'une étude sur les jeunes et le multilinguisme, c'est la phase pré-actionnelle qui apparaît comme la plus intéressante, et plus particulièrement encore la première de ses trois sous-phases : la fixation du but, qui précède la formation d'intention et l'initiation de la concrétisation de l'intention.

Dörnyei et Otto définissent le but comme « *les premières représentations mentales concrètes d'un état final désiré* »[1] (1998, p. 49), tandis que l'intention implique déjà une certaine forme d'engagement et que la concrétisation suppose des plans d'action. Selon ces auteurs (1998, p. 52), cinq types de motivation influencent la fixation d'un but :

- les valeurs subjectives et les normes ;
- la valeur stimulante des actions, des résultats et des conséquences de l'action liée au but (instrumentalité) ;
- les potentialités perçues du but ;
- les stimuli environnementaux, les possibilités d'action, les attentes de la famille ;
- les attitudes à l'égard de la langue et de son apprentissage (intégrativité).

3. LES INFLUENCES QUI S'EXERCENT SUR LE CHOIX D'UNE LANGUE

En analysant des données collectées en Hongrie auprès de plus de 8.500 élèves de 13-14 ans, Csizér et Dörnyei (2005a) tentent d'établir des liens entre la structure interne de la motivation à l'apprentissage des langues, d'une part, et l'effort d'apprentissage consenti ainsi que les langues choisies, d'autre part. Cette dernière variable critère, particulièrement intéressante dans le contexte de la présente étude, se base sur les réponses des élèves quant aux trois langues qu'ils ont l'intention d'apprendre l'année scolaire suivante. La première langue citée est créditée de 3 points, la seconde de 2, la troisième, d'un point et celles qui ne sont pas citées de 0 point. Le questionnaire utilisé par ces auteurs inclut des questions spécifiques à 5 langues susceptibles d'être étudiées et aux 6 communautés qui les parlent. Il reprend les principales variables motivationnelles communes aux diverses situations, qui se sont constituées au travers de la succession des

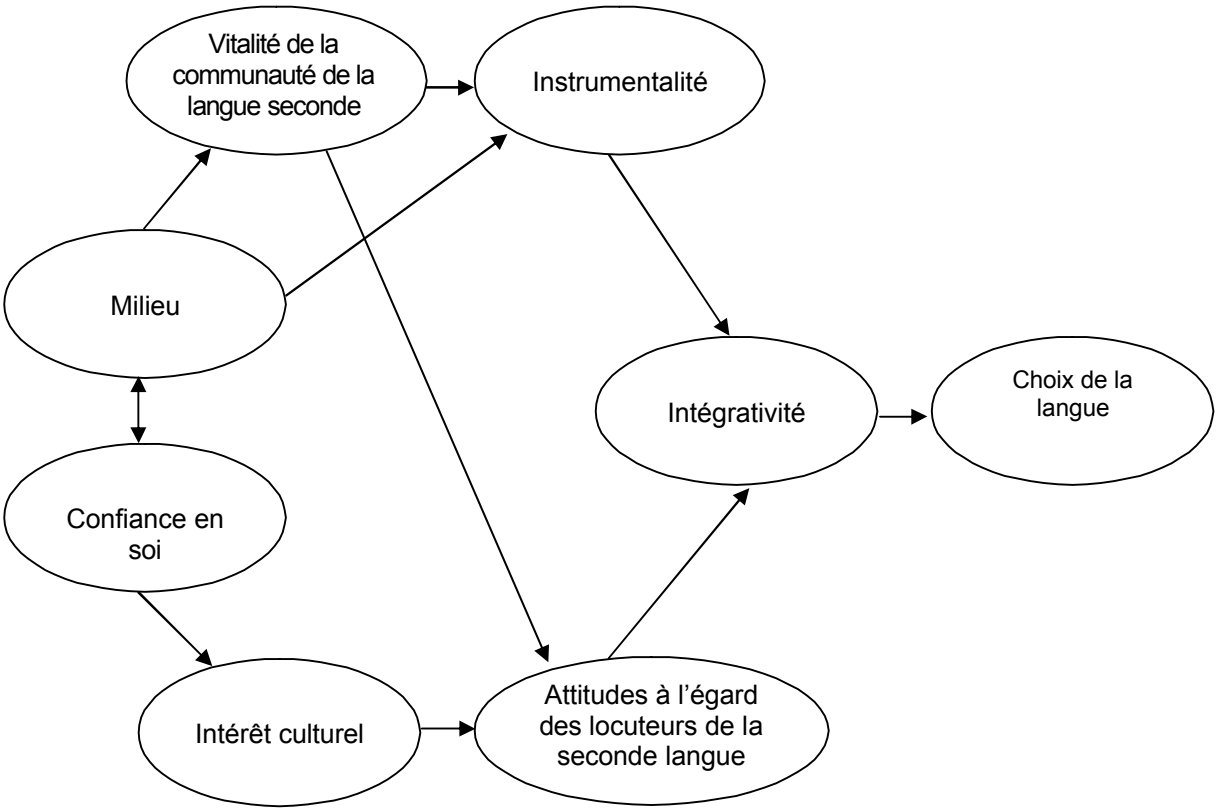
[1] Traduction par nos soins.

expériences passées de l'étudiant dans le monde social, mais exclut « les motifs spécifiques à la situation, qui sont enracinés dans l'environnement d'apprentissage immédiat de l'étudiant » (2005, p. 20).

Les facteurs couverts sont les suivants :

- l'intégrativité (la volonté de s'intégrer dans la culture correspondant à la langue cible et à devenir semblable à ses locuteurs, selon Gardner et Lambert (1959), redéfinie comme le moi idéal en langue seconde). ;
- l'instrumentalité (l'utilité de la maîtrise de la langue cible telle qu'elle est perçue par l'apprenant) ;
- les attitudes à l'égard des locuteurs de la langue cible ou de la communauté qu'ils constituent ;
- l'intérêt culturel (l'appréciation des produits culturels associés à la langue cible et véhiculés par les médias) ;
- la vitalité de la communauté des locuteurs de la langue cible (l'importance et la richesse de cette communauté telles qu'elles sont perçues par l'apprenant) ;
- le milieu (les influences sociales exercées par l'environnement immédiat) ;
- la confiance en soi en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue (la croyance confiante et sans anxiété de ce que la maîtrise de la langue cible est bien à la portée de l'apprenant).

Figure 1 : Les relations des variables motivationnelles et des critères (extrait de Csizer & Dörnyei, 2005, p. 28)[1]



Les résultats confirment l'importance de l'intégrativité, redéfinie, rappelons-le, comme « le moi idéal en langue seconde », qui résume ou véhicule les effets d'autres variables, y compris l'instrumentalité : c'est la seule variable qui affecte directement la mesure des

[1] Traduction par nos soins.

critères. Se fondant sur la distinction opérée par Higgins (1987 et 1996, cités par Csizer et Dörnyei, 2005) entre un moi idéal, qui représente les attributs dont la personne souhaite être pourvue, et un moi « imposé » (« ought self »), qui représente les attributs dont la personne croit devoir être pourvue, les auteurs définissent deux types d'instrumentalité, selon le degré d'internalisation des motivations externes : l'une est centrée sur la promotion, tandis que l'autre est liée à la prévention.

Une dernière remarque concerne les variables choisies comme critère. Le fait d'interroger les élèves sur les langues qu'ils veulent apprendre à partir de l'année scolaire suivante est particulièrement approprié, puisqu'on demande simplement aux élèves de formuler un choix qu'ils vont devoir faire. On peut cependant s'interroger sur l'impact de l'offre effectivement accessible : sans doute peut-on analyser les variables associées à chacune des langues choisies, mais il serait sans doute abusif d'interpréter les réponses des élèves comme reflétant leurs choix personnels, en dehors de toute contrainte.

Csizer et Dörnyei formulent une observation particulièrement intéressante dans le cadre d'une étude sur le multilinguisme qui se déroule dans des contextes très variés notamment en ce qui concerne la présence d'une ou de plusieurs langues dans l'environnement : dans le cas de la Hongrie, décrite comme un pays sans minorités linguistiques significatives, le lien entre la confiance en soi (qui est mesurée indépendamment des langues spécifiques) et l'apprentissage d'une langue est médiatisé par l'exposition aux produits culturels dans la langue cible, étant donné l'absence de contacts directs. Ceci suggère un certain degré de spécificité de certains aspects du modèle à la situation particulière du pays qui a servi à sa mise au point et suggère l'intérêt possible d'une application du modèle et d'analyses complémentaires basées sur des données issues de contextes variés[1]. Les auteurs soulignent en outre que si leur modèle, par ailleurs construit sur des bases théoriques, s'avère approprié pour rendre compte de leurs données, cela ne signifie nullement que d'autres modèles ne pourraient également se révéler appropriés par rapport à ces mêmes données.

[1] Cziser et Dörnyei ont par ailleurs exploité l'imposante base de données ainsi constituée pour aborder des questions complémentaires : voir par exemple les profils de motivation des apprenants (Csizér et Dörnyei, 2005b), les attitudes, les orientations et les motivations (Dörnyei, 2003a), les effets de contacts interculturels et du tourisme sur les attitudes et la motivation (Dörnyei et Csizér, 2005).

CHAPITRE II
LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

L'étude se caractérise, sur le plan méthodologique, par une volonté de combiner les avantages d'une étude quantitative et ceux d'une approche plus qualitative : les données quantitatives recueillies avec toute la rigueur méthodologique requise au moyen des questionnaires destinés aux élèves sont interprétées zone par zone, en fonction des différents contextes. Contrairement à l'option la plus fréquente, les interprétations ne se basent pas d'abord sur l'ensemble des données, mais sur chacune des zones : l'accent est mis sur l'explication des réponses des élèves d'une zone donnée en fonction de ses diverses caractéristiques et c'est dans un second temps que, sur la base des informations identiques ou similaires recueillies sur chacune des zones, des transversalités sont recherchées.

Des informations ont été recueillies auprès de deux types de publics : les élèves inscrits dans l'enseignement obligatoire (en 5^{e} et en 9^{e} grades) et les décideurs ayant une part plus ou moins grande de responsabilités quant à l'offre de langues proposée dans les écoles. Les informations sur le contexte (législation relative à l'enseignement des langues, statistiques sur la population, etc.) doivent compléter les résultats des enquêtes.

C'est par la confrontation de ces trois sources d'informations que l'on vise à cerner le concept de multilinguisme, qui peut être envisagé au niveau sociétal. Le concept de plurilinguisme, quant à lui, s'envisage plutôt à un niveau individuel et est donc très présent dans les questionnaires adressés aux élèves.

I. LE TRAVAIL PRÉPARATOIRE À LA CONSTRUCTION DES QUESTIONNAIRES

La construction des questionnaires sur la base du projet et du cadre théorique a reposé sur une « matrice d'ensemble », permettant de définir une série de variables à étudier (opérationnalisation du cadre théorique), et sur une explicitation des questions de recherche (opérationnalisation des objectifs du projet).

Précisons d'emblée que les axes du travail préparatoire dépassent le cadre strict des questionnaires à adresser aux élèves, mais doivent se comprendre dans l'ensemble de la problématique du projet (c'est-à-dire y inclus les spécificités des contextes et les informations à recueillir auprès des décideurs).

1. LA MATRICE D'ENSEMBLE : UNE OPÉRATIONALISATION DU CADRE THÉORIQUE

La matrice d'ensemble constitue une proposition de modèle qui permet de poser un certain nombre de facteurs susceptibles d'influencer le choix de langues des élèves et qui suggère certaines relations entre les divers éléments. Le modèle propose une visée générale, applicable dans tous les pays tout en offrant la possibilité d'adaptation aux spécificités locales. L'ensemble des facteurs repris ci-dessous doivent donc se comprendre en fonction des contextes spécifiques (c'est-à-dire en fonction du descriptif précis des zones dans lesquelles se déroule l'étude) qui permettront de situer et de relier entre eux les différents éléments et processus.

Le modèle (voir l'encadré de la page suivante) comporte 8 dimensions. Les deux premières permettent de situer le ressenti général de l'élève (tel qu'il se perçoit actuellement et tel qu'il se projette dans l'avenir). La tension entre le moi idéal et le moi réel détermine la direction et la force de ses motivations. Elle peut donc influencer, à un niveau concret, les objectifs à court et/ou à long terme. Selon sa personnalité et les influences extérieures, l'élève prendra sa décision (et déterminera ses objectifs) de manière plus ou moins autonome. Il n'est pas nécessairement conscient de tous les facteurs en jeu, ni du caractère autonome ou non de sa décision. Les facteurs qui peuvent avoir une influence sur le processus du choix de langues correspondent aux éléments 4-8 du modèle : les besoins, les pressions extérieures, les imaginaires sociaux, l'expérience de l'élève et les opportunités. Leur « force » peut être plus ou moins marquée chez un élève donné et leur impact peut être positif ou négatif sur le choix d'une langue particulière. Dans le cadre qui figure sur la page suivante sont décrites les 8 dimensions définies.

Les différentes dimensions de cette « matrice d'ensemble » sont investiguées dans les questionnaires adressés aux élèves, tout en étant dans certains cas complétées et précisées par le descriptif précis des zones, voire par les informations à recueillir auprès des décideurs.

1. Le **moi idéal** – image de soi qui détermine pour un individu ce qu'il voudrait atteindre dans sa vie : ses attentes, ses ambitions, ses projets etc. (plus ou moins conscients).
2. Le **moi réel** – sa perception relative à ses possibilités, les contraintes à prendre en compte, sa confiance en soi, etc. Le moi réel peut agir aussi bien de manière positive que négative sur le moi idéal. Par conséquent, on peut envisager un décalage entre d'une part, les choix (et les compétences) réel(le)s et, d'autre part, ceux /celles que l'élève souhaiterait.
3. Les **objectifs** correspondent à la volonté de passer à l'action, de s'investir. Les objectifs reflètent non seulement les motivations (les motifs), mais aussi un compromis entre ce à quoi on tient, qu'on préférerait dans l'absolu, et ce qui est une synthèse personnelle des facteurs externes à prendre en compte, « filtrée » par le moi réel.
4. Les **besoins** ne relèvent pas en principe du choix de l'élève ; il s'agit de contraintes / obligations / nécessités etc. reconnues par l'élève comme incontournables (par exemple, l'obligation de fréquenter l'école et donc aussi d'apprendre la (ou les) langue(s) étrangère(s) qui figure(nt) au programme). D'autres types de besoins peuvent provenir de la présence de locuteurs d'autres langues dans l'entourage (par exemple, la nécessité d'apprendre la langue locale pour un immigré).
5. Les **pressions extérieures** – encouragements, sollicitations, etc. venant des personnes reconnues par l'élève comme importantes pour lui (ce que l'on nomme en anglais les « *significant others* »). Par exemple, la famille de l'élève peut influencer son choix, voire l'obliger à apprendre une langue ou l'en empêcher pour des raisons qu'il ne partage pas.
6. **Les imaginaires sociaux** – idées fortes, motifs, stéréotypes, la « bien-pensance », largement partagés et propagés par les médias, la publicité et l'opinion publique, qui se présentent comme des vérités avérées, dominantes dans la société où vit l'élève.
7. **L'expérience de l'élève** en matière de langues ; elle peut motiver positivement ou non à connaître d'autres langues :
   - elle peut influencer sa confiance en soi,
   - elle lui inspire une certaine vision de ce qu'est apprendre une langue étrangère,
   - elle suppose un savoir / savoir-faire spécifique (stratégies, intuitions).
8. **Les opportunités** – l'offre éducative des écoles accessibles à l'élève, l'accessibilité de toute sorte d'aides et moyens (Internet, manuels, échanges scolaires, etc.), la possibilité de se payer un cours de langues à l'étranger, etc.

2. LES QUESTIONS DE RECHERCHE : UNE OPÉRATIONALISATION DES OBJECTIFS DU PROJET

En vue de mettre au point des pistes de nature à favoriser l'intérêt pour des langues et des cultures plus diversifiées et d'y sensibiliser les décideurs politiques, les enseignants, les élèves et le grand public, la recherche doit *« permettre une meilleure connaissance des attitudes des jeunes à l'égard d'une variété de langues de différents statuts et des motivations au développement de certaines compétences communicatives dans chacune d'elles, ainsi que de leurs ressources en la matière et dégager des éléments de compréhension de ce qui fonde/explique les différentes attitudes et motivations ».* Posée en ces termes, la question dépasse largement l'étude des attitudes et de la motivation des jeunes à l'égard de l'apprentissage des langues en général pour s'intéresser en outre plus particulièrement à ce qui contribue à expliquer l'intérêt porté à des langues spécifiques et au choix de les apprendre (choix effectif ou envisagé).

L'objectif général du projet peut se traduire par la question générale suivante : **« Quels facteurs influencent le(s) choix de l'élève en matière de langues à étudier dans un contexte donné ? ».** Autrement dit, il s'agit d'essayer d'apporter des éléments de

réponse à ce questionnement général, pour tenter de déterminer les variables sur lesquelles il serait possible d'agir (d'un point de vue politique ou plus personnel) pour valoriser et promouvoir l'exploitation de la diversité linguistique et culturelle. Cette question générale n'est bien entendu pas liée exclusivement au questionnaire à soumettre aux élèves, mais doit se comprendre de façon globale dans le projet, c'est-à-dire en relation avec les caractéristiques spécifiques des contextes et certains éléments qui ressortiront de l'enquête auprès des décideurs.

Opérationnaliser cette problématique dans le cadre des questionnaires à soumettre aux élèves conduit notamment à s'interroger sur les différents facteurs qui permettent de **mieux comprendre les attitudes et les motivations des élèves à l'égard d'une variété de langues** qu'ils apprennent déjà effectivement ou qu'ils souhaiteraient apprendre à l'avenir. Cela conduit également à tenter **de mieux cerner les ressources dont ils disposent** pour apprendre une ou plusieurs langues étrangères (ressources offertes par l'école ou d'autres types de cours accessibles aux élèves, mais aussi ressources offertes par l'environnement familial).

Les **langues que les élèves apprennent effectivement** (à l'école ou en dehors) ne relèvent pas nécessairement d'un quelconque choix (cela dépend notamment des contextes nationaux où aucun choix ne leur est parfois offert). De plus, il ne paraît pas aisé d'appréhender rétrospectivement cette idée de choix, même dans les pays où un choix théorique existe (par exemple demander à un élève de 15 ans s'il avait choisi lui-même la langue qu'il apprend depuis l'âge de 10 ans risque, dans de nombreux cas, de l'amener à donner une réponse de validité très limitée, où d'éventuels souvenirs sont influencés par le vécu actuel). Pour les langues que l'élève apprend actuellement, ce sont donc les informations relatives aux **attitudes par rapport à cette langue** (la langue elle-même, les cours suivis, les attitudes vis-à-vis des locuteurs de cette langue,…) et aux **motivations au développement de certaines compétences communicatives** dans chacune d'elles qui seront au centre des préoccupations (« *dégager des éléments de compréhension de ce qui fonde/explique les différentes attitudes et motivations* », autrement dit, tenter d'expliquer ce qui contribue à expliquer l'intérêt porté à des langues spécifiques).

Des questions portant plus spécifiquement sur les **langues que les élèves souhaitent apprendre** ont permis de compléter ce volet, tout en offrant l'opportunité de **cerner plus finement la notion même de choix** (c'est-à-dire d'aborder ici les deux volets de l'assertion « *ce qui contribue à expliquer l'intérêt porté à des langues spécifiques et le choix de les apprendre* ») en tentant de déterminer quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer pourquoi les élèves désirent apprendre d'autres langues en plus de celles qu'ils apprennent déjà et/ou d'expliquer pourquoi ils désirent connaître certaines langues quand ils seront adultes (qu'ils apprennent ou non déjà certaines d'entre elles).

II. LE CHOIX DES ZONES À ÉTUDIER ET DE LA POPULATION

Les paragraphes ci-dessous précisent la façon dont les zones et les populations à étudier ont été choisies, ainsi que les modalités d'échantillonnage mises en œuvre.

1. LE CHOIX DES ZONES

L'intention était de se centrer sur des zones relativement homogènes sur le plan linguistique, au lieu de constituer des échantillons représentatifs d'un système éducatif ou d'un pays : l'hypothèse sous-jacente était que des ressources et des attitudes spécifiques peuvent mieux être approchées si on évite de les noyer dans une masse de données censées refléter des environnements divers. Les partenaires de l'étude provenant de cinq pays (l'Allemagne, la Belgique, la Grèce, le Luxembourg et la Pologne), l'enquête devait être mise en œuvre sur dix sites (deux par pays).

Un document sur la façon dont les langues sont enseignées dans les systèmes éducatifs (pour les pays partenaires) a été rédigé sur la base des Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe (Eurydice, 2005) ainsi que de contributions des partenaires. Des critères pour décrire les zones géographiques et guider le choix des zones ont également été répertoriés de façon non exhaustive (nombre d'habitants et densité de population, langues de statut différent en présence, enseignement d'une langue étrangère,…). Chaque partenaire a choisi 3 zones qui lui paraissaient intéressantes sur le plan de la situation linguistique et les a décrites en fonction des critères prédéfinis. Dans un second temps, 2 zones parmi les 3 proposées ont été sélectionnées de façon à donner une relative cohérence à l'ensemble des sites, en fonction des caractéristiques jugées pertinentes en fonction du cadre théorique.

Le Luxembourg n'a proposé qu'une seule zone au vu de sa situation spécifique : le pays dans sa totalité (très petit en superficie et homogène sur le plan linguistique). Aux deux zones retenues en Communauté française de Belgique s'est ajoutée, pour le niveau scolaire du grade 5 (5^{e} grade), la Communauté germanophone de ce pays, grâce à la collaboration bénévole d'un professeur de la Communauté germanophone qui avait auparavant participé à l'étude en tant que chercheuse.

Les sites ont été sélectionnés en fonction des critères suivants :

- proximité d'une frontière linguistique : l'île de Chios (Grèce), le Luxembourg, le powiat de Słubice (Pologne), Berlin (Allemagne), les Communes malmédiennes et la Communauté germanophone (Belgique) ;
- proportion de la population de nationalité étrangère relativement élevée : Voiotia[1] (Grèce), le Luxembourg, Berlin (Allemagne) et Herstal (Belgique) ;
- présence de langues endogènes.

Les 3 sites de la Pologne présentant un taux d'étrangers relativement bas, la zone de Grunwald (Pologne) a été sélectionnée car elle se situe à Poznań, cinquième ville

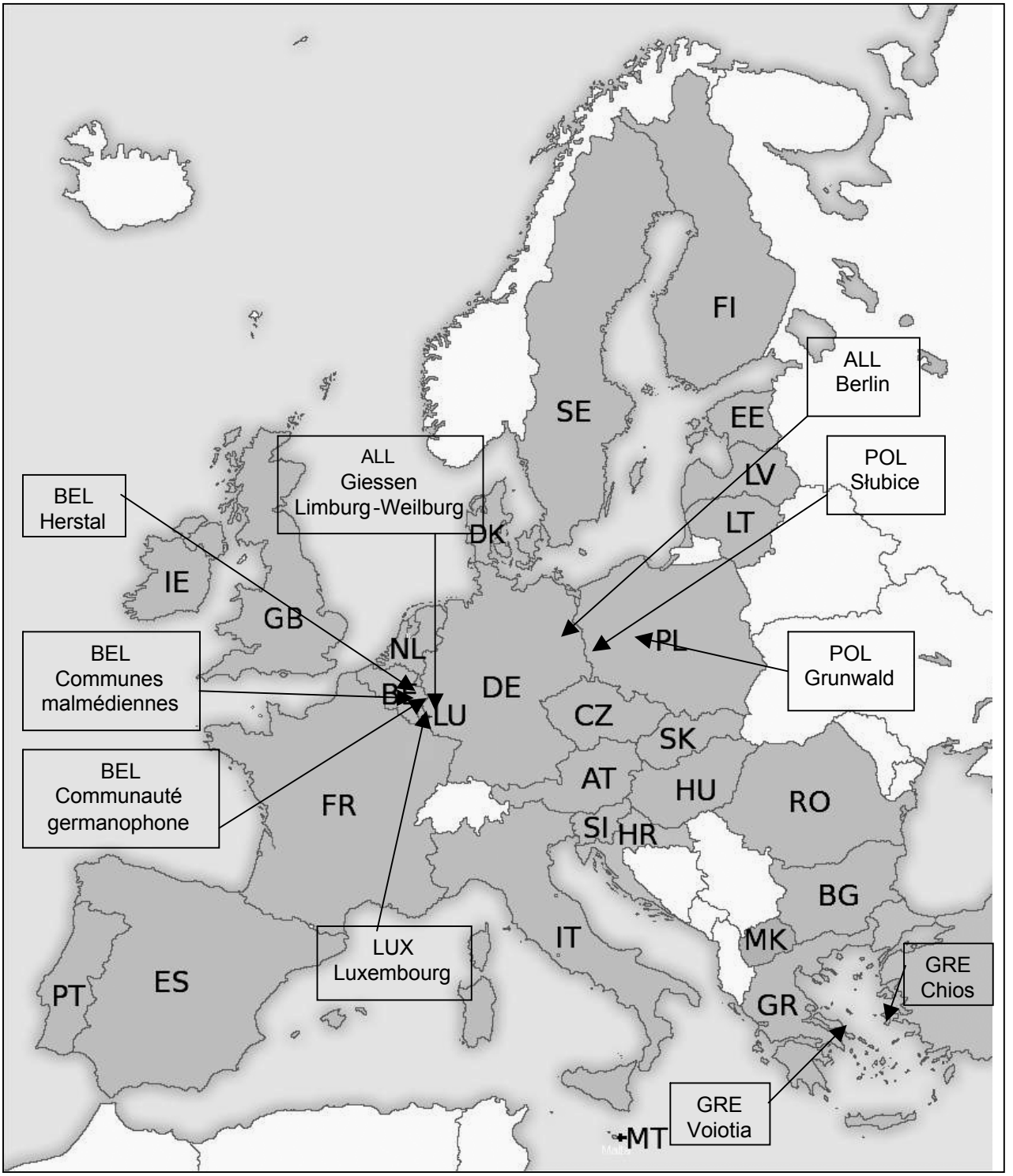
[1] Le pourcentage de personnes de nationalité étrangère peut paraître bas mais il s'agit d'un des plus élevés en Grèce, et il faut y ajouter un certain nombre de clandestins.

polonaise en nombre d'habitants (important centre régional du point de vue culturel et économique, foire internationale) et elle présente certaines similitudes avec Berlin.

Le tableau 1 synthétise les principales caractéristiques des sites retenus prises en compte au moment du choix, mais dont certaines ont été précisées par la suite.

Dans la figure 1, chacune des zones sélectionnées est pointée par une flèche.

Figure 1 : Situation géographique des zones sélectionnées. Présentation réalisée à partir de la carte Euromap trouvée sur le site http://fr.wikipedia.org/wiki/Mod%C3%A8le:UE-EU-ISO_3166-1_530px .



	Zones	Étrangers (%)	Distance des voisins (Km)	Langue(s) officielle(s)	Langue(s) régionale(s) endogène(s) répandue(s)	Autres langues
Grèce	Chios : 5e île, flux touristique	4,4 (+ touristes et travailleurs agricoles temporaires)	Turquie (15)	Grec		Langues de l'immigration
	Voiotia : département, 2 langues endogènes (dont 2 écoles exclusivement pour les Roma)	9,2 (% élevé)	Fyrom – macédonien (400) Albanie (450)	Idem	Albanais 7,5 % Romani 6 %	Langues de l'immigration
Luxembourg	Le pays dans sa totalité	41,6	Allemagne (jointif) France (jointif) Belgique (jointif)	Luxembour-geois, allemand, français		Portugais
Pologne	Grunwald : zone urbaine, niveau de vie élevé, taux de chômage bas	% bas	Allemagne (173) Russie (414) Tchéquie (293) Slovaquie (484) Biélorussie (491) Lituanie (538)	Polonais		
	Słubice: zone frontalière, proximité Allemagne	% bas	Allemagne (jointif)	Idem		
Allemagne	Giessen/Lim-burg-Weilburg : zone urbaine et rurale, ville moyenne	8	Belgique (250) Luxembourg (250) France (300) Pays-Bas (260)	Allemand	Turc 2,6 % Italien 0,6 %	Russe Langues de l'immigration (p.ex. : turc 2,6 %)
	Berlin : métropole, la plus grande en superficie et peuplée (6 ans enseignement primaire)	12,3 (% élevé)	Pologne (70) République tchèque (230) Danemark (300) Suède (320)	Idem	Turc 3,5 % Polonais 1,2 %	Langues de l'immigration (p.ex. : turc 3,5 % et polonais 1,2 %)
Belgique	Malmédy et Waimes : facilités en allemand	4,5	France (163) Luxembourg (108) Allemagne (49) Pays-Bas (67)	Français (facilités en allemand)	Wallon, Plattdeutsch, francique mosellan 20 %	Allemand
	Herstal : densité de population élevée	19,9 (% élevé)	France (145) Luxembourg (153) Allemagne (44) Pays-Bas (24)	Français	Wallon	Italien, espagnol, turc, arabe
	Communauté germanophone	19	France (163) Luxembourg (jointif) Allemagne (jointif) Pays-Bas (jointif)	Allemand (facilités en français)	Différents franciques	Français, néerlandais, luxembour-geois, …

2. LES POPULATIONS ÉTUDIÉES

Il a été décidé de choisir une année scolaire donnée (ixième grade) plutôt que de rechercher l'année où se trouvent majoritairement les élèves d'un âge donné (grade modal) dans la mesure où l'influence de la scolarité semble être un facteur important (sans doute plus important que l'âge réel des élèves) dans le contexte de l'étude.

Deux populations cibles ont été sélectionnées : le grade 5 (première année d'études au niveau CITE 1 où les enfants apprennent au moins une langue étrangère dans les 5 pays concernés) et le grade 9 (dernière année du niveau CITE 2 dans la plupart des pays). Le grade 5 est la cinquième année de l'enseignement primaire, quel que soit l'âge auquel débute l'enseignement primaire dans le pays[1]. Le grade 9 est la neuvième année d'enseignement, en débutant le comptage par la première année de l'enseignement primaire. Dans les pays où l'enseignement primaire dure 6 ans, il s'agit alors de la troisième année de l'enseignement secondaire[2]. L'enquête prend en compte les différents types d'enseignement secondaire : non seulement l'enseignement général, mais également l'enseignement technique et l'enseignement professionnel dans les pays qui différencient des filières à ce niveau scolaire (en l'occurrence, l'Allemagne, la Belgique[3] et le Luxembourg).

3. LE TYPE ET LA TAILLE DES ÉCHANTILLONS

Les sujets ont été sélectionnés au moyen d'un tirage au sort en deux étapes successives. Dans un premier temps, des écoles ont été tirées au sort. Dans un second temps, des classes ont été choisies aléatoirement au sein des écoles retenues (en sollicitant chaque chef d'établissement pour connaître le nombre de classes qui y sont organisées et le nombre des élèves qui les fréquentent, une fois l'échantillon d'écoles déterminé).

Le tirage au sort s'est basé sur une stratification établie en fonction des caractéristiques jugées importantes pour le système éducatif de chaque zone (types d'établissements, autorités responsables, etc.) et à propos desquelles des informations précises ont pu être obtenues : il s'agit de construire des échantillons aléatoires qui respectent les proportions que représentent les différentes catégories d'écoles dans l'ensemble de la zone.

---

1 En Pologne, l'école primaire débute à 7 ans au lieu de 6 dans les autres pays, ce qui a pour conséquence que les enfants testés ont un an de plus.

2 En Allemagne, dans la plupart des Länder, l'école primaire ne dure que 4 ans. Dans l'une des zones, les élèves du 5e grade sont donc déjà dans l'enseignement secondaire.

3 En Communauté française de Belgique, une des zones sélectionnées (la zone d'Herstal) comprenait un Centre d'Education et de Formation en Alternance (CEFA). Ces établissements sont accessibles aux élèves de 15 ans (s'ils ont fréquenté deux années de l'enseignement secondaire, sans nécessairement les avoir réussies) ou de 16 ans. Les élèves fréquentant les CEFA ont des parcours scolaires préalables assez diversifiés et l'on ne peut considérer que la première année de CEFA correspond exactement au grade 9, dans la mesure où certains élèves intègrent ces établissements après avoir par exemple suivi les cours d'une troisième voire une quatrième année de l'enseignement secondaire. Les élèves intégrant les CEFA à la suite d'une deuxième secondaire sont d'ailleurs assez peu nombreux. Le manque de concordance entre cette structure scolaire à temps partiel et les établissements d'enseignement à temps plein a conduit les responsables belges du projet à ne pas prendre en compte cet établissement dans l'enquête.

Dans chaque zone, une quinzaine de classes au minimum ont été sélectionnées, mais le nombre de classes a dû, dans certains cas, être augmenté de façon à atteindre également le nombre minimum de 300 élèves par grade. Ainsi définis, les échantillons devraient être représentatifs des zones choisies.

Dans certains cas, la volonté de définir des zones homogènes a conduit à sélectionner des zones d'étendue réduite, qui ne comptent pas nécessairement les 15 classes et les 300 élèves à chaque niveau d'études. Dans ces cas, l'ensemble des élèves des niveaux scolaires concernés ont été interrogés.

Par ailleurs, dans les zones où différentes filières sont organisées, une sélection complémentaire a été effectuée de telle sorte que les diverses populations soient suffisamment représentées[1].

Dans les pays qui organisent un enseignement spécialisé distinct de l'enseignement ordinaire (c'est-à-dire, les pays qui n'intègrent pas les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire), ces écoles ont été retirées de l'échantillon, étant donné les difficultés organisationnelles supplémentaires qu'aurait entraîné cette population.

[1] Au Luxembourg, la filière d'enseignement modulaire n'a pas été retenue pour l'enquête. Cette filière est fréquentée par environ 8% des élèves du secondaire (d'après les proportions de l'échantillon PISA) ; elle regroupe des élèves présentant d'importantes difficultés d'apprentissage et relevant de milieux familiaux très précaires. Les responsables luxembourgeois du projet ont décidé de ne pas retenir cette filière dans la mesure où ils présumaient que les difficultés de lecture éprouvées par les élèves (attestées par d'autres enquêtes, comme PISA notamment) risquaient de poser d'importants problèmes de compréhension des questionnaires et donc de rendre les données peu valides.

III. LES QUESTIONNAIRES DESTINÉS AUX ÉLÈVES

Les questionnaires destinés aux élèves ont été conçus en plusieurs étapes et des versions successives ont été prétestées (voir Blondin, Fagnant et Goffin, 2007, pour une réflexion sur les difficultés qu'entraîne la volonté de proposer un même questionnaire dans des contextes éducatifs, socioculturels et politiques très différents).

1. LA STRUCTURE DES QUESTIONNAIRES

Les versions finales des questionnaires destinés aux élèves du 5e grade, d'une part, et du 9e grade, d'autre part, ont été rendues aussi semblables que possible : les formulations des questions sont identiques ; les principales différences résident dans la structure plus simple au 5e grade étant donné le nombre réduit de langues apprises à ce niveau et dans la suppression de certains items jugés trop difficiles pour les plus jeunes. De même le questionnaire mis au point à l'intention des élèves qui ne suivent plus de cours de langue (présents seulement en Belgique) pose des questions identiques aux autres, mais évite les sujets inopportuns dans leur cas (dans la suite du texte, sauf mention contraire, les commentaires relatifs aux questionnaires destinés aux élèves du 9e grade renverront à la version destinée aux élèves qui suivent au moins un cours de langue). Les questionnaires destinés au 5e et au 9e grade figurent en annexe.

Le tableau 2 synthétise le contenu des questionnaires destinés aux élèves du 9e grade. Le questionnaire pour le 5e grade respectant globalement la même structure, des astérisques identifient les questions ou les sections absentes du questionnaire destiné aux plus jeunes.

Tableau 2 : La structure et la composition du questionnaire destiné aux élèves du 9e grade

	Thèmes abordés
A. Les langues modernes que tu apprends	
Les langues modernes que tu apprends cette année	Nombre de langue, lesquelles, sentiment d'utilité
Les cours de langue et toi	Vécu de chaque cours de langue
Les langues et toi	Avis sur différents aspects de chacune des langues apprises : Investissement (*), affectivité générale envers la langue, pressions extérieures et opportunités
Tes objectifs	Objectifs poursuivis dans chacune des langues apprises : différentes compétences, intégrativité (*), instrumentalité (*)
Tes impressions générales sur les pays (ou régions) où les langues que tu apprends sont parlées	Représentations des pays où sont parlées chacune des langues apprises (*)
Ton auto-évaluation	Avis de l'élève sur sa capacité d'utiliser chacune des langues apprises[1]
Les langues modernes que tu apprends en plus de celles qui font partie de l'horaire habituel	Cours supplémentaires éventuels, langues concernées et motivation
B. Les langues que tu voudrais apprendre en plus de celles que tu apprends déjà	
	Langues souhaitées et pour chacune d'elles, les items de « Les langues et toi » sauf les questions sur l'investissement, « Tes objectifs », « Tes impressions générales sur les pays (ou régions) où les langues que tu apprends sont parlées »[2]
C. Les langues en général	
	Sentiment de compétence face à l'apprentissage des langues. Langues qui auraient été apprises à l'école si l'élève avait pu choisir librement. Avis sur l'intérêt de l'apprentissage des langues
D. Quelques informations sur toi et ton entourage	
	Sexe, date de naissance, lieu de naissance de l'élève et de ses parents[3], langue(s) parlée(s) à la maison avant l'entrée à l'école et actuellement, langues dans l'entourage, livres à la maison[4], filière.

La majorité des questions sont présentées sous la forme d'échelles de Lickert à 4 niveaux (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »).

2. DES VARIABLES COMPOSITES

Au-delà des résultats aux items individuels (par exemple le pourcentage d'élèves qui apprend telle ou telle langue), des variables synthétiques ont été constituées : les réponses à plusieurs items relatifs à un même paramètre sont synthétisées en un indice

[1] L'auto-évaluation est inspirée du portfolio européen des langues (Commission européenne, 2005). Pour le questionnaire destiné au grade 5, les items portent uniquement sur les niveaux A et B (A1, A2, B1 et B2 – 8 items, 2 par niveau). Pour le questionnaire du grade 9, l'échelle porte sur les 6 niveaux (de A1 à C2 – 12 items, 2 par niveau).

[2] Les sections identifiées par des astérisques dans la partie A sont évidemment absentes dans cette partie B au grade 5.

[3] L'élève est invité à préciser si lui-même et chacun de ses parents sont nés dans le pays où il est scolarisé, de façon à permettre de répartir les élèves entre les catégories « natif », « immigré de 1re génération » ou « immigré de seconde génération » conformément à la classification mise en œuvre dans l'enquête PISA.

[4] Le nombre de livres à la maison a été choisi comme indicateur du niveau socioculturel des élèves. Cet indicateur présente plusieurs avantages : facile à recueillir et largement utilisé dans les études internationales de l'IEA et de l'Ocdé (PISA), il permet de situer la population étudiée par rapport à celle du pays où se situe la zone.

unique[1]. La pertinence de ces regroupements, préparés lors de la mise au point des questionnaires (sur la base des études antérieures, du modèle théorique et des questions de recherche retenus), a été vérifiée et les ajustements nécessaires ont été opérés[2].

Les mêmes questions sont posées à propos des langues apprises et des langues que l'élève souhaite apprendre en plus, au grade 5 et au grade 9, à quelques exceptions près : les questions relatives à l'expérience vécue des cours de langue, à l'investissement dans l'apprentissage des langues et celles portant sur l'autoévaluation ne sont pas posées à propos des langues que l'élève souhaite apprendre et quelques questions jugées trop difficiles pour les plus jeunes ne figurent que dans les questionnaires destinés au grade 9 (les questions relatives à l'image des pays où les langues sont parlées, à l'investissement dans l'apprentissage des langues, aux objectifs d'intégrativité et d'instrumentalité ainsi que certains items de l'auto-évaluation).

Toutes les variables composites reposent sur un même modèle de questions : les élèves sont invités à marquer leur degré d'accord (pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord, tout à fait d'accord) avec une proposition et leurs réponses sont converties question par question en scores de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Les scores les plus élevés correspondent à l'avis le plus positif. Lorsqu'une question est formulée de telle sorte que le degré d'accord le plus élevé correspond à l'avis le plus négatif (par exemple « apprendre cette langue m'intéresse peu »), la réponse de l'élève est inversée (1 devient 4, 2 devient 3 et inversement). Les questions qui ont donné lieu à ce traitement sont indiquées par le signe « (-) » dans la description ci-dessous.

Le score à l'indice est la moyenne des scores obtenus aux différents items : ainsi un élève qui a répondu « tout à fait d'accord » aux différents items obtient un score de 4 et un élève qui a répondu « pas du tout d'accord » à chacun d'eux obtient un score de 1[3]. Les indices moyens étant calculés sur l'ensemble des élèves du niveau concerné, en pratique les valeurs extrêmes n'ont pas été rencontrées. Une valeur de 2,5 correspond à un avis moyen également éloigné de l'accord total et du désaccord total.

---

[1] Un terme a été choisi pour désigner chaque variable composite de façon à en refléter les items constitutifs du mieux possible. Néanmoins, nous sommes conscients que les termes choisis peuvent recouvrir d'autres réalités et tenons à attirer l'attention sur les généralisations abusives qui pourraient en être faites.

[2] C'est le calcul des indices α de Cronbach qui permet de s'assurer de la fidélité des catégories construites : c'est un indice qui varie de 0 à 1 et qui mesure la cohérence interne des items compris dans un facteur. La limite inférieure des valeurs acceptables varie fortement selon les auteurs. Si certains scientifiques s'imposent un seuil de 0,70, voire de 0,80, d'autres considèrent que des valeurs supérieures à 0,50 peuvent être acceptables, selon l'usage prévu des données et en prenant en compte le nombre d'items.
Les variables composites sont préparées sur la base de l'ensemble des questionnaires, du grade 5, d'une part, et du grade 9, d'autre part, toutes langues confondues. L'objectif est d'utiliser, si possible, les mêmes regroupements aux deux niveaux scolaires pour tous les items communs.
Si la cohérence est suffisante, et donc si les items pris en considération mesurent bien le même concept, les scores aux items ont été regroupés en un score synthétique. Dans les cas où l'indice α de Cronbach était trop faible (le plus souvent à cause de la nécessité de limiter la longueur du questionnaire et donc de réduire fortement le nombre d'items), soit les items ont été regroupés en unités plus larges, soit une analyse factorielle exploratoire a été effectuée de façon à mettre en évidence, éventuellement, un autre regroupement d'items plus intéressant. Une fois les regroupements de variables établis sur la base de l'ensemble des questionnaires, toutes les analyses ont été réalisées zone par zone et population par population : elle ont été répétées 10 fois. Les α de Cronbach relatifs aux groupements définitifs de variables sont présentés en regard de la dénomination de la variable composite.

[3] En cas d'absence de réponse, si l'élève n'a répondu à aucun item l'indice prend la valeur « omission » ; s'il a répondu à une partie des items, l'indice est calculé à partir de ces items.

Les impressions générales sur les cours (α=0,69 au grade 5 ; α=0,70 au grade 9)
Amorce : *Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Composantes de l'indice :
1. *Grâce à ce cours, je fais vraiment des progrès.*
2. *Les exercices sont ennuyeux. (-)*
3. *Ce cours me fait toujours un peu peur. (-)*
4. *J'aime bien la façon dont mon professeur nous apprend cette langue.*
5. *Apprendre cette langue m'intéresse peu. (-)*
6. *Je suis content(e) d'apprendre cette langue.*

L'auto-évaluation au grade 5 (α=0,85 au grade 5)
Amorce : *Qu'es-tu capable de faire quand tu parles avec quelqu'un ? (...) Ce dont je suis capable :*
Composantes de l'indice :
1. *Je peux dire qui je suis, où je suis né(e), où j'habite et poser le même genre de questions à quelqu'un.*
2. *Je peux comprendre quand on m'explique un trajet simple et expliquer un trajet simple à quelqu'un d'autre.*
3. *Je peux dire de façon simple ce que je pense de quelque chose, ce que j'aime ou ce que je n'aime pas.*
4. *Je peux demander des renseignements, par exemple dans une gare, et comprendre les réponses qu'on me donne.*
5. *Je peux parler avec quelqu'un d'un sujet que je connais bien, échanger des informations, discuter d'un film, d'un livre, de chansons, …*
6. *Je peux expliquer pourquoi quelque chose ne va pas, discuter de ce qu'il faut faire, comparer les solutions.*
7. *Je peux parler avec précision de ce que je pense et défendre mes idées en donnant des explications et en faisant des commentaires.*
8. *Après avoir entendu une histoire, je peux répondre à une série de questions, facilement et avec spontanéité.*

L'auto-évaluation au grade 9 (α=0,94 au grade 9)
Amorce : *Qu'es-tu capable de faire quand tu parles avec quelqu'un ? (...) Ce dont je suis capable :*
Composantes de l'indice :
1. *Je peux dire qui je suis, où je suis né(e), où j'habite et poser le même type de questions à quelqu'un.*
2. *Je peux suivre des indications simples et en donner, par exemple pour aller d'un endroit à un autre.*
3. *Je peux dire de façon simple ce que je pense de quelque chose, ce que j'aime ou ce que je n'aime pas.*
4. *Je peux demander et obtenir des renseignements, par exemple dans une gare.*
5. *Je peux avoir une conversation sur un sujet que je connais bien, échanger des informations, discuter d'un film, d'un livre, de musique,…*
6. *Je peux expliquer pourquoi quelque chose pose problème, discuter de ce qu'il faut faire, comparer les solutions.*
7. *Je peux exprimer mes idées et mes opinions avec précision et les défendre en donnant des explications, des arguments, des commentaires.*
8. *Après un exposé, je peux répondre à une série de questions, facilement et avec spontanéité.*
9. *Je peux facilement soutenir un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.*
10. *Je peux argumenter correctement et répondre à des questions ou des contre-arguments avec aisance.*
11. *Je peux participer sans efforts à toute conversation ou discussion avec des gens qui parlent cette langue tous les jours.*
12. *Je peux défendre ma position dans une discussion formelle sur des questions complexes et monter une argumentation comme le ferait quelqu'un qui parle cette langue tous les jours.*

L'investissement dans les cours de langue (α=0,71 au grade 9)
Amorce : *Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Composantes de l'indice :
2. Je fais des efforts personnels pour mieux maîtriser cette langue.
5. Je me sens motivé(e) pour apprendre cette langue.

Une affectivité générale envers la langue (α=0,57 au grade 5 ; α=0,79 au grade 9)
Amorce dans le cas des langues apprises : *Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Amorce dans le cas des langues souhaitées : *La (ou les) langue(s) que tu voudrais apprendre en plus ont sans doute des qualités à tes yeux, mais peut être aussi certains « défauts ». Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Composantes de l'indice :
1. Cette langue me plaît, tout simplement.
6. Cette langue est agréable à entendre.
12.J'aime bien les pays où on parle cette langue.

Les opportunités et les pressions extérieures (α=0,71 au grade 5 ; α=0,73 au grade 9)[1]
Amorce dans le cas des langues apprises : *Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Amorce dans le cas des langues souhaitées : *La (ou les) langue(s) que tu voudrais apprendre en plus ont sans doute des qualités à tes yeux, mais peut être aussi certains « défauts ». Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Composantes de l'indice :
4. J'ai l'occasion de discuter avec des gens dans cette langue.
8. Mes parents disent qu'il faut absolument connaître cette langue.
10.Mes amis pensent que cela vaut la peine de connaître cette langue.
11.J'ai l'occasion d'utiliser cette langue quand je surfe sur l'Internet.
13.Ma famille ou mes amis peuvent m'aider à apprendre cette langue.
14.J'entends souvent dire que cette langue est importante.

Les différentes compétences ou les compétences désirées (α=0,70 au grade 5 ; α=0,76 au grade 9)
Amorce dans le cas des langues apprises : *Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Amorce dans le cas des langues souhaitées : *Quels seraient tes objectifs par rapport à cette (ces) langue(s). Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Composantes de l'indice :
1. Je voudrais être capable de comprendre des chansons dans cette langue.
5. Je voudrais être capable de lire des livres ou des journaux dans cette langue.
7. Je voudrais être capable de me faire comprendre par des gens qui ne connaissent que cette langue.
9. Je voudrais parler cette langue aussi bien que les gens qui la parlent tous les jours.

Les objectifs d'intégrativité (α=0,60 au grade 9)
Amorce dans le cas des langues apprises : *Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Amorce dans le cas des langues souhaitées : *Quels seraient tes objectifs par rapport à cette (ces) langue(s). Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Composantes de l'indice :
2. Bien connaître cette langue me permettra d'être à l'aise avec les gens qui la parlent.
4. Cette langue me permettra de connaître des façons de vivre et de penser autres que celles de mon entourage.
10.Cette langue me permettra d'établir (ou de maintenir) des contacts avec des membres de ma famille ou des amis, ici ou à l'étranger, dont la langue n'est pas le français.

[1] L'intention initiale était de constituer deux indices distincts, mais la fidélité de chacun d'eux était insuffisante et il a été nécessaire de regrouper les 2 types d'items.

Les objectifs d'instrumentalité (α=0,70 au grade 9)
Amorce dans le cas des langues apprises : *Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Amorce dans le cas des langues souhaitées : *Quels seraient tes objectifs par rapport à cette (ces) langue(s). Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Composantes de l'indice :
3. Cette langue me permettra de trouver un bon travail en Belgique.
6. Cette langue me sera utile si je veux travailler ou m'établir à l'étranger.
8. Cette langue me permettra de faire une partie de mes études à l'étranger.

L'image des pays[1] (α=0,64 au grade 9)
Amorce : *Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Composantes de l'indice :
1. Les habitants de ce pays sont sympathiques.
2. Dans ce pays, on trouve de mauvaises conditions de vie et de travail. (-)
3. Les traditions de ce pays sont très agréables.
4. Les habitants de ce pays sont très froids. (-)
5. e pays joue un rôle important dans le monde.
6. es artistes de ce pays (chanteurs, acteurs, peintres, sculpteurs,…) sont géniaux.

La confiance en soi par rapport à l'apprentissage des langues (α=0,66 au grade 5 ; α=0,77 au grade 9)
Amorce : *Comment te situes-tu par rapport à l'apprentissage des langues ?*
Composantes de l'indice :
1. Aux cours de langues modernes, je fais partie des élèves les plus faibles de ma classe. (-)
2. Apprendre les langues modernes, c'est trop difficile pour moi. (-)

L'intérêt de connaître des langues[2] (α=0,68 au grade 5 ; α=0,67 au grade 9)
Amorce : *Que penses-tu des propositions suivantes ?*
Composantes de l'indice :
1. En Europe, tout le monde devrait connaître au moins 2 langues en plus de sa langue maternelle.
2. L'anglais est indispensable pour tout le monde.
4. Aujourd'hui, connaître au moins une langue en plus de sa langue maternelle est indispensable.
7. On peut se passer d'apprendre des langues. (-)

3. D'AUTRES VARIABLES RECONSTRUITES

Des variables ont été constituées au départ d'informations ponctuelles, de façon à disposer d'un indicateur valide et plus synthétique.

La variable « **Nombre de langues que l'élève souhaite apprendre en plus** » prend les valeurs 0, 1 ou 2, voire 3 au grade 9 selon la réponse de l'élève, mais si la langue citée n'est pas différente des langues apprises (à l'école ou en cours supplémentaire), elle n'est pas prise en considération.

Une variable « **Anglais** » prend la valeur 1 si l'élève apprend cette langue à l'école.

[1] Étant donné le nombre élevé d'omissions à cette question lors du prétest, et la possibilité que les élèves n'aient en réalité aucune opinion sur certains des sujets abordés, et contrairement à ce qui a été prévu pour les autres questions, les élèves ont eu la possibilité de cocher une case « sans avis ». Ce type de réponse a été codé « 2,5 » pour le calcul de l'indice.

[2] Les autres items de cette question seront analysés item par item : les analyses ont montré que la question concernait plusieurs concepts et qu'il aurait été erroné de tenter de résumer les réponses en un indice unique.

D'autres variables ont été rendues ordinales ou dichotomiques en vue des analyses de régression. Les langues parlées à la maison (avant l'entrée à l'école ou actuellement) ont été recodées en fonction de la présence d'une langue autre que la langue d'enseignement, que cette dernière fasse ou non partie, selon l'élève, de son environnement familial. Les codes correspondant aux filières fréquentées ont été réduits à deux : l'un correspond aux sections préparant plutôt à l'exercice d'un métier et l'autre aux sections préparant plutôt à la poursuite des études.

4. DES AJOUTS NATIONAUX

Afin de prendre en compte certaines particularités des zones ou certaines interrogations des chercheurs sans alourdir davantage le poids des instruments, chaque partenaire a eu la possibilité d'ajouter au questionnaire commun quelques questions spécifiques.

En Allemagne, une question complémentaire portait sur les aspects du cours de langue importants pour le professeur et une autre sur l'existence à l'école d'explications sur la façon d'apprendre les langues.

En Communauté française de Belgique (zones d'Herstal et de Malmédy-Waimes), les élèves ont été interrogés sur les langues modernes apprises aux différentes étapes de leur scolarité (de façon à documenter des inquiétudes quant aux possibles incohérences de certains parcours).

En Allemagne, en Grèce et en Pologne, les questions communes relatives aux cours supplémentaires ont été complétées par des interrogations spécifiques, la fréquence du recours à des cours de langue en dehors de l'école, dans ces trois pays, incitant à tenter de mieux comprendre le phénomène et son incidence sur l'apprentissage des langues.

Au Luxembourg et en Communauté germanophone de Belgique, une série de questions abordait l'utilisation des langues dans diverses tâches de la vie courante et une autre sur les notes des élèves en langues et leur impact possible sur les parcours scolaires. Au Luxembourg toujours, une question portait également sur un éventuel souhait de cesser d'apprendre chacune des langues apprises dans le cadre de l'horaire habituel.

5. L'ADMINISTRATION DES QUESTIONNAIRES

L'enquête définitive s'est déroulée en février ou en mars 2007 dans chacune des zones.

Les modalités d'administration des questionnaires ont été adaptées aux réalités et aux habitudes du pays. La prise de contact avec les écoles s'est conformée aux règles locales : chaque partenaire a sollicité les autorités politiques ou administratives, et dans certains cas les parents, les chefs d'établissement, voire les enseignants qui seraient appelés à administrer les questionnaires.

Si, chez certains partenaires, la procédure d'envoi des questionnaires par la poste, conformément aux prévisions initiales, s'est avérée tout à fait adaptée, dans d'autres contextes des variantes ont été jugées préférables. En Allemagne et en Pologne, les chercheurs se sont déplacés et ont administré eux-mêmes les questionnaires. En Grèce, un administrateur s'est rendu dans la zone et a coordonné sur place l'administration, sans pour autant intervenir lui-même dans les classes. Lorsque l'administration des

questionnaires n'était pas prise en charge par l'équipe de recherche, elle était assumée par le personnel de l'établissement scolaire : un des enseignants en charge des élèves concernés, voire un surveillant. Alors que certains partenaires auraient souhaité que l'administration des questionnaires ne soit pas confiée à des professeurs de langue, de façon à prévenir une possible influence sur les réponses des élèves, cette modalité n'a pas pu être évitée : d'une part les professeurs de langue étaient les plus intéressés par les questions abordées et d'autre part il semblait beaucoup plus légitime de consacrer un cours de langue moderne à la réflexion proposée qu'un autre cours sans rapport avec les langues.

6. LE TRAITEMENT DES DONNÉES ET LES ANALYSES

Au terme du testing définitif, chaque partenaire a précodé les questions ouvertes et tous les questionnaires ont été scannés à l'aide du logiciel Téléform. Les informations disponibles ont parfois permis de compléter, voire de corriger, certaines données : ainsi, par exemple, l'indication de la filière où se trouve un élève dont la classe est connue et dont les condisciples ont répondu à la question a pu être ajoutée. Un examen attentif des données a mis en évidence des incohérences dans les réponses de certains élèves. Dans ce cas, soit le retour au questionnaire permettait de rectifier soit, si le moindre doute subsistait sur la nature de l'erreur de l'élève, la réponse était remplacée par un code spécifique.

Invités à mentionner des langues, certains élèves ont fourni des réponses erronées. Lorsqu'il s'agissait d'une erreur dans l'orthographe du nom de la langue, qui n'engendrait aucune ambiguïté, la réponse était rectifiée. Par contre, il a été décidé de conserver telles quelles les références à des langues inexistantes comme « le suisse » ou « le yougoslave ». Le lecteur ne s'étonnera donc pas de trouver de telles mentions au sein des listes des langues citées.

Une fois les regroupements de variables établis sur la base de l'ensemble des questionnaires, toutes les analyses ont été réalisées zone par zone et population par population. Les traitements statistiques ont été réalisés à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) pour le grade 5 et de SAS (Statistical Analysis System) pour le grade 9.

Des analyses principalement descriptives ont été réalisées, zone par zone, et le plus souvent langue par langue.

L'ampleur des différences entre les moyennes (par exemple entre les valeurs d'un même indice calculé à propos de deux langues différentes) a été examinée à la lumière des « ampleurs de l'effet » ou « effect sizes ». L'ampleur de l'effet (AE) est la différence entre les moyennes de deux groupes divisée par l'estimation de l'écart type de la population à laquelle appartiennent les deux groupes :

$$(AE = (M1 - M2) / \sqrt{(ET1^2 + ET2^2) / 2}$$

M et ET étant respectivement la moyenne et l'écart type des groupes 1 et 2.

En ce qui concerne la façon d'interpréter les différentes valeurs de l'ampleur de l'effet, l'étude se fonde sur les valeurs préconisées par Cohen (1992) : une ampleur de l'effet de 0,2 est faible, de 0,5 modérée et de 0,8 élevée. L'ampleur de l'effet renseigne sur la taille

de la différence entre deux moyennes observées, mais n'autorise pas forcément les généralisations.

Enfin une analyse de régression a été réalisée pour tenter d'expliquer, toujours zone par zone, le niveau des attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues. La variable dépendante est la résultante d'une analyse factorielle qui a combiné en une seule valeur pour chaque élève son score d'intérêt pour les langues en général (voir page 49) et le nombre de langues qu'il souhaite apprendre en plus (des langues apprises à l'école et/ou en cours supplémentaires).

Différentes variables ont été répertoriées qui, sur la base de travaux antérieurs, semblaient susceptibles de contribuer à l'explication des différences entre les élèves en ce qui concerne leurs attitudes par rapport à l'apprentissage des langues (variables indépendantes) :

- des caractéristiques personnelles des élèves, tant individuelles que sociales : leur sexe, leur statut socioculturel (estimé sur la base du nombre de livres à la maison), la ou les langues habituellement parlées à la maison avant l'entrée à l'école, la ou les langues habituellement parlées à la maison aujourd'hui, l'origine de l'élève (natif, immigré de 2^{e} génération, immigré de 1re génération) et le nombre de langues parfois entendues dans leur entourage ;
- des caractéristiques de leur parcours scolaire : la filière fréquentée (au grade 9 ; sur la base d'une dichotomie entre des études orientées vers la poursuite des études, d'une part, et des études plutôt orientées vers l'entrée dans la vie active, d'autre part), le fait qu'ils aient doublé ou non, le nombre de cours de langue suivis, le fait de suivre un cours d'anglais et le fait de suivre un cours de langue en dehors de l'horaire habituel ;
- leur expérience de l'apprentissage des langues : leur vécu des cours de langue, leur confiance en soi dans ce domaine et l'autoévaluation de leurs compétences en langues.

Deux analyses de régression de type Stepwise[1] ont été mises en œuvre en vue d'expliquer la variance des scores des élèves à la variable d'attitude à l'égard de l'apprentissage des langues, ou, en d'autres termes, d'expliquer les différences entre élèves à cet égard. La première introduit les variables groupe par groupe, en fonction des 3 catégories définies ci-dessus et vise à déterminer l'apport respectif de chacune d'elles. La seconde introduit les variables une par une et permet de déterminer, dans chaque zone et pour chacun des niveaux, quelles sont les variables qui contribuent suffisamment à l'explication des attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues. Le seuil de signification choisi est 0,05.

[1] Dans l'analyse de régression Stepwise, les variables explicatives sont ajoutées une par une dans le modèle, par ordre de pouvoir explicatif décroissant, et l'analyse s'arrête lorsque aucune des variables restantes n'a un apport suffisant (selon un critère fixé a priori). Lorsque le pouvoir explicatif d'une variable déjà présente dans le modèle est réduit sous le seuil fixé par l'ajout d'une variable supplémentaire, cette variable devenue insuffisamment explicative est éliminée.

IV. L'ÉTUDE DES CONTEXTES

Les résultats de l'enquête doivent être mis en relation avec les caractéristiques du contexte de la zone.

Ce contexte est constitué de plusieurs types de variables, dont certaines sont spécifiques à la place des langues et à leur apprentissage (points 2 à 5 ci-dessous) :

1. La *situation économique, géographique et linguistique* de la zone (le taux d'emploi et la présence de personnes issues de l'immigration, la proximité de pays d'une autre langue, la présence de langues régionales, …).
2. Le *cadre législatif* national et éventuellement régional (par exemple les langues dont l'enseignement est imposé ou permis, les niveaux scolaires auxquels elles sont enseignées, …).
3. Les *décisions des autorités locales* dans la marge de manœuvre laissée par le cadre législatif (par exemple les langues choisies ou la programmation sur plusieurs années du nombre imposé d'heures d'enseignement d'une langue).
4. Les *attitudes et positions* des autorités en la matière.
5. La *perception des possibilités d'évolution*, de changement.

Les points 1 et 2 ont été largement investigués lors de la préparation du choix des zones (voir page 39), sur la base de textes législatifs, de statistiques nationales, de descriptifs des systèmes éducatifs (des descriptifs nationaux et Eurybase, principalement). D'autres informations ont nécessité des entretiens avec des décideurs ou des témoins privilégiés, qui font l'objet de cette section.

1. LES OBJECTIFS DES ENTRETIENS

Il s'agissait de recueillir à propos de chacune des zones des informations fiables de deux catégories :

1. Les informations relatives à quelques aspects de la situation jugés intéressants dans tous les contextes, de façon à pouvoir compléter les données de façon transversale et construire des indicateurs susceptibles d'être introduits dans la base de données.
2. Les informations complémentaires que chaque partenaire estimait nécessaires à une bonne compréhension/description de la réalité de chaque zone (et niveau scolaire) et à l'interprétation des données recueillies auprès des élèves ; les aspects de la situation jugés pertinents varient ici en fonction du contexte spécifique (par exemple la place du néerlandais ou la concurrence entre les écoles en Belgique).

2. LES INTERLOCUTEURS

Chaque partenaire a déterminé, en fonction de sa connaissance de la situation spécifique de la zone, les personnes de référence à rencontrer, soit pour leur rôle dans les décisions relatives à l'enseignement des langues, soit au titre de témoins privilégiés. Il s'agit souvent d'un ministre ou d'un sénateur et des chefs d'établissement, auxquels peut s'ajouter un niveau intermédiaire (en Pologne : la commune ; en Belgique : les « pouvoirs organisateurs »).

3. LES THÈMES ABORDÉS

Chaque personne a été interrogée à propos du niveau auquel elle est compétente : le ministre sur la politique menée au plan national, le chef d'établissement sur la population qui fréquente son établissement, ….

3.1. LE CONTEXTE

Il s'agit cette fois de compléter et de préciser les informations déjà disponibles sur les caractéristiques de la population (de la zone, de l'établissement, d'un ensemble d'établissements de la zone).

L'idéal est d'obtenir des informations objectives, mais il a souvent été nécessaire de se contenter du témoignage de l'interlocuteur. Les enjeux liés aux langues (par exemple le ressentiment de la population à l'égard d'un autre pays, qui peut se concrétiser dans un refus de sa langue) et les positions des différents intervenants (parents, partis politiques, …) ont également été explorés.

Informations à obtenir :

- Présence de langues autres que la langue d'enseignement (le français en Communauté française) : langues régionales et langues de l'immigration, en particulier.
- Attitudes rencontrées par rapport à ces langues et aux langues enseignées (chez les parents, la population en général, les responsables d'autres niveaux du système éducatif, …).
- Particularités éventuelles de la population (par exemple recrutement transfrontalier des élèves, ou taux de chômage particulièrement élevé).

3.2. LES DÉCISIONS DES AUTORITÉS COMPÉTENTES

Souvent, l'information objective était déjà connue au moment du contact avec l'autorité, mais les explications devaient encore être obtenues. Un rappel de la situation spécifique a permis une vérification des informations préalables et a souvent constitué une bonne amorce pour la suite de l'entretien.

Informations à obtenir :

- Langues offertes aux différents niveaux scolaires et dans les différentes « orientations » (là où il ne s'agit pas d'un tronc commun).
- Nombre d'heures (par semaine ou par toute autre unité de temps, selon le cas).
- Fondements des décisions en matière d'offre d'apprentissage de langues.
- Cohérence des parcours scolaires proposés (possibilités éventuelles de remplacement d'une langue par une autre lorsque l'élève progresse dans sa scolarité).

3.3. LES ATTITUDES ET POSITIONS DES AUTORITÉS EN LA MATIÈRE

Les attitudes des décideurs par rapport à la situation actuelle, d'une part, et par rapport aux différentes langues et au multilinguisme, d'autre part ont été explorées.

Informations à obtenir :

- Objectifs visés par rapport aux langues : combien ? lesquelles ? quelles compétences ?
- Importance de l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues à l'école.
- Différences éventuelles selon le niveau scolaire et/ou l'orientation.
- Adéquation du programme actuel par rapport aux objectifs.
- Avis sur l'objectif, à terme, de maîtrise de 2 langues en plus de la langue maternelle.

3.4. LA PERCEPTION DES POSSIBILITÉS D'ÉVOLUTION, DE CHANGEMENT

Enfin un dernier point concerne la perception par les décideurs des possibilités de changement et d'évolution et leurs attitudes dans ce domaine : des changements (éventuellement souhaités ou simplement jugés probables ou suggérés par l'enquêteur) sont-ils possibles ? à quelles conditions ?

Informations à obtenir :

- Perception de possibilités d'évolution.
- Direction de cette évolution probable.
- Caractère souhaitable ou non d'une telle évolution.
- Pressions et appuis possibles.
- Freins et difficultés probables.

4. LA MÉTHODE

Un guide d'entretien a été construit au départ d'un questionnaire proposé à chaque partenaire par la coordination, puis synthétisé par cette dernière et, comme prévu, soumis pour relecture à Sophie Génelot (experte externe chargée de donner son avis critique sur les différents instruments d'enquête).

Chacun des partenaires a pris des contacts avec des décideurs et des témoins privilégiés et réalisé des entretiens en menant le recueil d'informations de la façon qui lui semblait la plus appropriée (rencontre individuelle ou questionnaires écrits, rendez-vous téléphonique, …) pour autant que les objectifs poursuivis soient atteints.

Lorsqu'il s'agissait de personnes importantes et en nombre limité, des entrevues ont généralement été organisées. La technique de l'entretien semi-structuré a été privilégiée : elle permet de laisser à la personne interviewée une certaine liberté de parole, tout en veillant à obtenir son avis sur tous les points prévus. Dans certains cas, un entretien téléphonique préparé[1] a remplacé l'entrevue.

Dans le cas de certains interlocuteurs (notamment des directeurs d'école), des questionnaires écrits ont été transmis. Enfin dans quelques pays, il a été décidé de « réserver » l'un ou l'autre interlocuteur pour la phase finale de l'étude, lorsque les premiers résultats seraient disponibles : ainsi, en Communauté française de Belgique, la rencontre avec le conseiller de la ministre en matière d'apprentissage des langues a permis de sonder les réactions au vu des apports de l'étude et d'explorer la faisabilité de telle ou telle mesure.

[1] Les points à aborder sont communiqués au préalable par écrit à la personne, pour lui permettre éventuellement d'y réfléchir, et un rendez-vous téléphonique est fixé, en concertation, à un moment où elle est disponible.

5. LES RÉSULTATS

L'accueil réservé a généralement été bon, les personnes contactées étant la plupart du temps intéressées par la question de l'apprentissage des langues et heureuses de pouvoir s'exprimer sur ce sujet.

Des informations très riches ont été obtenues de la plupart des interlocuteurs, ceux-ci ayant une connaissance approfondie de la zone (ou de la partie de zone) à laquelle ils appartiennent. Ces informations ont nourri la rédaction des monographies nationales, dont les chapitres suivants constituent des synthèses. Dans certains cas, cependant, le guide d'entretien s'est avéré difficile à suivre : d'une part, certains des interlocuteurs ne disposaient que d'un temps limité ; d'autre part, étant donné la variété des positions institutionnelles, chacun d'eux n'était généralement compétent que pour une partie des thèmes prévus.

PARTIE II

APERÇU DE LA SITUATION RELATIVE À L'APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS DIX ZONES EUROPÉENNES CONTRASTÉES

CHAPITRE III

EN ALLEMAGNE, LES ZONES DE GIESSEN/LIMBURG-WEILBURG ET DE BERLIN

L'Allemagne couvre une superficie de 357.092,90 km^2, la densité de population est de 231 habitants par km^2. Avec 82 millions d'habitants (recensés en 2006), l'Allemagne est le pays le plus peuplé de l'Union européenne. Son PIB est le quatrième du monde. Depuis les années 1960, l'ancienne République Fédérale connaît une forte immigration.

La langue officielle de l'Allemagne est l'allemand. En 1989, cette langue comptait 90,473 millions de locuteurs natifs (Ammon, 1993, p. 36). C'est une langue officielle dans plusieurs pays européens dont l'Autriche, la Suisse, le Luxembourg, le Liechtenstein, la Belgique et l'Italie. Selon l'Eurobaromètre de 2006 (TNS Opinion & Social, 2006), 90% de la population résidentielle d'Allemagne pratique l'allemand comme langue maternelle, 3% une autre langue de l'Union européenne et 8% sont des locuteurs primaires d'autres langues. L'immigration a contribué considérablement à l'élargissement du multilinguisme. La *Statistique fédérale officielle*[1] compte pour l'année 2002 : 7.335.592 immigré(e)s dont 606.784 de provenance italienne, 1.912.169 turque, 317.603 polonaise, 359.361 grecque et plus de 750.000 viennent des territoires de l'ex-Yougoslavie – pour ne citer que les groupes les plus importants. Les lois fédérales allemandes reconnaissent quatre minorités nationales non germanophones : la minorité danoise (entre 8.000 et 50.000 personnes), les Frisons (4.000 plus 10.000 dans le Schleswig-Holstein), les Sorabes (60.000) et les Tsiganes. Les quatre communautés reconnues ont fondé en 2004 un « Conseil des minorités » doté d'une convention commune pour promouvoir leurs intérêts devant le gouvernement fédéral. L'écrasante majorité des personnes concernées parlent l'allemand, le taux de bilinguisme étant à peu près de 100%.

La structure fédérale de l'Allemagne explique l'hétérogénéité des systèmes éducatifs publics de ses Länder que la Loi Fondamentale veut autonomes en matière d'éducation. Par conséquent, on trouve une forte variété de types d'établissement dans l'enseignement secondaire. Ainsi on voit à côté du système « gradué et typé » traditionnel – composé de la *Hauptschule*, la *Realschule* et du *Gymnasium* –, la *Gesamtschule* qui se différencie pour sa part en additive ou intégrée. Tandis que le type additif maintient la distinction formelle entre *Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium* à l'intérieur de son organisation, la *integrierte Gesamtschule* connaît un échelonnement interne entre les cours des niveaux A, B ou C. La participation d'un élève à un cours A ou C décide de sa possibilité de s'orienter vers le baccalauréat, à savoir d'assister à l'enseignement du secondaire II.

[1] Statistisches Bundesamt, Ausländerzentralregister. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2005): Referat 124-Geschäftstatistik, Nürnberg: www.bamf.de, pp. 77 et suiv.

Verticalement, on peut représenter le système allemand comme suit :

Types d'écoles	Brevets délivrés
Primaire :	
Grundschule 6 – 10 ans Grundschule plus Orientierungsstufe 10-12 ans	
Secondaire inférieur (Sekundarstufe I)	
Hauptschule classes (5 à 10)	certificat de fin d'études
Realschule (5 à 10)	certificat de fin d'études de la Realschule
Gesamtschule du type intégré ou additif (5 à 10) Gymnasium (classes 5 à 10)	certificat de fin d'études du Secondaire I
Secondaire supérieur (Sekundarstufe II)	
Gymnasiale Oberstufe (11 à 13) / (11 et 12) peut faire partie d'un Gymnasium ou d'une Gesamtschule	Abitur (baccalauréat)

Les règlements en vigueur dans le domaine des langues scolaires prévoient depuis peu que l'enseignement d'une langue étrangère est obligatoire au plus tard à partir du grade 3 (dans quelques *Länder* à partir du grade 1). Seules les *Förderschulen*[1] échappent à cette règle. Si un cursus scolaire ne prévoit qu'une seule langue étrangère, celle-ci est automatiquement l'anglais. Hormis ces types d'écoles, les élèves apprennent donc dans toutes les filières scolaires de l'éducation générale[2] une deuxième langue étrangère qui, dans les *Realschulen* et les *Gesamtschulen*, est en option ; elle est obligatoire dans les seuls *Gymnasien*.

Les règlements hétérogènes au niveau des Länder et des types scolaires ne facilitent pas la fluctuation horizontale et transversale des élèves, à savoir entre les différents types scolaires dans le secondaire I et entre les secondaires I et II. Au niveau fédéral, la situation a été unifiée par l'Accord des Ministres de l'éducation des Länder concernant les langues scolaires dans la version de 1971[3], connu sous le nom d'Accord de Hambourg (*Hamburger Abkommen*), dont l'article 13a stipule que la première langue étrangère du *Gymnasium* « peut être toute langue moderne ou le latin». L'Accord de Hambourg permet au cursus du *Gymnasium* la « substitution » d'une deuxième langue moderne par le latin. Ce règlement explique pourquoi plus de vingt-cinq pour cent des bacheliers allemands disposent de connaissances en seulement une langue moderne (anglais).

Comme on vient de le voir, la durée minimale de l'enseignement de la deuxième langue étrangère est de 4 années scolaires. Comme les études de l'Union européenne analysent surtout l'apprentissage des langues modernes, le latin n'a pas été incorporé dans cette enquête de manière systématique bien que ses contingents d'élèves soient importants. Étant donné que l'apprentissage d'une langue ancienne correspond à des motifs très

[1] Établissements d'enseignement destinés aux élèves à besoins spécifiques.

[2] Comme l'Allemagne connaît le *Duale System*, on aurait seulement intérêt à faire la distinction entre la formation générale et professionnelle si celle-ci faisait partie de cette enquête. Pour les grades 5 et 9 une telle perspective n'est pas à propos.

[3] Le titre officiel est : *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28.10.1963 in der Fassung von 14.10.1971*. (cf. Meißner, 1993, p. 60).

différents de ceux que l'on trouve pour une langue moderne, une telle démarche aurait demandé une autre étude.

Dans le cadre des observations ci-dessus, on n'a pas parlé des langues d'immigration. Ainsi quelques Länder connaissent sous la dénomination « enseignement de la langue d'origine » (*Herkunftssprachenunterricht*) des mesures visant à stabiliser et à élargir les connaissances de la langue et de la culture d'origine auprès des élèves de provenance non germanophone. L'Accord de Hambourg n'exclut pas les langues d'immigration comme langues étrangères scolaires. L'Allemagne connaît quelques filières germano-turques, germano-polonaises, etc. à côté des presque 400 établissements germano-anglais ou des 80 écoles germano-françaises. Mais les sections européennes du type allemand/langue d'immigration ne trouvent qu'un faible écho parmi la population allemande.

En parlant des « langues scolaires en Allemagne », il ne suffit pas de regarder le choix des langues, il faut aussi voir leur abandon. Les élèves qui font usage de cette possibilité le font surtout au niveau de la deuxième langue, étant donné que la première langue étrangère est obligatoire durant tout le secondaire I. Vu que le français est la deuxième langue étrangère traditionnelle encore et toujours la plus répandue, il est touché par ce phénomène au maximum. Dans ce contexte, on note que, en conséquence du statut incontournable de l'anglais dans l'éducation scolaire allemande, c'est au prix de la deuxième langue étrangère traditionnelle que la diversification de l'offre des langues se fraye son chemin. Si cela est vrai au niveau européen, comme le constate Lutjeharms (2007) à juste titre, cela l'est en particulier en Allemagne.

Cette description n'a pas encore pris en considération le nombre d'heures de cours que le système allemand réserve à la première langue étrangère, à la deuxième, à la troisième... au niveau du secondaire I. Il se monte à 24 heures annuelles hebdomadaires (à 45 minutes) pour la première langue étrangère, à 15 pour la deuxième et à 8 pour la troisième. L'anglais est par conséquent doublement privilégié, de par son « incontournabilité » et son nombre d'heures nettement plus élevé que le contingent de temps réservé aux autres langues. De fait, il n'est pas faux de dire que l'enseignement de l'anglais accumule davantage d'heures que tous les cours d'autres langues étrangères, anciennes ou modernes, confondus.

À la suite de l'étude internationale PISA et d'autres travaux internationaux sur l'efficacité des systèmes éducatifs, les Länder ont pris des mesures concertées pour améliorer les résultats de l'éducation publique au niveau national et des Länder mêmes. La nouvelle « orientation vers les compétences » (*Kompetenzorientierung*) va de pair avec l'introduction de « standards » qui permettent de contrôler la qualité du travail éducatif. *Orientation sur les compétences, assessment-quality, enseignement/apprentissage par tâches, tests sommatifs et formatifs, autonomisation des apprenants…* sont des mots-clefs du développement actuel.

Les décisions administratives créent des conditions dans lesquelles les langues étrangères scolaires se développent. Ce cadre explique que, de fait, les grandes langues scolaires sont restées les mêmes depuis les années 1960 malgré l'effort mentionné de diversification qui a commencé en 1974.

Langues étrangères scolaires apprises en Allemagne au cours de l'année scolaire 2005/06[1]

Anglais	Français	Espagnol	Italien	Russe	Latin	Turc	Grec a.	Autres
7.570.156	1.702.828	243.385	47.972	119.113	771.413	13.067	15.036	51.366

Pourtant, parmi les élèves des grades 5 et 9, il n'y a que deux langues modernes qui ont une relevance statistique réelle : l'anglais et le français. Ces deux langues sont présentes dans tout type d'école allemande (ce qui ne signifie nullement qu'elles le sont partout). En chiffres absolus, toutes les langues étrangères ont considérablement augmenté leurs contingents d'apprenants depuis la démocratisation des *Gymnasien* et des *Realschulen* ainsi que l'introduction des *Gesamtschulen*. Tandis qu'en 1963, 70% des élèves de 13 ans fréquentent une *Hauptschule* et seulement 26% une *Realschule* ou un *Gymnasium*, la tendance s'est inversée en 1983 : la *Hauptschule* ne compte plus alors que 37% des élèves de cet âge (Meißner,1997, p. 6).

Au total, la République Fédérale compte, pour l'année scolaire 2005/06, 9.505.241 élèves du primaire et du secondaire inférieur et 2.777.813 dans le secondaire supérieur.

[1] Statistisches Bundesamt (2006): *Fachserie 11, Reihe 2. Bildung und Kultur, Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2005/06*. Wiesbaden : Statistisches Bundesamt, pp. 146 et suiv.

I. LES CANTONS DE GIESSEN ET DE LIMBURG-WEILBURG (ZONE 1)

1. LE CONTEXTE

Les cantons de Giessen et de Limburg-Weilburg qui constituent la zone 1 sont situés en Hesse. Ce Land compte plus de 6 millions d'habitants. Les villes les plus importantes sont Francfort s/M (646.550 habitants intra muros), Kassel (194.766) et Darmstadt (141.247). Le taux d'étrangers du Land est de 12,1% (en 1999). La Hesse est un des cinq Länder sans frontières communes avec un état voisin. En termes économiques, la région Rhin-Mayen est une des plus importantes d'Allemagne, ce qui s'explique surtout par le rôle bancaire de la ville de Francfort, son aéroport, ainsi que son industrie et son commerce. De nombreux habitants de la zone travaillent dans cette région. Cette région très prospère forme un certain contraste avec la Hesse du nord et surtout de l'est.

1.1. LA POPULATION

Le nombre d'habitants s'élève à 14.170 pour le canton de Weilburg, à 35.000 pour Limburg et à 256.000 dans le canton de Giessen, les habitants *intra muros* de cette ville étant 72.500. L'université de Giessen est un facteur économique et culturel important pour la région. Elle accueille 21.500 étudiants dont 1.750 d'origine étrangère (sans compter les étrangers qui ont passé leur baccalauréat en Allemagne – « *Bildungsinländer* » –). Dans la zone 1, il y a un pourcentage très considérable de personnes qui vont régulièrement à Francfort s/Main que ce soit pour des raisons professionnelles, pour faire les courses, pour des motifs culturels ou pour prendre l'avion.

Le taux d'étrangers est de 13,4% dans le canton de Giessen et de 8% dans celui de Limburg/Weilburg. Les groupes d'immigrés les plus importants sont les Turcs (11.144) et les Italiens (2.689). Nombreux sont également les russophones. Il s'agit en partie de personnes de nationalité allemande qui viennent des pays de l'est, surtout de la Fédération Russe. Comme ces personnes possèdent la nationalité allemande, ils ne figurent pas dans les statistiques comme des alloglottes. Le taux de chômage est de 7,6% dans le canton de Limburg-Weilburg et de 12,6 % à Giessen[1].

1.2. LA SITUATION

La zone 1 peut passer pour « typique » de l'Allemagne. On la caractérisera par trois facteurs : (1) elle est plutôt rurale avec pourtant (2) une ville moyenne (entre 30.000 et 100.000 habitants) à proximité. Ceci vaut pour Giessen, Limburg et Weilburg. (3) En même temps, on trouve une mégalopole à moins de 80 km.

[1] Données moyennes pour l'année 2006 publiées par l'Office Allemand pour l'Emploi (*Bundesagentur für* Arbeit).

1.3. LES LANGUES

La langue officielle est l'allemand.

1.4. LES LANGUES SCOLAIRES

Le système scolaire est, en Hesse, divisé en quatre tranches. L'école primaire comprend quatre années scolaires. En ce qui concerne le secondaire, au moment de cette étude, on y rencontre la filière *Gymnasium* sous sa forme traditionnelle de 9 ans et sous sa forme réformée de 8 ans. À partir de l'année scolaire 2005/06 la filière réformée est la seule pour les élèves du grade 5. Les élèves qui ont participé à l'enquête au grade 9 se trouvent toujours dans l'ancien cursus « long ». Hormis les *Gymnasien*, la zone connaît bien sûr les *Hauptschulen* et les *Realschulen*, ainsi que les *Gesamtschulen*[1]. Les langues enseignées sont l'anglais, le français, l'espagnol et le latin.

Tableau A1-1 : Types d'écoles présentes dans la zone

Types d'écoles	Canton Giessen	Canton Limburg-Weilburg	Total
Ecoles primaires	40	48	88
Haupt- und Realschulen	2	13	15
Gesamtschulen	11	5	16
Gymnasien	7	2	9

1.5. DES INITIATIVES DANS LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Depuis une trentaine d'années, la Hesse forme des enseignants du primaire pour assurer un enseignement qualifié d'anglais et de français. Tous les élèves hessois apprennent depuis la 3e année l'anglais (80%) ou le français (20%). Dans la zone étudiée (Giessen/Limburg- Weilburg), la langue moderne enseignée au primaire est exclusivement l'anglais.

La Hesse soutient des mesures prises par la Conférence Permanente des Ministres de l'éducation dans les Länder allemands (dorénavant KMK[2]) pour assurer la qualité de l'enseignement des langues modernes. Par conséquent, la nouvelle loi hessoise sur la formation des enseignants (2005) prévoit un renforcement de la proportion de la didactologie dans la formation universitaire des enseignants. Toutes les universités hessoises qui forment des enseignants, ont des chaires de didactologie de discipline, ce qui n'est pas toujours le cas en Allemagne. La didactique des langues modernes est assez présente dans le profil des universités de la région : Francfort s/M, Giessen et Kassel, comme le montre l'existence d'un collège doctoral (*Graduiertenkolleg*) en didactique des langues modernes (Giessen, 1994-2003). Le Land mise sur une bonne qualité de la formation de ses futurs enseignants.

La Hesse prévoit le développement de profils scolaires différenciés. L'enseignement bilingue (section européenne) est un des objectifs préférentiels du Land. Au niveau de la

1 Voir l'introduction, page 59, pour une description des différents types d'écoles.
2 Kultusministerkonferenz (KMK)

méthodologie, le Land promeut des initiatives qui visent une modernisation de l'enseignement telle que le proposent les disciplines de l'éducation.

1.6. La position des autorités et des témoins privilégiés

Les témoins privilégiés qui suivent ces évolutions avec une ouverture d'esprit certaine, confirment la politique du ministère … Les difficultés mentionnées par les proviseurs sont souvent d'ordre pratique : trouver du personnel compétent pour enseigner l'histoire en français, trouver un bon professeur d'espagnol, motiver pour s'engager dans des mesures d'échanges scolaires … Çà et là, on trouve des opinions qui trahissent quand même que les décideurs suivent plutôt leurs théories subjectives que des arguments issus de la recherche plus récente en matière d'enseignement des langues modernes.

Les chefs d'établissement interrogés se prononcent clairement en faveur d'une politique du plurilinguisme. La plupart d'entre eux sont convaincus de la pertinence de l'enseignement de l'anglais tout en soulignant que les connaissances uniquement de cette langue ne suffisent pas. Leur avis est partagé lorsqu'il est question des avantages du bilinguisme du foyer.

2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves

Les questionnaires ont été administrés à 337 élèves du grade 5 et à 299 élèves du grade 9. Tous les élèves ont au moins un cours de langue.

2.1. Les langues dans l'entourage des élèves

L'origine des élèves

Dans la zone 1, le taux d'élèves nés en Allemagne et dont au moins un des parents est né en Allemagne se monte à 75,7% pour le grade 5 et à 79,6% pour le grade 9. Parmi les élèves auxquels le questionnaire a été administré, 13,8% sont des immigrés de la deuxième génération et 8,5% des élèves sont immigrés de la première génération[1].

Les langues parlées habituellement à la maison

Les réponses ont été regroupées en trois catégories reprises dans le tableau ci-après. Selon le niveau scolaire, 70% (grade 5) ou 77% (grade 9) des élèves déclarent parler uniquement l'allemand au foyer. Pour eux, l'entrée à l'école ne peut être considérée comme un événement qui entraîne un changement de langue. Il en va souvent différemment pour les élèves d'origine étrangère. Ici, on constate qu'avec l'âge, l'allemand gagne, petit à petit, du terrain dans la communication familiale. Ainsi le taux de communication en allemand augmente régulièrement, ce qui s'exprime aussi dans une

[1] Conformément à la méthode adoptée pour l'étude PISA de l'OCDE, on classifie la population comme suit : sont considérés comme natifs les individus nés en Allemagne et dont un parent au moins est né dans ce pays. Dans le groupe des immigrés de la deuxième génération se trouvent les élèves nés en Allemagne et dont les deux parents sont nés à l'étranger. Les immigrés de première génération sont les élèves nés à l'étranger, tout comme au moins un de leurs parents.

diminution du taux d'usage de la langue d'origine qui chute de 15% à 8% pour le grade 5 et de 10% à 7% pour le grade 9.

Tableau A1-2 : Langues parlées habituellement à la maison

	Grade 5 (N = 337)		Grade 9 (N = 299)	
	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui
Allemand uniquement	73%	71%	76%	77%
Une autre langue uniquement	13%	7%	11%	7%
Allemand + 1 autre langue	9%	19%	12%	13%
Autres cas	1 %	2 %	1 %	1 %
Omissions ou réponses incodables	3%	2%	1%	1 %

Parmi les élèves du grade 9 qui pratiquent deux langues à la maison, on trouve surtout les combinaisons : allemand / russe (12 citations sur 299), allemand / turc (8), allemand / anglais (9) ; au grade 5 les combinaisons sont allemand / turc (15), allemand / russe (13), allemand / anglais (12). Les chiffres sont trop bas pour permettre une analyse plus poussée sur les rapports entre les différents groupes d'immigrés et leur comportement dans le domaine de l'apprentissage des langues modernes.

Il est intéressant de voir que les langues mentionnées par les élèves ne sont pas seulement les grandes langues de l'immigration – comme le turc ou le russe – mais aussi l'anglais (8%). Est-ce que l'usage de cette langue au foyer est lié à l'immigration ou plutôt à une décision d'une famille entièrement germanophone de pratiquer la *lingua franca* internationale à cause de sa position dans la communication internationale ? Si l'arrière-plan de cet usage est pourtant l'immigration, de quel type s'agit-il ? L'anglais y est-il pratiqué comme une langue native ou seconde ? Nos données ne donnent pas de réponses à ces questions.

Les langues parfois entendues dans l'entourage

Cette question révèle le degré de multilinguisme rencontré plus ou moins quotidiennement par les élèves en contact avec les personnes de leur entourage.

Tableau A1-3 : Langues entendues occasionnellement dans l'entourage

	Grade 5 (N = 337)	Grade 9 (N = 299)
Langue d'enseignement uniquement	37%	22%
Une langue en plus de la langue d'enseignement	36%	38%
Deux langues ou plus, en plus de la langue d'enseignement	24%	38%
Omissions ou réponses incodables	3%	2%

Les langues du foyer ou de l'entourage les plus souvent citées : l'anglais, le russe, le turc et le français.

2.2. LES COURS DE LANGUES

L'expérience objective des élèves

Rappelons qu'en Hesse, les élèves suivent un cours de langue à partir de la classe 3 (primaire) ; en 5e ou, plus souvent, en 6e classe (secondaire), ils choisissent une deuxième langue en option ou obligatoirement (dans la filière *Gymnasium*). Cette seconde langue est en général le latin[1] ou le français. Dans la 8e ou la 9eannée, le cursus du *Gymnasium* offre la possibilité d'apprendre une troisième langue au choix qui est souvent en concurrence avec d'autres matières attractives comme l'informatique ou une deuxième discipline scientifique.

Le tableau suivant visualise la situation :

Tableau A1-4 : Langues modernes apprises à l'école

	Grade 5 (N = 337)	Grade 9 (N = 299)
Anglais	100%	55%
Total 1 langue	100 %	55 %
Anglais et français	**–**	**43%**
Anglais et espagnol	**–**	**2%**
Total 2 langues	0%	45%[2] /[3]

La perception des élèves par rapport aux cours de langue

Les informations qui suivent portent sur les 337 élèves de grade 5 et sur les 299 élèves du grade 9. Rappelons que tous ces élèves suivent un cours d'anglais ; 127 apprennent en plus le français (grade 9) et 6 l'espagnol (grade 9).

Au niveau grade 5, les élèves ont une image très positive[4] de leurs cours de langue. Au niveau grade 9, l'intérêt pour le cours d'anglais reste assez marqué, avec un indice moyen de 3,0 alors que l'image du cours de français est mitigée, avec un indice de 2,6. La différence entre les indices moyens anglais / français est relativement importante (AE[5] : 0,68).

---

1 Les cours de latin ne sont pas pris en considération dans la présente étude, qui s'intéresse aux langues modernes.

2 Un élève du grade 9 ne précise pas clairement une des deux langues qu'il apprend.

3 41 % des élèves apprennent 2 langues et 4 % en apprennent 3. La 3e langue étrangère n'a pas été investiguée dans cette étude.

4 Les indices composites constitués à partir de plusieurs items sont susceptibles de varier de 1 (si tous les élèves choisissent les avis les plus négatifs à propos de chacune des propositions) à 4 (si tous les élèves choisissent les avis les plus positifs à propos de chacune des propositions). La valeur 2,5 correspond à l'avis intermédiaire entre les extrêmes. Pour plus de précisions, voir page 45.

5 Dans la suite du texte, on emploiera les initiales AE pour désigner l'ampleur de l'effet. Pour une explication de l'ampleur de l'effet et de la signification attribuée à ses différentes valeurs, voir page 51.

Tableau A1-5 : Image des cours portant sur les différentes langues apprises

	Grade 5	Grade 9		
	Anglais (N = 337)	Anglais (N = 299)	Français (N = 127)	*Espagnol (N = 6)*[1]
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	3,4 (0,46)	3,0 (0,50)	2,6 (0,69)	*3,6 (0,40)*

Conformément à l'image des cours, l'investissement est très positif pour l'anglais : 3,2 ; il l'est moins, par contre, pour le français : 2,8. La différence entre les indices moyens anglais / français n'est pas négligeable.

Tableau A1-6 : Investissement dans l'apprentissage des langues

	Grade 5	Grade 9		
	Les items relatifs à cette catégorie n'ont pas été proposés pour le grade 5	Anglais (N = 299)	Français (N = 127)	*Espagnol (N = 6)*
Valeur moyenne de l'indice (écart type)		3,2 (0,61)	2,8 (0,78)	*3,4 (0,92)*

Pour l'auto-évaluation des compétences en langue, l'indice a été construit au départ de 6 items pour le grade 5 alors que ce sont 12 propositions qui ont été soumises aux élèves du grade 9. Les résultats des grades 5 et 9 ne sont donc pas comparables.

Tableau A1-7 : Auto-évaluation dans les différentes langues apprises

	Grade 5	Grade 9		
	1re langue	1re langue	2e langue	
	Anglais (N = 337)	Anglais (N = 299)	Français (N = 127)	*Espagnol (N = 6)*
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	2,8 (0,52)	3,0 (0,55)	2,2 (0,59)	*2,5 (0,92)*

Pour le grade 5, en anglais, les élèves se montrent en moyenne assez mitigés quant à leurs compétences face à l'ensemble des tâches proposées (indice de 2,8). Au niveau du grade 9, l'auto-évaluation dans la première langue moderne, l'anglais, est plus positive et l'indice atteint la valeur moyenne de 3,0. Quant à la deuxième langue moderne, le français, apprise depuis moins longtemps, la valeur est moins positive (2,2). La différence par rapport à l'anglais est importante (AE : 1,35).

2.3. Les attitudes à l'égard des langues apprises

L'utilité des langues apprises

L'écrasante majorité des élèves reconnaît l'utilité de l'anglais – 98% des grades 5 et 90% des 9. L'indice d'utilité chute par contre pour le français: 67% d'élèves pensent que cette langue leur sera utile tandis que 33% mettent son utilité en cause.

[1] Ces résultats, basés sur 6 élèves seulement, ne vont pas être interprétés. Les données relatives à cette langue sont indiquées en caractères italiques gris.

Tableau A1-8 : Utilité perçue des langues apprises

	Grade 5	Grade 9		
	Anglais (N = 337)	Anglais (N = 299)	Français (N = 127)	*Espagnol. (N = 6)*
Utile	98%	90%	67%	*83%*
Non utile	2%	2%	33%	*17%*
Omission	–	8%	-	**-**

Les indices d'attitude

Les variables mentionnées dans le tableau suivant synthétisent chacune différents items[1].

Tableau A1-9 : Indices d'attitude à l'égard des langues apprises – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5	Grade 9		
	Anglais (N = 337)	Anglais (N = 299)	Français (N = 127)	*Espagnol. (N = 6)*
Affectivité générale envers la langue	3,2 (0,70)	3,0 (0,65)	2,5 (0,76)	*3,6 (0,39)*
Opportunités et pressions extérieures	3,2 (0,56)	3,1 (0,5)	2,2 (0,53)	*2,3 (0,49)*
Compétences à développer	3,3 (0,64)	3,3 (0,60)	2, 6 (0,80)	*3,5 (0.50)*
Objectifs d'intégrativité		3,0 (0,61)	2,5 (0,74)	*3,4 (0,34)*
Objectifs d'instrumentalité		3,4 (0,61)	2,8 (0,76)	*3,3 (0,52)*
Image des pays		3,0 (0,47)	2,7 (0,52)	*3,2 (0,35)*

Comme on s'en rendra compte, les valeurs pour l'anglais dans l'ensemble de la population des élèves du grade 5 sont globalement positives ou très positives.

Au niveau du grade 9, il saute aux yeux que tous les indices pour l'anglais sont nettement plus élevés que pour le français. Le faible nombre d'élèves suivant un cours d'espagnol (6) ne permet pas de pousser plus avant les analyses portant sur cette langue. En comparant les indices relatifs à l'anglais à ceux qui concernent le français, on observe que les différences en faveur de l'anglais se marquent de façon très importante (« opportunités et pressions extérieures » AE : 1,60 ; « affectivité générale envers la langue » AE : 0,66 ; « objectifs d'intégrativité » AE : 0,76 ; « objectifs d'instrumentalité » AE : 0,88 ; « compétences à développer » AE : 1,05). Seule l' « image des pays » connaît un écart un peu moins important (AE : 0,61). Ceci souligne l'impact possible du facteur déjà mentionné pour le grade 5 « opportunités et pressions extérieures » (AE : 1,60) sur l'ensemble des attitudes vis-à-vis des langues.

Pour le français, les indices témoignent globalement d'attitudes mitigées (proches de 2,5). Il est étonnant de voir que la variable « opportunités et pressions extérieures » n'obtient que la valeur 2,2. – Certes, nul doute sur le fait qu'à ces facteurs issus des impressions subjectives des élèves à propos du français s'ajoutent des variables qui touchent chaque

[1] Pour une explication de la signification de chacune des variables, voir p. 45.

langue moderne dans le système scolaire allemand : la puberté des élèves au moment où les cours de la seconde langue moderne commencent, un certain « ras-le-bol » scolaire d'une bonne part des élèves de cet âge, l'absence relative de supports supplémentaires présents dans la culture juvénile comme c'est le cas pour l'anglais, l'immense degré d'utilité de l'anglais qui peut aussi relativiser l'intérêt porté à d'autres langues, mais aussi la concurrence toujours plus grande d'autres langues parmi lesquelles, en première ligne, le latin et l'espagnol. Notons que les indices pour l'espagnol dépassent ceux qui concernent le français et même, dans certains cas, l'anglais, mais comme ils ne reposent que sur 6 élèves, il serait imprudent de donner trop d'importance à ce constat.

Le choix des langues apprises à l'école

Quelle est la langue moderne souhaitée ? Le tableau A1-10 montre les langues que les élèves du grade 5 et du grade 9 déclarent qu'ils auraient voulues apprendre en premier lieu, s'ils avaient pu choisir leur première langue moderne.

Tableau A1-10 : Langue que les élèves auraient voulu apprendre en premier lieu (en fonction de la langue qu'ils apprennent en premier lieu à l'école)

	Grade 5	Grade 9
	Première langue Anglais (N = 337)	Première langue Anglais (N = 299)
Aucune	10	9
Anglais	102 (30%)	155 (54%)
Arabe	5	5
Chinois	7	-
Espagnol	33	31
Français	32	10
Italien	21	27
Japonais	9	-
Latin	13	-
Polonais	6	5
Portugais	6	5
Russe	8	10
Suédois	-	5
Turc	5	10
Autres	18[1]	13[2]
Omissions	62	14

Comme on vient de le voir, l'anglais comme première langue étrangère est confirmé par les élèves du grade 9 à 54% tandis que parmi ceux du grade 5, cette confirmation ne monte qu'à 30%. Cependant, une part importante d'élèves préférait une autre langue comme première langue étrangère, à commencer par l'espagnol, le français et l'italien.

Pour l'apprentissage de ces langues, on constate une motivation stable qui apparaît à la fois parmi les grades 5 et 9. Quand on consulte des statistiques concernant l'apprentissage des langues modernes par les adultes, cette impression est corroborée (Vielau, 2006). À comparer les langues romanes, on reconnaît quelques facteurs

[1] Ici, on a regroupé les langues qui ont été nommées par moins de 5 élèves. Il s'agit des langues suivantes : l'albanais, l'africain, l'amharique, le finnois, le grec, le hongrois, le marocain, le néerlandais et le suédois.

[2] Ici, on a regroupé les langues qui ont été nommées par moins de 5 élèves. Il s'agit des langues suivantes : le finnois, le grec, le japonais, le chinois et le latin.

communs en tant que langues-cible en dehors de leur attractivité pour un public scolaire allemand : (1) la comparaison des indices laisse entrevoir une sorte d'ordre dans lequel les élèves semblent vouloir les apprendre, à commencer par le français : 34,7% (totalisé) au niveau du grade 5 et 50,67% du 9 et quant à l'espagnol 32,3% et 33,1% toujours pour le grade 9; sans oublier l'italien qui totalise des valeurs très importantes en position 3 ou 4.

On note aussi une certaine présence des grandes langues de l'immigration, surtout du russe, de l'arabe et du turc, à côté desquelles on trouve les grandes langues exotiques, comme le japonais et le chinois.

Enfin, force est de dire que 3% des élèves du grade 5 et du grade 9 préféreraient ne pas apprendre une langue moderne du tout.

2.4. Les aspirations des élèves en matière de connaissance des langues

Les langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà

On a demandé aux élèves de préciser quelles langues ils souhaitent apprendre en plus. Les élèves du grade 5 pouvaient en mentionner deux au maximum et ceux du grade 9 pouvaient indiquer jusqu'à trois langues[1]. On note que les élèves du grade 5 ont le plus souvent proposé deux langues : 160 sur 337 affirment donc vouloir apprendre trois langues. L'ensemble des élèves du grade 9 se répartit de façon suivante : 87 sur 299 (29%) déclarent vouloir apprendre une langue moderne en plus ; 53 (18%) en veulent deux et 51 (17%) ont l'intention d'en apprendre une troisième.

Tableau A1-11 : Nombre de langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà à l'école[2]

	Grade 5 (N = 337)	Grade 9 (N = 299)
0 langue mentionnée	20% (66)	36% (106)
1 langue mentionnée	33% (103)	29% (87)
2 langues mentionnées	48% (160)	18% (53)
3 langues mentionnées	///	17% (51)

L'interprétation de ces chiffres doit prendre en compte qu'une grande partie des élèves du grade 9 apprennent déjà deux, voire trois langues (y compris, éventuellement, le latin). La 3e langue moderne en plus est donc de fait la cinquième ou la sixième langue !

[1] Notons que certains élèves ont répondu ne pas souhaiter apprendre de langues, mais qu'ils en ont quand même cité et qu'ils ont répondu aux différentes questions portant sur ces langues. Inversement, certains ont répondu souhaiter en apprendre, mais n'ont mentionné aucune langue…

[2] Pour construire la variable « nombre de langues mentionnées », seules les langues différentes de celles apprises à l'école et en cours supplémentaires ont été retenues.

Tableau A1-12 : Langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves[1]

Langue mentionnée	Grade 5 (N = 337)	Grade 9 (N = 299)
Français	117	21
Espagnol	109	93
Italien	52	68
Japonais	11	19
Russe	12	24
Grec	9	15
Turc	5	13
Chinois	11	17
Portugais	10	12
Suédois	1	13
Polonais	9	5
Finnois	-	8
Latin	22	-

1. Langues « à très fort intérêt » avec plus de 50 citations dans chaque grade : espagnol, français, italien. On note que 127 élèves apprennent déjà le français.
2. Langues supplémentaires « à moyen intérêt » avec plus de 10 citations dans chaque grade : japonais, chinois, portugais, russe.
3. Langues supplémentaires avec plus de 10 citations dans un seul grade : grec, latin, suédois, turc. Le fait que le latin n'est mentionné que deux fois s'explique par le fait que les élèves du grade 9 qui s'intéressent à cette langue, ont pu la choisir déjà deux fois (au grade 5, 7 ou 9) et suivent déjà des cours de la langue ancienne.
4. Langue supplémentaire n'atteignant 10 citations dans aucun des deux grades : polonais.
5. Langues supplémentaires citées plus de 3 fois et moins de 10 fois, présentes dans un des deux grades : finnois.

Les attitudes des élèves par rapport aux langues qu'ils souhaitent apprendre en plus

Le tableau suivant présente les indices moyens portant sur les différentes variables d'attitude qui ont été construites[2].

Tableau A1-13 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées au niveau grade 5 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Français (N = 117)	Espagnol (N = 109)	Italien (N = 52)
Affectivité générale envers la langue	3,4 (0,56)	3,5 (0,49)	3,6 (0,53)
Opportunités et pressions extérieures	2,6 (0,64)	2,3 (0,59)	2,3 (0,61)
Compétences à développer	3,2 (0,58)	3,2 (0,58)	3,2 (0,65)

[1] En dépit de la consigne, il arrive parfois que les élèves mentionnent une langue qu'ils apprennent par ailleurs à l'école ou en cours supplémentaires. Ces quelques rares cas peuvent entraîner une légère surestimation du nombre d'élèves mentionnant telle ou telle langue comme souhait d'apprentissage d'une nouvelle langue. Par ailleurs, leur avis même sur ces langues reste intéressant (d'autant plus qu'il peut s'agir de langues apprises en cours supplémentaires, sur lesquelles on dispose de très peu d'informations) et les informations ont donc été conservées pour la construction des variables d'attitudes.

[2] Ces variables sont les mêmes que pour les langues apprises à l'école (voir p. 69).

Au niveau du grade 5 (où les élèves ne suivent de cours dans aucune des langues indiquées), la plupart des indices sont positifs ; les plus faibles concernent la rubrique « opportunités et pressions extérieures ». On ne peut exclure que, en donnant ces indices, les élèves pensaient à l'anglais qui est beaucoup plus présent – « audiblement et visiblement » – que tout autre langue étrangère dans la vie quotidienne en Allemagne. Par ailleurs, il faut voir qu'à un certain degré, la connaissance du français est considérée comme fondamentale (un peu comme celle du latin) dans la conception traditionnelle de l' «éducation », ce qui peut déjà signifier une « pression » aux yeux des élèves. Notons qu'à tort ou à raison, le français passe en plus pour une langue scolaire « qui fait peur », même à ceux qui n'ont jamais eu de cours dans cette langue ! Il s'agit d'un préjugé qu'on tend aujourd'hui à considérer comme un « cliché persistant ». Ce préjugé paraît fortement implanté dans la société allemande d'aujourd'hui et est véhiculé de ce fait par des parents, des frères et des sœurs, des amis, etc. Ces observations peu positives qui concernent exclusivement le français, ne se retrouvent cependant pas dans la variable « affectivité générale envers la langue », qui atteint des valeurs nettement plus positives. Force est de constater, par conséquent, une certaine disharmonie entre les composantes qui font l'image du français.

Tous les indices d'« affectivité générale envers la langue » sont au moins égaux à 3,4. Pour les deux langues romanes méridionales, elles atteignent 3,5 ou 3,6. L'indice « compétences à développer » est de 3,2 pour toutes les trois langues.

Posons le regard sur les élèves du grade 9. Comme on vient de le dire, à ce niveau, près de la moitié d'entre eux apprennent déjà deux langues, dont le français. Ceci explique que cette langue, cependant encore mentionnée par 21 élèves, n'atteint plus le seuil de 30 citations et ne figure donc pas dans les tableaux.

Tableau A1-14 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées au niveau du grade 9 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Espagnol (N = 93)	Italien (N = 68)
Affectivité générale envers la langue	3,5 (0,46)	3,5 (0,41)
Image des pays	2,9 (0,31)	3,0 (0,37)
Compétences à développer	3,0 (0,59)	3,1 (0,63)
Opportunités et pressions extérieures	2,2 (0,54)	2,1 (0,5)
Objectifs d'instrumentalité	2,9 (0,62)	2,9 (0,57)
Objectifs d'intégrativité	2,8 (0,56)	2,9 (5,9)

Le score relatif à l'indice « affectivité générale envers la langue » est particulièrement élevé (3,5) pour les deux langues. Les indices d'image des pays[1] sont moins élevés : ils varient cette fois de 2,9 pour l'Espagne et/ou le monde hispanophone à 3,0 pour l'Italie (AE : -0,17). Le score « compétences à développer » change également peu selon la langue : de 3,0 pour l'espagnol à 3,1 pour l'italien (AE : -0,15). La différence est donc négligeable. De même, on observe peu de différences dans les indices d'intégrativité où les scores minimum tombent en dessous de 2,9. Quant aux « opportunités et pressions

[1] Il faut signaler un pourcentage important de réponses « sans avis » à certains items de cette variable composite, qui renforcent la tendance centrale.

extérieures », les indices déjà assez bas (2,2 et 2,1) signalent une motivation du type intrinsèque pour l'apprentissage de ces langues (AE : 0,23).

Un bref regard comparatif sur les réponses des grade 5 et des grade 9 découvre une certaine stabilité des indices positifs pour les deux langues.

2.5. Les représentations des élèves à l'égard des langues en général

Un indice a été construit au départ de cinq items visant à cerner l'intérêt que portent les élèves à la connaissance des langues[1]. À la différence des indices précédents, celui-ci ne porte plus sur des langues spécifiques, mais sur les langues en général. La valeur moyenne de cet indice est de 2,9 au grade 5 (écart type de 0,67) et de 3,1 au grade 9 (écart type de 0,56), témoignant donc d'une attitude positive dans les deux cas (la différence entre grade 5 et 2 est faible – AE : 0,24).

Ci-après, une analyse détaillée de quelques items complémentaires permet d'éclairer cet aspect de la recherche.

Tableau A1-15 : L'intérêt de connaître les langues

Item	Pourcentage de réponses positives (d'accord / tout à fait d'accord)	
	Grade 5	Grade 9
Chacun devrait être capable de se débrouiller dans les langues des régions/pays où il va régulièrement (item 3)	77,5%	86,6%
Si on connaît l'anglais, connaître encore d'autres langues est inutile (item 5)	27,0%	35,1%
Pour chacun, les langues les plus utiles à apprendre sont celles des personnes avec qui il est en contact (item 6)	62,6%	70,2%
En Allemagne, l'apprentissage des langues de nos voisins est aussi important que l'apprentissage de l'anglais (item 8)	49,0%	46,5%
C'est une chance de parler à la maison une autre langue qu'à l'école (item 9)	45,7%	58,2%

Avant de passer aux mises en relation entre les variables, il est intéressant de présenter une dernière information portant cette fois sur le sentiment de compétence des élèves, quant à l'apprentissage des langues en général. La valeur de cet indice est de 3,4 au grade 5 (écart type de 0,67) et de 3,1 au grade 9 (écart type de 0,71) témoignant d'une très bonne confiance en soi.

[1] Pour une explication détaillée des indices, voir p. 45.

2.6. L'INTÉRÊT POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES CHEZ LES ÉLÈVES DU GRADE 9 : TENTATIVE D'EXPLICATION

Des analyses complémentaires ont été réalisées dans le but de mieux comprendre ce qui explique l'attitude des élèves envers l'apprentissage des langues en général[1]. Parmi les élèves qui ont été interrogés[2], quelles sont les caractéristiques habituellement associées à une attitude plus positive ?

Différentes variables ont été répertoriées qui, sur la base de travaux antérieurs, semblaient susceptibles de contribuer à l'explication des différences entre les élèves, en ce qui concerne leurs attitudes par rapport à l'apprentissage des langues[3] :

- Des caractéristiques personnelles des élèves, tant individuelles que sociales : leur sexe, leur statut socioculturel (estimé sur la base du nombre de livres à la maison), les langues habituellement parlées à la maison avant l'entrée à l'école, les langues habituellement parlées à la maison aujourd'hui, l'origine de l'élève (natif, immigré de 2e génération, immigré de 1re génération) et le nombre de langues parfois entendues dans leur entourage.

- Des caractéristiques de leur parcours scolaire : la filière fréquentée (sur la base d'une dichotomie entre *Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium*, d'une part, *Gesamtschule*, d'autre part), le fait d'avoir doublé ou non, le nombre de cours de langue suivis, le fait de suivre un cours d'anglais et le fait de suivre un autre cours de langue en dehors de l'horaire habituel.

- Leur expérience de l'apprentissage des langues : leur vécu des cours de langue, leur confiance en soi dans ce domaine et l'auto-évaluation de leurs compétences en langue.

Une première analyse a porté sur les trois groupes de caractéristiques. C'est l'expérience en matière d'apprentissage des langues qui explique le mieux l'attitude par rapport à l'apprentissage des langues : les attitudes les plus positives s'observent chez les élèves qui rapportent un vécu positif à cet égard (ce groupe de 3 variables explique à lui seul 23% de la variance). En second lieu interviennent les caractéristiques personnelles des élèves (le modèle qui comporte ces deux groupes de variables explique 28,3% de la variance). La contribution de chacun des deux groupes de variables est très significative. Le groupe 2 n'améliore pas suffisamment ce modèle et n'est donc pas retenu comme explicatif. Cela veut dire que le groupe de variables concernées n'influence pas de façon importante l'intérêt pour l'apprentissage des langues modernes.

---

1 La variable dépendante est la résultante d'une analyse factorielle qui a combiné en une seule valeur pour chaque élève son score d'intérêt pour les langues en général (présenté au point précédent) et le nombre de langues qu'il souhaite apprendre en plus (en plus des langues apprises à l'école et/ou en cours supplémentaires).

2 L'analyse a porté sur 270 élèves du grade 9 (299 moins 29 omissions à l'une ou l'autre des variables cibles).

3 Voir page 45 et suivantes pour une présentation détaillée des variables constitutives de ces trois groupes.

Une seconde analyse a examiné dans quelle mesure chacune des caractéristiques des élèves, considérée cette fois isolément et non plus au sein d'un bloc, contribue à expliquer leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues.

Parmi toutes ces caractéristiques, c'est l'auto-évaluation des compétences en langue qui explique le mieux les différences entre les attitudes des élèves : à elle seule, elle explique 16% de ces différences. Le vécu des cours de langue explique 7% de plus et deux autres variables introduites successivement améliorent chacune l'explication des différences, pour atteindre 27% de variance expliquée : le sexe (en faveur des filles) et le nombre de langues habituellement parlées à la maison actuellement. L'impact de chacune de ces informations est très significatif.

3. QUELQUES LIGNES DE FORCE DES RÉSULTATS

Dans la zone de Giessen et de Limburg-Weilburg (pour la description de la zone, voir p. 63), le système scolaire n'est pas « atypique » pour l'Allemagne. L'offre de langues étrangères n'est pas variée au niveau du grade 5 : presque tous les élèves apprennent l'anglais. C'est dans la suite de la scolarité seulement que la diversification de l'enseignement des langues a lieu. Au niveau du grade 9, la combinaison anglais/français atteint 42,5% et anglais/espagnol 2%. Dans le domaine des langues modernes, on trouve très peu d'autres combinaisons. Quant à l'interprétation de ces chiffres, on rappelle que l'école primaire, les *Hauptschulen*, en partie les *Gesamtschulen* et les *Realschulen* ne connaissent pas de seconde langue moderne « obligatoire ». Au total, plus de la moitié des élèves du grade 9 apprennent au moins deux langues modernes, sans compter le cours de latin qui ne faisait pas l'objet de cette étude. Cette observation, qui ne concerne que les langues réellement apprises à l'école, ne veut nullement mettre en cause l'intérêt que les élèves manifestent pour apprendre d'autres langues « en plus ». Le fait que les chiffres dans le domaine des « langues souhaitées en plus » excèdent considérablement ceux des langues apprises confirment les résultats de l'étude de Candelier et Hermann-Brenecke (1993) selon laquelle beaucoup d'élèves de la *Hauptschule* désirent apprendre d'autres langues en dehors de l'anglais.

3.1. UN INTÉRÊT POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Effectivement, pour le grade 5, 47,5% des élèves désirent apprendre (au moins) deux langues en plus. Les élèves du grade 9 qui suivent déjà des cours de deux ou même de trois langues, déclarent qu'ils souhaitent apprendre encore une autre langue (29,7%) ou même deux (17,8) en plus.

Les élèves du grade 9 commencent à avoir une certaine expérience de l'apprentissage de langues étrangères. Leurs constatations sont plus différenciées. Il est remarquable que les scores positifs qu'obtient l'anglais réapparaissent. C'est une constante qui traverse toute l'étude. Par contre, l'intérêt s'affaiblit pour les cours de français tandis que l'espagnol suscite un intérêt très manifeste auprès des élèves. Etant donné le nombre très réduit d'élèves qui suivent un cours d'espagnol, une certaine prudence est de mise.

3.2. DES POSITIONS DIFFÉRENTES DES LANGUES SELON LEUR STATUT

Globalement, l'anglais, l'italien et l'espagnol bénéficient d'une image très positive, mais à l'inverse de l'anglais, les deux langues romanes ne sont pas associées à de bons indices d'opportunités et pressions extérieures, ni d'instrumentalité.

Par ailleurs, les cours de français se caractérisent plutôt par une moins bonne image globale. L'indice concernant « les opportunités et pressions extérieures » est considérablement moins élevé que pour l'anglais. L'investissement apporté aux cours d'anglais est également plus élevé que pour le français. Ceci coïncide avec la perception de l'utilité de ces langues pour l'avenir.

II. LE LAND DE BERLIN (ZONE 2)

1. LE CONTEXTE

Berlin est la capitale et la plus grande ville d'Allemagne. Le Land s'étend sur une superficie de 891 kilomètres carrés et compte 3,4 millions d'habitants dont 423.593 étrangers, ce qui correspond à 12,3 % de la population totale. À Berlin, on recense 184 nationalités différentes, dont 47 européennes.

La ville et le Land de Berlin ne font qu'un.

La première raison pour le choix de Berlin comme zone 2 a été l'opposition majeure entre les critères « ville » et « zone à caractère plutôt rural » (par rapport à la zone 1). Un autre critère concernait la « comparabilité européenne ». À côté du Brandebourg, Berlin est le seul Land allemand à connaître une scolarité primaire de 6 ans, ce qui a pour effet que l'expérience des élèves avec l'enseignement de la première langue moderne n'est pas liée à un changement d'établissement du primaire vers le secondaire.

À Berlin, la répartition des établissements scolaires est la suivante :

Grundschulen : 447 établissements,
Gymnasien : 122 établissements,
Hauptschulen : 60 établissements,
Realschulen : 83 établissements,
Gesamtschulen : 71 établissements,
Sonderschulen : 95 établissements,
Berufsschulen : 59 établissements.

Les immigrés de nationalité turque y sont avec 118.000 personnes enregistrées la communauté étrangère la plus forte. Comme pour la Hesse, ces chiffres se taisent sur l'empreinte culturelle réelle des personnes. Comme l'immigration accompagne la République Fédérale depuis 1960, le taux des naturalisations allemandes est assez important depuis des décennies. Par conséquent, les chiffres sous-estiment la proportion réelle de personnes qui ont un arrière-plan de migration. Dans ce contexte, il faut se rappeler que les immigrés peuvent se situer différemment par rapport à leurs pays d'origine et à leur pays d'accueil. Ainsi connaît-on la « trans-migration ». Par ce terme, les sociologues désignent l'attitude comportementale des immigrés qui, dans leur pratique culturelle, font des efforts pour ne pas laisser s'affaiblir les relations avec leurs pays et culture d'origine. Il s'agit d'un phénomène qui peut ou entraîner un bilinguisme élaboré hautement souhaitable ou un « demi-bilinguisme » (une personne ne maîtrise ni la langue de provenance ni celle du pays d'accueil de manière suffisante). À la rigueur, la trans-migration peut aussi être l'expression d'un refus de s'intégrer dans la société d'accueil. Par rapport à la population d'origine musulmane, les autorités officielles de la ville ont déploré qu'une partie des immigrés semble faire preuve – encore dans la deuxième ou troisième génération – d'une certaine tendance à s'isoler par rapport à la population allemande. Il va sans dire qu'une telle pratique explique aussi l'absence de connaissances de la langue allemande suffisantes des enfants de l'immigration au moment de la scolarisation. Dans les classes du primaire, on trouve à Berlin (comme à Munich, à Cologne,…) souvent une forte part d'élèves qui ne maîtrisent pas assez l'allemand pour poursuivre l'enseignement en cette langue. Comme cette thématique a été traitée par les

média allemands à plusieurs reprises, on ne peut exclure que les élèves y étaient « sensibilisés » au moment où l'enquête a été effectuée.

Notons que la densité d'immigrés est plus forte dans certains arrondissements de Berlin que dans d'autres. Ainsi l'immigration turque est très évidente à Kreutzberg et à Neukölln, elle l'est moins à Zehlendorf ou à Brix.

Les statistiques pour le Land donnent une image générale de la place des différentes langues. En ce qui concerne les grades que nous allons étudier dans cette étude, les chiffres sont, dans l'année scolaire 2005/06 et pour le grade 5, les suivants : anglais 24.473, français 729, latin 889, espagnol 58, italien 0, russe 268, turc 0, toutes les autres langues ne totalisent que 69 citations[1]. Pour le grade 9, Berlin compte les contingents d'apprenants suivants : anglais 33.357, espagnol 2.343, français 12.686, italien 356, latin 4.721, russe 978, turc 190.

2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves

L'échantillon de Berlin se compose de 320 élèves au grade 5 ainsi que de 299 élèves du grade 9. Les dates de naissance se concentrent autour des années 1995 et 1996 –92% sont nés l'une de ces deux années – pour le grade 5 et autour des années 1990 à 1992 – 93,1% des élèves nés en 1990, 1991 ou 1992 – pour le grade 9.

2.1. Les langues dans l'entourage des élèves

L'origine des élèves

Dans la population de grade 5, 68,8% (220) des élèves déclarent qu'ils sont nés en Allemagne et qu'au moins un de leurs parents y est né également ; 5% sont nés en Allemagne, mais de deux parents nés à l'étranger, 22,8% sont nés à l'étranger d'au moins un parent né à l'étranger ; 2 élèves ne connaissent pas le pays de naissance de leurs parents. Pour le grade 9, les pourcentages sont respectivement de 70,9, 15,0 et 12,0 %[2].

Les langues parlées habituellement à la maison

On a demandé aux élèves de dire quelles sont les langues qu'ils parlaient au foyer avant leur scolarisation et actuellement.

Tableau A2-1 : Langues parlées habituellement à la maison

	Grade 5 (N = 320)		Grade 9 (N = 299)	
	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui
Allemand uniquement	64 %	64 %	68%	68%
Autre langue uniquement	20 %	13 %	18%	10%
Allemand + 1 autre langue	12 %	18 %	8 %	15 %
Autres cas	2 %	2 %	3 %	4 %
Omissions (ou réponse incodable)	3 %	3 %	2 %	3 %

[1] Bundesamt für Statistik, *loc. cit.* pp. 143 suiv.

[2] Cette classification fait référence à la typologie utilisée dans l'étude PISA(Baye, Demonty, Fagnant, Lafontaine, Matoul et Monseur, 2004, p. 91).

On constate que les familles immigrées qui parlent uniquement leurs langues d'origine avant la scolarisation des enfants, ont une tendance à se servir de l'allemand davantage après.

À quel pourcentage le bilinguisme est-il pratiqué avant la scolarisation et à l'heure actuelle ? Pour le grade 5, on trouvera 13% de bilinguisme « préscolaire » pour la combinaison allemand / autre langue. Pour le grade 9, cette valeur tourne autour de 10%. Le bilinguisme germano-turc est pratiqué par 3%, la combinaison germano-russe par 2% pour le grade 5 et par 5%, respectivement par 3% pour le grade 9. Il y d'autres combinaisons, bien sûr, dont les citations ne dépassent pas 1%. Notons que 2% des élèves déclarent avoir connu trois langues au foyer avant leur scolarisation, 4% seulement les y rencontrent aujourd'hui.

L'allemand gagne du terrain dans les foyers au fur et à mesure que les enfants sont scolarisés.

Les langues parfois entendues dans l'entourage

Les langues parlées dans l'environnement des enfants sont un indice du degré du multilinguisme de leur entourage.

Tableau A2-2 : Langues entendues occasionnellement dans l'entourage

	Grade 5 (N = 320)	Grade 9 (N = 299)
Aucune autre langue que la langue d'enseignement	32,8%	21,6%
Une langue en plus de la langue d'enseignement	37,6%	32,4%
Deux langues ou plus, en plus de la langue d'enseignement	25,5%	45,0%

Ces résultats ne laissent pas le moindre doute sur le fait que bon nombre d'élèves grandissent dans un milieu assez multilingue. Les idiomes qu'ils entendent le plus souvent à côté de l'allemand sont le turc, le russe, l'arabe, le français, l'anglais et le polonais.

Nombreuses sont aussi les langues qui accumulaient moins de trois citations.

2.2. Les cours de langue

Comment les élèves voient-ils leurs cours de langue ? Les premières questions se réfèrent à une expérience que les élèves ont déjà vécue dans le cadre de leur quotidien scolaire.

L'expérience objective des élèves

À Berlin, les élèves suivent obligatoirement un cours de langue à partir de la classe 1 ou 3 du primaire ; dans la 5^{e} ou la 6^{e} année du primaire, ils choisissent une seconde langue en option ou obligatoirement (dans le cursus Gymnasium). Il s'agit dans la majorité des cas du français, du latin ou du russe.

Au grade 9, les élèves berlinois de la filière du Gymnasium peuvent choisir une troisième langue. À ce niveau, la 3^{e} langue est en concurrence avec d'autres matières attractives comme l'informatique ou une deuxième discipline scientifique.

Tableau A2-3 : Langues modernes apprises à l'école

	Grade 5 (N = 320)	Grade 9 (N = 299)
Anglais	97,5% (312)	47% (140)
Français	2% (7)	
Total 1 langue	**100%**[1]	**47 %**
Anglais et français	–	37% (111)
Anglais et espagnol	–	11% (34)
Anglais et russe		2% (6)
Français et anglais	–	3% (2)
Total 2 langues	**0%**	**53%**[2]

Pour ceux qui ont opté pour le français comme première langue, l'anglais est obligatoirement la seconde. Mais dans la zone, ceci ne concerne que 7 élèves du grade 5 et 8 au du 9.

La perception des élèves par rapport aux cours de langue

Au grade 5, les élèves (qui ne sont qu'au nombre de 7) ont une image positive[3] de leur cours de français, très positive de l'anglais (AE : -0,77). Pour le grade 9, l'intérêt pour le cours d'anglais reste assez marqué avec un indice moyen de 3,0 ; celui du français est inférieur avec 2,7 tandis que l'espagnol jouit d'une plutôt bonne impression avec une valeur moyenne de 3,0. Somme toute, les valeurs concernant l'image des cours sont assez positives pour l'anglais et l'espagnol, mais moins pour le français (AE anglais/français : 0,47 ; AE anglais/espagnol : 0,01 ; espagnol/français 0,44).

Tableau A2-4 : Image des cours portant sur les différentes langues apprises[4]

	Grade 5		Grade 9			
	Anglais (N = 312)	*Français (N = 7)*	Anglais (N = 299)	Français (N = 119)	*Espagnol (N = 34)*	*Russe (N = 6)*
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	3,3 (0,43)	*3,0 (0,49)*	3,0 (0,52)	2,7 (0,75)	*3,0 (0,59)*	*3,4 (0,31)*

[1] Un élève ne précise pas clairement la langue qu'il apprend au grade 5.

[2] 48% des élèves apprennent deux langues et 5% en apprennent 3. La troisième langue étrangère n'a pas été prise en compte dans le reste de l'enquête.

[3] Les indices composites constitués à partir de plusieurs items sont susceptibles de varier de 1 (si tous les élèves choisissent les avis les plus négatifs à propos de chacune des propositions) à 4 (si tous les élèves choisissent les avis les plus positifs à propos de chacune des propositions). La valeur 2,5 correspond à l'avis intermédiaire entre les extrêmes. Pour plus de précisions, voir page 45.

[4] Les données portant sur les langues apprises par moins de 50 élèves doivent être interprétées avec prudence étant donné que les élèves peuvent n'appartenir qu'à quelques classes (ce qui donne un caractère particulier à leur expérience de l'apprentissage de ces langues). Les données relatives à cette langue sont indiquées en caractères italiques gris.

Regardons le tableau suivant.

Tableau A2-5 : Investissement dans l'apprentissage des langues

	Grade 5	Grade 9			
	Les items relatifs à cette catégorie n'ont pas été proposés au grade 5	Anglais (N = 299)	Français (N = 119)	*Espagnol (N = 34)*	*Russe (N = 6)*
Valeur moyenne de l'indice (écart type)		3,1 (0,59)	2,7 (0,83)	*3,1 (0,85)*	*3,3 (0,69)*

Comme on l'a vu pour la zone 1, l'investissement dans l'apprentissage des langues est à nouveau très positif pour l'anglais : 3,1 (écart type 0,59) ; il l'est moins, par contre, pour le français : 2,7 (écart type 0,83). L'indice cité pour l'espagnol révèle une attitude très positive de 3,1 (0,85). La différence entre les indices anglais / français et espagnol / français est modérée (AE : 0,57 et 0,46, respectivement) ; entre l'anglais et l'espagnol, la différence est négligeable (AE : 0,04).

Il ne semble pas faire de doute que les élèves s'investissent davantage dans les cours d'anglais que dans ceux de français. Quant aux indices pour l'espagnol et à leur interprétation, il faut sans doute prendre en compte que la durée pendant laquelle les élèves suivent un cours de langue peut être un facteur important pour la construction de leur image du cours. Pour le grade 9, l'anglais a été étudié pendant au moins 6 ans (y compris le primaire) ; en ce qui concerne le français, les élèves sont dans leur troisième année.

Passons à l'auto-évaluation effectuée, rappelons-le, sur des bases différentes entre les grades 5 et 9.

Tableau A2-6 : Auto-évaluation dans les différentes langues apprises

	Grade 5		Grade 9			
	1er langue		1er langue			
	Anglais (N = 312)	*Français (N = 7)*	Anglais (N = 291)		*Français (N = 8)*	
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	2,8 (0,52)	*2,7 (0,45)*	2,8 (0,67)		*2,7 (0,52)*	
			2e langue			
			Anglais (N = 8)	Français (N = 111)	*Espagnol (N = 34)*	*Russe (N = 6)*
			3,1 (0,68)	2,3 (0,64)	*2,5 (0,60)*	*3,6 (0,49)*

Au grade 5, l'auto-évaluation est assez mitigée (indice de 2,8 pour l'anglais). Au grade 9, l'indice pour l'anglais est également de 2,8 pour la première langue moderne (trop peu d'élèves sont concernés pour commenter l'indice de la 2e langue moderne). L'indice du français n'exprime que l'expérience des élèves pour qui, en majorité, cette langue est la seconde langue moderne. Ils disposent d'une durée d'apprentissage de deux années scolaires. Le score obtenu est avec 2,3 assez faible.

On peut supposer un rapport entre la durée pendant laquelle une langue a été apprise et l'auto-évaluation. Mais il y a d'autres facteurs qui ne peuvent être exclus, tels que les représentations de la langue, de son enseignement…

2.3. LES ATTITUDES À L'ÉGARD DES LANGUES APPRISES

L'utilité des langues apprises

Il y a des langues étrangères dont la connaissance paraît aux élèves plus utile que celle d'autres langues. Que pensent les élèves de la zone berlinoise de l'utilité de leurs langues scolaires ?

Tableau A2-7 : Utilité perçue des langues apprises

Grade 5 (N = 320)				Grade 9 (N = 299)			
	Utile	Inutile	Omissions		Utile	Inutile	Omissions
Anglais (N = 312)	94%	3%	3%	Anglais (N = 299)	93%	4%	3%
Français (N=7)	*100%*			Français (N=119)	48%	52%	-
				Espagnol (N=34)	*68%*	*32%*	-
				Russe (N=6)	*100%*	-	-

Comme on l'a déjà vu pour la zone 1, les élèves convaincus de l'utilité de l'anglais sont à Berlin plus de 92%. Pour le grade 9, on s'étonne de voir que moins de 48% seulement se déclarent persuadés de l'utilité d'acquérir des connaissances en français et que 52% pensent que le français n'est pas utile ; 68% croient en l'utilité de l'espagnol.

Les indices d'attitude

Le tableau suivant présente les indices moyens portant sur les différentes variables d'attitude qui ont été construites[1].

Tableau A2-8 : Indices d'attitude à l'égard des langues apprises – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5		Grade 9			
	Anglais (N = 312)	*Français (N = 7)*	Anglais (N = 299)	Français (N = 119)	*Espagnol (N = 34)*	*Russe (N = 6)*
Affectivité générale envers la langue	3,2 (0,74)	*2,9 (0,69)*	2,9 (0,7)	2,6 (0,84)	*3,2 (0,74)*	*3,3 (0,69)*
Opportunités et pressions extérieures	3,2 (0,63)	*2,4 (0,62)*	3,0 (0,68)	2,1 (0,65)	*2,4 (0,56)*	*3,1 (0,68)*
Compétences à développer	3,4 (0,61)	*2,5 (1,00)*	3,2 (0,68)	2,6 (0,90)	*3,1 (0,82)*	*3,9 (0,21)*
Objectifs d'intégrativité			2,9 (0,67)	2,5 (0,79)	*2,7 (0,67)*	*3,6 (0,47)*
Objectifs d'instrumentalité			3,4 (0,64)	2,6 (0,93)	*2,8 (0,74)*	*3,5 (0,60)*
Image des pays			2,9 (0,50)	2,7 (0,50)	*3,0 (0,46)*	*3,3 (0,40)*

Pour le grade 5, on remarque que les indices sont très positifs pour l'anglais ; quant à l' « affectivité générale envers la langue », le français atteint un indice proche de 3. Les « opportunités et pressions extérieures » confirment une nouvelle avance de l'anglais sur le français (la différence est très importante – ampleur de l'effet : 1,64). Pour les grade 9. les valeurs très positives coïncident en général avec les niveaux de compétence que les

[1] Pour une explication de la signification de chacune des variables, voir page 45.

élèves aimeraient atteindre dans telle ou telle langue-cible (anglais / français AE : 0,83 ; anglais/espagnol 0,18 – différence faible ! –; français/espagnol 0,61). Tous les indices de l'anglais sont proches de 3 ou supérieurs à cette valeur ; l'indice « objectifs d'instrumentalité » atteint le score très positif de 3,4. Seul l'indice « image des pays » reste mitigé. Pour tous les items, l'anglais l'emporte sur le français, dont les indices « opportunités et pressions extérieures » et « compétences à développer » sont, eux aussi, mitigés. L'indice « objectifs d'intégrativité » est plus bas que les deux autres. Il est étonnant de lire que pour le français l'indice « opportunités et pressions extérieures » reste très bas. Tous les indices pour le français sont inférieurs à ceux de l'anglais et de l'espagnol. Pour les items « image des pays », et « affectivité générale envers la langue », l'espagnol dépasse les scores de l'anglais.

Le choix des langues apprises à l'école

Comme pour la zone 1, le tableau suivant présente les langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves dans l'hypothèse où ils auraient pu choisir librement la première langue apprise à l'école.

On observe que l'anglais et l'espagnol sont en tête du palmarès de la 1re langue moderne souhaitée.

Il a déjà été dit que les parents choisissent plutôt un type d'école et un établissement qu'un profil de langues spécifique, bien que, dans les Gymnasien et les Gesamtschulen, ce profil de langues fasse partie du profil général de l'établissement. Avec des scores assez élevés, les élèves des deux grades confirment l'anglais dans sa position de première langue moderne souhaitée à 33% pour le grade 5 et à 46% pour le grade 9.

Tableau A2-9 : Langues modernes que les élèves auraient voulu apprendre en 1er lieu (citées par plus de 5 élèves de grade 5 ou de 9)

1re langue souhaitée	Grade5 Première langue moderne étudiée : anglais (N = 312) ou français (N = 7)	Grade 9 Première langue moderne étudiée : anglais (N = 291) Ou français (N = 8)
Aucune	3	12
Anglais	104	134
Arabe	6	11
Chinois	14	3
Espagnol	54	26
Français	38	13
Grec	8	2
Italien	18	9
Japonais	6	9
Polonais	5	5
Portugais	7	5
Russe	3	9
Turc	10	14

Bien que l'anglais comme 1re langue moderne soit mentionné par une proportion considérable des élèves, force est de dire qu'au grade 9, plus de la moitié aurait préféré une autre langue moderne.

2.4. Les aspirations des élèves en matière de connaissance des langues

On rappelle que les élèves du grade 5 pouvaient mentionner deux langues au maximum et ceux du grade 9 jusqu'à trois[1].

Les langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celles qu'ils apprennent déjà

On note que les élèves du grade 5 ont majoritairement proposé deux langues : 220 élèves sur 320 (69%) affirment vouloir apprendre deux langues en plus. L'ensemble des élèves du grade 9 se répartit de façon suivante : 57 sur 299 (19%) déclarent vouloir apprendre une langue moderne en plus ; 47 (16%) en veulent deux et 59 (20%) ont l'intention d'apprendre trois langues modernes en plus.

Tableau A2-11 : Nombre de langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà à l'école ou en cours supplémentaires[2]

	Grade 5 (N = 320)	Grade 9 (N = 299)
0 langue mentionnée	9% (25)	40% (119)
1 langue mentionnée	24% (298)	19% (57)
2 langues mentionnées	69% (220)	16% (47)
3 langues mentionnées	///	20% (59)[3]
Omissions	-	5%

L'interprétation de ces chiffres doit tenir compte de ce qu'une forte proportion d'élèves du grade 9 apprend déjà deux, voire trois langues. La langue mentionnée en 3e lieu indiquera donc la cinquième ou la sixième langue étudiée. Quant à l'interprétation de la valeur 41,20% d'élèves du grade 9 qui ne prévoient plus apprendre « une langue étrangère en plus », il faut voir que la question qui leur a été posée concerne déjà leur troisième ou quatrième langue. Pour le grade 5, la situation est différente, puisque les élèves n'étudient à ce stade qu'une langue étrangère (ce qui explique la valeur inférieure de 7,8%).

[1] Notons que certains élèves ont répondu ne pas souhaiter apprendre de langues, mais qu'ils en ont quand même cité et ont répondu aux différentes questions portant sur ces langues. Inversement, certains ont répondu souhaiter en apprendre, mais n'ont mentionné aucune langue…

[2] Pour construire la variable « nombre de langues mentionnées », seules les langues différentes de celles apprises à l'école et en cours supplémentaires ont été retenues.

[3] 17 élèves n'ont pas répondu. Les pourcentages donnés sont « valides ».

Tableau A2-12 : Langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves[1]

Langue souhaitée le plus fréquemment	Grade 5 (N = 320)	Grade 9 (N = 299)
Français	140	24
Espagnol	122	66
Italien	66	54
Japonais	12	22
Russe	11	26
Grec	14	8
Turc	12	26
Chinois	9	12
Portugais	12	17
Suédois	1	3
Polonais	8	7
Finnois	0	2
Latin	40	9

Les citations en tête du palmarès des langues désirées « en plus » sont au grade 5 le français, l'espagnol et l'italien et au grade 9 l'espagnol, l'italien, le russe, le turc et le français. Rappelons que l'anglais, déjà étudié par la plupart des élèves, ne pouvait plus être mentionné, et que le nombre d'élèves étudiant déjà le français réduit d'autant la part possible de cette langue.

Les attitudes des élèves par rapport aux langues qu'ils souhaitent apprendre en plus

Le tableau suivant présente les indices moyens portant sur les différentes variables d'attitude construites[2] pour les langues citées par au moins 30 élèves.

Tableau A2-13 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées du grade 5 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Français (N = 140)	Espagnol (N = 122)	Italien (N = 66)
Affectivité générale envers la langue	3,5 (0,53)	3,5 (0,53)	3,6 (0,52)
Opportunités et pressions extérieures	2,3 (0,61)	2,3 (0,69)	2,4 (0,65)
Compétences à développer	3,1 (0,59)	3,3 (0,61)	3,3 (0,53)

Pour le grade 5 (où les élèves ne suivent bien entendu aucun cours dans l'une des langues indiquées), tous les indices sont positifs ; sauf pour les « opportunités et pressions extérieures » (2,5). Pour la signification des indices, nous renvoyons les lecteurs à la page 45.

Tous les indices « affectivité générale envers la langue » atteignent 3,5 et 3,6. L'indice « compétences à développer » varie de 3,1 et 3,3. On remarque que les indices donnés pour les trois langues romanes atteignent des scores très proches.

[1] Notons que certains élèves ont répondu ne pas souhaiter apprendre de langues, mais qu'ils en ont quand même cité et ont répondu aux différentes questions portant sur ces langues. Inversement, certains ont répondu souhaiter en apprendre, mais n'ont mentionné aucune langue…

[2] Ces variables sont les mêmes que pour les langues apprises à l'école.

Posons le regard sur les élèves du grade 9. Comme on vient de le dire, à ce niveau les élèves berlinois apprennent en grande partie (53%) déjà deux langues modernes.

Tableau A2-14 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées pour le grade 9 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Espagnol (N = 66)	Italien (N = 54)
Affectivité générale envers la langue	3,5 (0,50)	3,7 (0,44)
Compétences à développer	3,1 (0,59)	3,4 (0,61)
Opportunités et pressions extérieures	2,1 (0,56)	2,1 (0,51)
Objectifs d'instrumentalité	2,9 (0,62)	2,9 (0,57)
Objectifs d'intégrativité	2,8 (0,6)	2,9 (0,58)
Image des pays	2,9 (0,38)	3,0 (0,43)

Le score relatif à l'indice « affectivité générale envers la langue » est extrêmement élevé (3,5 et 3,7) pour les deux langues (les différences sont négligeables – AE : 0,26). Le score « compétences à développer » change peu selon la langue : 3,1 pour l'espagnol, 3,4 pour l'italien (AE : 0,21). De même, on observe peu de différences dans les indices d'intégrativité où les scores minima tombent en dessous de 2,9 (AE : 0,21). Quant aux « opportunités et pressions extérieures », les indices assez bas (2,1) signalent une motivation du type intrinsèque pour l'apprentissage de ces langues (AE : 0,14).

Un bref regard comparatif sur les résultats des grades 5 et 9 montre une grande stabilité des indices positifs pour les deux langues présentes aux deux niveaux. Il n'y a pas le moindre doute concernant la grande attractivité dont les langues romanes jouissent parmi les élèves interrogés.

Ceci correspond à d'autres statistiques allemandes concernant les apprenants : autres contextes d'apprentissage, scolaires et extrascolaires.

2.5. Les représentations des élèves à l'égard des langues en général

Un indice a été construit au départ de cinq items en vue de cerner l'intérêt que portent les élèves à la connaissance des langues[1]. À la différence des indices précédents, celui-ci ne porte plus sur des langues spécifiques, mais sur les langues en général. La valeur moyenne de cet indice est de 2,85 pour le grade 5 (écart type de 0,67) et de 3 pour le grade 9 (écart type de 0,66), témoignant donc d'une attitude positive dans les deux cas (la différence entre le grade 5 et 9 est faible – AE : 0,24).

Les items complémentaires proposés ci-après permettent d'apporter un autre éclairage descriptif.

[1] Pour une explication détaillée des indices, voir page 45.

Tableau A2-15 : Intérêt de connaître les langues

Items	Pourcentage de réponses positives (d'accord/tout à fait d'accord)	
	Grade 5	Grade 9
Chacun devrait être capable de se débrouiller dans les langues des régions/pays où il va régulièrement	76,9%	84,6%
Si on connaît l'anglais, connaître encore d'autres langues est inutile	21,9%	40,8%
Pour chacun, les langues les plus utiles à apprendre sont celles des personnes avec qui il est en contact	60,3%	70,6%
En Allemagne, l'apprentissage des langues de nos voisins est aussi important que l'apprentissage de l'anglais	56,6%	35,5
C'est une chance de parler à la maison une autre langue qu'à l'école	53,5%	56,5%

Pris un à un, les items documentent une attitude clairement pragmatique vis-à-vis de l'apprentissage des langues, derrière laquelle on trouve chez une proportion très importante d'élèves le souhait de pouvoir communiquer avec les gens du pays-cible en leur langue. Cette constatation est soutenue par les élèves des grades 5 et 9. Pourtant, cet intérêt ne passe pas forcément par la nécessité de connaître cette langue. 22% des élèves du grade 5 et 41% du grade 9 pensent que la connaissance du seul anglais suffit pour assurer la communication interculturelle. De même voit-on que le taux d'élèves mettant l'importance des langues voisines (hollandais, français...) au même rang que l'anglais est plus petit parmi les élèves du grade 9 que du grade 5.

Pour une majorité d'élèves (grade 5 : 53,5% et grade 9 : 56,5%), pratiquer au foyer une autre langue qu'à l'école est considéré comme un avantage.

Quant au sentiment de confiance en soi par rapport à l'apprentissage des langues en général, la valeur de l'indice est de 3,3 au grade 5 (écart type de 0,67) et de 3,1 au grade 9 (écart type de 0,79), témoignant d'une assez bonne confiance en soi aux 2 niveaux scolaires investigués.

2.6. L'INTÉRÊT POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES DES ÉLÈVES DU GRADE 9 : TENTATIVE D'EXPLICATION

Comme on l'a dit, des analyses complémentaires ont été réalisées pour mieux comprendre l'attitude des élèves envers l'apprentissage des langues en général[1]. Parmi les élèves qui ont été interrogés[2], quelles sont les caractéristiques habituellement associées à une attitude plus positive[3] ?

Une première analyse a porté sur les trois groupes de caractéristiques. C'est l'expérience en matière d'apprentissage des langues qui explique le mieux l'attitude par rapport à l'apprentissage des langues : les attitudes les plus positives s'observent chez les élèves

[1] La variable dépendante est la résultante d'une analyse factorielle qui a combiné en une seule valeur pour chaque élève son score d'intérêt pour les langues en général (présenté au point précédent) et le nombre de langues qu'il souhaite apprendre en plus (en plus des langues apprises à l'école et/ou en cours supplémentaires).

[2] L'analyse a porté sur 248 élèves.

[3] Pour des explications complémentaires sur les analyses réalisées, voir page 52.

qui rapportent un vécu positif à cet égard (ce groupe de 3 variables explique à lui seul 17,4 % de la variance). En second lieu, des informations sur le parcours scolaire des élèves permettent d'encore mieux expliquer leurs attitudes (le modèle qui comporte ces deux groupes de variables explique 25,2% de la variance). En troisième lieu interviennent les caractéristiques personnelles des élèves. Si on prend en considération l'ensemble des caractéristiques évoquées, le pourcentage de variance expliquée atteint 29,5%. La contribution de chacun des 3 groupes de variables est très significative et significative pour le groupe 3.

Une seconde analyse a examiné dans quelle mesure chacune des caractéristiques des élèves, considérée cette fois isolément et non plus au sein d'un bloc, contribue à expliquer leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues.

Parmi toutes ces caractéristiques, c'est le nombre de cours de langue suivis qui explique le mieux les différences entre les attitudes des élèves : à lui seul, il explique 14 % de ces différences. Six autres variables introduites successivement améliorent chacune l'explication des différences, pour atteindre 28% de variance expliquée : le vécu des cours de langue l'autoévaluation des compétences en langue, le sexe (en faveur des filles), la filière (en faveur des filières « singulières »), la confiance en soi dans le domaine des langues et le nombre de langues habituellement parlées à la maison avant l'entrée à l'école. L'impact de chacune de ces informations est très significatif.

3. QUELQUES LIGNES DE FORCE DES RÉSULTATS

3.1. LES RÈGLEMENTS SCOLAIRES ET L'EXPÉRIENCE LINGUISTIQUE DES ÉLÈVES

À Berlin, le système scolaire est plutôt « atypique » pour l'Allemagne. Cependant il se prête, par le fait que le secondaire II ne commence à Berlin qu'en septième année scolaire, à des comparaisons européennes. L'offre de langues étrangères n'est pas très variée au niveau du grade 5 où 97,5% suivent des cours d'anglais et 2,2% des cours de français. Les chiffres respectifs pour le grade 9 sont de 97,0% et 2,7%. Tous les élèves sont tenus d'apprendre au moins une langue moderne et c'est seulement à partir de la seconde langue que la diversification scolaire de l'enseignement des langues a vraiment lieu. La diversification concerne exclusivement la filière des *Gymnasien* et les *Gesamtschulen*. La majorité des élèves du grade 9 apprennent deux langues dont une est toujours l'anglais : la combinaison anglais/français atteint 37%, anglais/espagnol 11% et anglais/russe 2% ; comme 3% suivent des cours de français depuis le grade 5, on retrouve également au grade 9 la combinaison français/anglais. Quant à l'interprétation de ces chiffres, on rappelle que l'école primaire, les *Hauptschulen* et en partie les *Gesamtschulen* et les *Realschulen* ne connaissent pas de seconde langue « obligatoire » et que d'autre part, plus de la moitié des élèves du grade 9 apprennent au moins deux langues modernes, sans compter le cours de latin qui ne faisait pas l'objet de cette étude.

3.2. Les langues apprises et les langues qu'on aimerait apprendre

L'observation précédente, qui ne concerne que les langues réellement apprises à l'école, ne vise nullement à mettre en cause l'intérêt que les élèves manifestent pour apprendre d'autres langues « en plus ». Le fait que les chiffres dans le domaine des « langues souhaitées en plus » excèdent considérablement ceux des langues apprises confirme les résultats de l'étude de Candelier & Hermann-Brennecke (1993) selon laquelle beaucoup d'élèves de la *Hauptschule* eux aussi désireraient apprendre d'autres langues en dehors de l'anglais.

Le taux faible des cours dans les langues de l'immigration illustre le fait que les pré-savoirs des élèves concernés ne sont pas pris en compte systématiquement par le système scolaire.

Le fait que 98% des élèves apprennent l'anglais comme première langue moderne, explique le degré assez faible de diversification au niveau de l'offre de langues réalisée. Dans ce contexte, on aimerait en savoir davantage à propos de l'influence des choix faits dans le primaire et début du secondaire sur l'apprentissage des langues au niveau du secondaire supérieur et des adultes. Rares sont les études allemandes qui tentent de donner une réponse à cette question.

3.3. Un intérêt pour l'apprentissage des langues

Un fort intérêt pour les langues devient manifeste quand on pose la question sur les langues que les élèvent veulent apprendre en plus de celles qu'ils apprennent déjà. Effectivement, au niveau du grade 5, 93% des élèves désirent apprendre (au moins) une langue en plus, 76% aimeraient en apprendre deux. Connaître trois langues modernes est donc un souhait qui dépasse largement les élèves de la filière Gymnasium, qui seuls jusqu'à présent bénéficient de cette opportunité. Bien que cette étude ne soit pas l'endroit idoine pour réfléchir à des réponses adéquates au niveau de l'organisation de l'offre des langues et de la méthodologie, force est de poser la question de savoir si le système scolaire allemand a développé des réponses satisfaisantes.

Le désir d'apprendre d'autres langues « en plus » concerne également les langues étrangères 4, 5 et 6, comme l'indiquent les réponses des élèves du grade 9 : la langue étrangère 3 ou 4 – 20%, la langue étrangère 4 ou 5 – 17%, la langue étrangère 6 – 21%. La question touche bien sûr aussi les voies didactiques pour développer le plurilinguisme, c'est-à-dire la méthodologie. Les scores à propos des objectifs et des niveaux de compétences envisagés laissent entrevoir que les réponses didactiques doivent, elles aussi, être variées et échelonnées. Le système traditionnel – une méthode pour toutes les langues – ne peut pas prendre en compte la diversité des profils de compétences envisagés.

3.4. La contribution de l'anglais

Les expériences vécues dans les cours d'anglais sont globalement positives ou très positives (au-dessus de l'indice 3) et 33% des élèves du grade 5 et 46% du 9 opteraient pour l'anglais comme première langue étrangère, si le choix était à (re)faire. Les cours de français n'obtiennent pas de résultats comparables : tous les chiffres sont remarquablement inférieurs. Pourtant, le pourcentage d'élèves qui demandent une variété plus large au niveau de l'offre des premières langues apprises à l'école atteint plus de 55%. Les langues le plus souvent citées sont pour le grade 5 l'espagnol, le français, l'italien, et pour le grade 9, l'espagnol, l'italien et le turc suivi du français. Pour l'attitude vis-à-vis des langues étrangères et leur apprentissage, il convient de souligner que l'enseignement de l'anglais semble créer une orientation très positive pour l'apprentissage des langues en général.

3.5. Le problème du français – un problème de la seconde langue moderne après anglais ?

Malheureusement, il y a des indices forts suivant lesquels les cours de français ne réussissent pas suffisamment à répondre de manière positive aux attentes des élèves. Ici, on se garde de donner des réponses faciles car une grande complexion de facteurs est concernée. Pour pouvoir donner des réponses valables à ce problème, d'autres études concernant d'autres langues en l'occurrence seront nécessaires. Elles devraient s'étendre à d'autres langues modernes pour pouvoir cerner dans quelle mesure les scores relativement faibles accumulés par le français expriment une expérience avec une langue moderne dont l'apprentissage suit celui de l'anglais en général ou qu'ils sont dus à une relation spécifique avec les cours de français. Dans ce contexte, on remarquera que l' indice « image du pays » pour le français ne se distingue pas beaucoup de ceux attribués à l'espagnol et l'italien. Notons qu'ils sont globalement positifs.

Ici aussi, des réponses didactiques se font attendre.

3.6. Des positions différentes des langues selon leur statut

Globalement, l'anglais, l'italien et l'espagnol bénéficient d'images très positives, mais à l'inverse de l'anglais, les langues romanes ne sont pas associées à de bons indices d' « opportunités et pressions extérieures », ni d' « instrumentalité ». Cette constatation se trouve peut-être en rapport avec les expériences faites avec la *lingua franca* (anglaise) qui exerce sa fonction communicative internationale chaque fois que les langues nationales ne s'y prêtent pas, pour une raison ou pour une autre[1]. Nul doute qu'aucune autre langue n'obtiendra des valeurs d'utilité aussi importantes que l'anglais.

[1] Ces raisons sont évidentes : en premier lieu, on dénonce un manque de connaissances de ces langues ; en deuxième, une certaine neutralité culturelle de la lingua franca... en situation de communication interculturelle. Notons toutefois, que de nombreux experts soulignent que la qualité communicative change de beaucoup quand une des langues utilisées dans la communication interculturelle n'est pas une langue native.

3.7. UNE PROBABLE ÉVOLUTION EN FONCTION DE L'ÂGE

Plusieurs différences entre les profils des élèves des 5e et 9e grades ont été relevées, mais les différences les plus marquantes concernent l'image des cours de français, à savoir de la deuxième langue après l'anglais, qui perd apparemment une partie de son attractivité aux yeux des élèves.

CHAPITRE IV
EN BELGIQUE, LES ZONES DES COMMUNES MALMÉDIENNES, D'HERSTAL ET DE LA COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE

La Belgique est un état fédéral qui couvre une superficie de 30.528 km² et compte 10.511.382 habitants au 1er janvier 2006. La densité de population y est donc de 345 habitants par kilomètre carré. L'allemand, le français et le néerlandais sont les langues officielles. Le législateur a défini quatre régions linguistiques : une pour chaque langue, auxquelles s'ajoute la région bilingue de Bruxelles-Capitale. Parallèlement à ce découpage sur des bases linguistiques, la législation a défini des zones - généralement situées à la frontière entre deux régions linguistiques – où les communes sont dotées d'un statut spécial visant la protection des minorités. Trois Communautés ont été créées, qui sont compétentes notamment pour l'emploi des langues (à l'exception des communes à statut linguistique spécial) et pour l'enseignement. Deux des trois zones choisies en Belgique appartiennent à la Communauté française, tandis que la troisième est constituée de la Communauté germanophone.

En Communauté française, l'enseignement primaire s'adresse aux enfants de 6 à 12 ans. L'enseignement secondaire se compose de trois degrés de deux années chacun. Le 1er degré est en principe commun à tous les élèves (1er degré commun), mais les deux premières années sont également organisées de manière différenciée, en particulier pour les élèves qui n'ont pas obtenu le certificat d'enseignement de base. Aux 2e et 3e degrés, on distingue deux sections : la section de transition qui comprend l'enseignement général, une partie de l'enseignement technique et artistique (de la troisième à la sixième année) et la section de qualification, pour une partie de l'enseignement technique et artistique (de la troisième à la sixième année) ainsi que pour l'enseignement professionnel (de la deuxième à la septième année). Les sections de transition ont comme finalité première la préparation à l'enseignement supérieur et les sections de qualification, l'entrée dans la vie active, tout en sauvegardant la possibilité de l'autre choix. L'enseignement secondaire ordinaire est également organisé sous la forme d'un enseignement secondaire en alternance et un enseignement spécialisé accueille les enfants à besoins éducatifs spécifiques.

En Communauté française, l'apprentissage d'une première langue moderne (allemand, anglais ou néerlandais) est obligatoire à raison de 2 périodes de 50 minutes par semaine à partir de la 5e année primaire. Au 1er degré de l'enseignement secondaire, seuls les élèves du 1er degré dit commun (environ 90% des élèves de l'enseignement ordinaire) bénéficient d'un cours de langue moderne à raison de 4 périodes par semaine (mis à part quelques cours à option organisés au bénéfice de certains élèves de la 1re B ou de 2e professionnelle). La 1re langue étrangère est forcément une des 3 langues enseignées au niveau primaire, auxquelles il peut s'en ajouter d'autres par la suite : espagnol, italien et arabe pour la 2e langue, et russe pour la 3e. La durée hebdomadaire des cours de langue obligatoires, au niveau de l'enseignement secondaire, est généralement de 4 heures (2

heures dans l'enseignement de qualification). Dans l'enseignement de qualification, certains élèves ne bénéficient pas de cours de langue.

La Communauté germanophone dans son entièreté constituant l'une des zones retenues pour l'enquête, elle sera décrite plus en détails dans le cadre de la présentation de la zone 3.

I. LES « COMMUNES MALMÉDIENNES » (ZONE 1)

1. LE CONTEXTE

La première zone choisie appartient à la Communauté française et comprend deux communes (Malmédy et Waimes, qui ensemble constituent les « Communes malmédiennes ») de la zone linguistique francophone qui bénéficient depuis 1963 de facilités en allemand en raison de la présence sur leur territoire de germanophones.

1.1. LA POPULATION

Les « Communes malmédiennes » totalisent, au 1er janvier 2006, 18.557 habitants et la densité de population y est de 93 habitants par kilomètre carré[1]. Il s'agit plutôt d'une zone rurale, avec un habitat relativement dispersé entre deux petites villes (Malmédy et Waimes) et une série de hameaux (ou villages).

En avril 2006, Malmédy et Waimes comptaient respectivement 5 et 3% d'étrangers. A Waimes, il s'agit essentiellement de ressortissants de pays proches, les Allemands venant en tête avec 80 personnes sur 234. En revanche, à Malmédy, les Turcs sont les plus représentés (100 personnes sur 592), suivis par les ressortissants des Pays-Bas (74) et seulement les Allemands (69)[2]. Alors que le taux de chômage des 15 à 64 ans pour l'ensemble de la Wallonie est de 17,7%, il n'est que de 11,8% à Malmédy et de 8,5% à Waimes (30 juin 2005)[3]. La vie économique implique surtout des échanges avec le Luxembourg et l'Allemagne. Des habitants de Malmédy vont travailler au Luxembourg.

1.2. LA SITUATION

La zone des « Communes malmédiennes » est située à l'extrême est de la Communauté française. Elle jouxte au sud et à l'est la Communauté germanophone. La commune de Waimes touche également à l'est la frontière avec l'Allemagne. Ces communes sont donc entourées de régions germanophones et francophones. Les Communes malmédiennes sont également assez proches de régions néerlandophones : le sud de la province du Limbourg belge est à une soixantaine de kilomètres et la ville hollandaise de Maastricht à peine un peu plus loin. Les Communes malmédiennes font partie du territoire de l'Eurégio Meuse-Rhin, qui organise un partenariat de coopération transfrontalière.

1 Source : http://statbel.fgov.be/ .
2 Source : http://www.dofi.fgov.be/fr/statistieken/statistiques_etrangers/Stat_ETRANGERS.htm .
3 Source : http://statistiques.wallonie.be/dyn/14/page1.ihtml?ID_SITE=14&ID_CATEGORIE=374&TYPE=&CAT=1 .

1.3. Les langues

Une langue régionale endogène romane, le wallon, est encore présente, mais le nombre de locuteurs tend plutôt à s'amenuiser, même si d'aucuns s'attachent à la revitaliser et si la vie folklorique, intense, se fait presque exclusivement en wallon. L'allemand serait encore parlé par 20% de la population[1], mais sa présence semble progressivement s'estomper.

1.4. L'enseignement

Les lois linguistiques imposent le renforcement de l'enseignement d'une langue nationale à l'école primaire : l'enseignement du néerlandais ou de l'allemand à raison de 3 heures par semaine dès le grade 3 et de 5 heures dès le grade 5.

Sur le territoire des Communes malmédiennes sont organisées 7 écoles primaires comprenant généralement plus d'une implantation et 3 établissements d'enseignement secondaire. L'établissement d'enseignement secondaire implanté à Waimes offre les différentes filières, tandis qu'à Malmédy l'un ne comporte pas de filière professionnelle et l'autre ne comporte que de l'enseignement technique (de transition et de qualification) et de l'enseignement professionnel.

Dans toutes les écoles primaires de la zone, c'est l'allemand qui est enseigné (auparavant, le néerlandais était également proposé dans les écoles communales de Malmédy). Dans l'enseignement secondaire, le choix est offert entre l'allemand et l'anglais en tant que langue moderne I. Dans l'établissement d'enseignement technique et professionnel, seul le cours de langue moderne I est organisé tandis qu'un autre établissement offre l'anglais et le néerlandais en langue moderne II et l'espagnol en langue moderne III[2]. Aucune langue n'est enseignée en plus des cours faisant partie de l'horaire habituel (en particulier, ni le wallon ni les langues de l'immigration).

1.5. Les positions des autorités et de témoins privilégiés

Unanimement, les autorités interrogées (échevins de l'enseignement, inspecteurs de la Communauté française et chefs d'établissement) affirment l'importance à leurs yeux de l'apprentissage des langues modernes et la plupart d'entre eux sont convaincus de la pertinence de l'enseignement de l'allemand en tant que première langue moderne (présence de l'allemand dans la zone, proximité de régions germanophones, échanges privés et économiques avec ces voisins, richesse linguistique et caractéristiques phonologiques de l'allemand). A l'une ou l'autre exception près, l'intérêt pour l'allemand et les langues du voisin s'accompagne d'une reconnaissance de l'importance et du caractère quasi incontournable de l'anglais.

---

[1] Source : LECLERC, Jacques. « La Communauté germanophone de Belgique » dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval, 19 avril 2006, [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/belgique_cartegermanophone.htm], (4 août 2007), 3,1 Ko.

[2] Précisons d'emblée que les élèves interrogés dans le cadre de l'enquête (3e secondaire, grade 9) n'ont pas encore accès à un troisième cours de langue moderne à cette étape de la scolarité.

Les directeurs sont cependant plus partagés quant à l'intérêt (ou la possibilité ?) de la maîtrise par chacun de deux langues en plus de sa langue maternelle, tandis que les inspecteurs y sont favorables.

Un document récent (15 décembre 2006), rédigé par l'ensemble des inspecteurs des langues germaniques en réponse à une demande de la Ministre en charge de l'enseignement, déplore que la majorité des élèves des filières technique de qualification et professionnelle ne bénéficie pas, ou pas suffisamment, d'un apprentissage des langues modernes. Dans l'enseignement technique de qualification, une langue moderne au moins pour tous est préconisée, tandis que dans l'enseignement professionnel, un cours de langue moderne orienté vers l'ouverture à l'autre devrait être proposé à tous.

1.6. Des initiatives dans le domaine de l'apprentissage des langues

Dans ce contexte favorable, différentes initiatives relatives à l'apprentissage des langues méritent d'être signalées.

A Waimes, il y aura de l'éveil aux langues en maternelle à partir de septembre : les institutrices passeront un CD en russe, en tchèque, en slave, etc. pendant un bricolage. L'intention est également de créer de l'immersion en allemand dans le maternel, puis dans le primaire (2 heures en début de primaire, et ensuite 3, puis 5). A Malmédy, une heure par semaine est consacrée à de l'animation-découverte de la langue allemande en maternelle et les autorités souhaitent organiser une heure d'entretien des acquis en 1re et 2e primaires. Le but est d'ouvrir l'oreille et d'habituer aux intonations. Des échanges d'enseignants avec la Communauté germanophone sont envisagés de façon à permettre l'enseignement de la langue moderne par un locuteur natif de celle-ci. L'école primaire de la Communauté française s'engagera, dès la rentrée scolaire 2007-2008, dans l'immersion en allemand, à partir de la 3e maternelle.

Certaines innovations soutenues par l'inspection de la Communauté française consistent à tenter d'améliorer l'apprentissage d'une langue moderne dans l'enseignement technique ou professionnel grâce à la pédagogie du projet : il s'agit d'introduire un apprentissage plus ciblé sur les goûts et les besoins de chaque élève. Un inspecteur a développé « l'accès libre » : un matériel qui permet aux élèves de travailler de façon autonome, sur la base de fiches de travail, de textes, d'enregistrements préparés par des professeurs lors de 3 journées de formation par an, approche particulièrement intéressante pour les élèves qui devraient entretenir les connaissances acquises, par exemple à raison d'une heure par semaine.

1.7. Des difficultés

Selon les témoins privilégiés interrogés, la principale difficulté concerne le personnel : il est parfois difficile de recruter du personnel qualifié et certains enseignants en place ne sont pas suffisamment formés ; de plus, l'organisation de l'immersion et les échanges de maîtres de langue suscitent de l'inquiétude chez certains d'entre eux. Le nombre d'heures de cours hebdomadaires constitue également une contrainte par rapport à certains souhaits de renforcement de l'apprentissage des langues. Des pressions sociopolitiques constituent des freins par rapport à certains changements tels que la réduction de l'offre

de langues ou l'imposition d'une continuité d'un niveau à l'autre. Enfin des contraintes budgétaires constituent également un obstacle potentiel important lorsqu'il s'agit, par exemple, de donner aux enseignants les moyens en formation et en matériel de gérer des groupes plus importants.

Les initiatives de l'Union européenne sont appréciées, mais souffrent parfois d'un manque de suivi au niveau des systèmes éducatifs.

2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves

Toutes les classes de grade 5 et de grade 9 de toutes les écoles des communes de Waimes et Malmédy ont participé à l'enquête. Les questionnaires ont ainsi été administrés à 222 élèves du grade 5 et à 251 élèves du grade 9. Tous les élèves du grade 5 ont un cours de langue à l'école, mais parmi les 251 élèves du grade 9, 42 élèves n'en ont pas.

2.1. Les langues dans l'entourage des élèves

L'origine des élèves

Dans la zone de Malmédy-Waimes, 87 ou 88% des élèves entrent dans la catégorie « natifs », 5% dans la catégorie « immigrés de 2e génération » et 6 ou 8% dans la catégorie « immigrés de 1re génération » (selon qu'il s'agit de l'échantillon du grade 5 ou du grade 9)[1].

Les langues parlées habituellement à la maison

Malgré la proportion importante d'élèves « natifs », l'échantillon des Communes malmédiennes est baigné dans un environnement relativement multilingue : seuls un peu plus de 55% des élèves déclarent parler uniquement le français à la maison aujourd'hui. On note quelques différences entre les deux niveaux scolaires. Celles-ci sont complexes à interpréter : au grade 5, il semblerait que les élèves soient plus nombreux à pratiquer du bilinguisme en famille aujourd'hui qu'avant leur entrée à l'école, alors qu'aucune évolution de ce type ne se marque au grade 9 (où la différence entre les situations passée et actuelle est très peu marquée).

[1] Cette classification fait référence à la typologie utilisée dans PISA (Baye, Demonty, Fagnant, Lafontaine, Matoul et Monseur, 2004, p. 91).

Tableau B1-1 : Langues parlées habituellement à la maison

	Grade 5 (N =222)		Grade 9 (N =251)	
	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui
Langue d'enseignement uniquement	65%	57%	55%	57%
Une autre langue uniquement	12%	6%	12%	10%
Langue d'enseignement + 1 autre langue	20%	31%	20%	19%
Autres cas (au moins 2 autres langues)	2%	5%	12%	12%
Omissions (ou réponses incodables)	1%	1%	2%	3%

La langue la plus couramment parlée en famille, seule ou accompagnée du français, est l'allemand. Le wallon est également très présent, mais presque toujours accompagné du français (cette langue est très rarement parlée seule). D'autres langues sont également mentionnées : l'africain, l'anglais, l'arabe, le bosniaque, l'espagnol, le kosovar, l'italien, le néerlandais, le Plattdeutsch, le russe, le tchétchène, le turc, l'ukrainien, …

Les langues parfois entendues dans l'entourage

Cette question révèle, de manière très flagrante, l'environnement multilingue dans lequel sont baignés les élèves : ils sont moins de 10% à déclarer n'entendre que le français dans leur entourage ; ils sont plus de 30% à entendre au moins deux langues et plus de 55% à déclarer entendre au moins deux langues en plus de la langue d'enseignement. C'est principalement l'allemand et le wallon qui font partie de l'entourage des élèves : ces deux langues sont fréquemment citées seules ou en duo, mais parfois accompagnées d'autres langues. L'arabe, l'espagnol, l'italien, le turc, le Plattdeutsch et le néerlandais sont également mentionnés par les élèves, mais de façon nettement moins fréquente.

2.2. LES COURS DE LANGUE

L'expérience objective des élèves

En Communauté française de Belgique, tous les élèves de 5e primaire suivent un cours de langue à l'école et, en 3e secondaire, ils peuvent suivre de 0 à 2 cours. Au grade 5, c'est l'allemand qui est suivi par tous les élèves de la zone. Au grade 9, l'anglais est appris par près de trois quarts des élèves, l'allemand est suivi par un peu plus de deux tiers d'entre eux et le néerlandais par un peu moins de 15%. Dans cette logique, la grande majorité des élèves qui apprennent deux langues combinent l'allemand et l'anglais. Le seul cours de langue suivi à l'école primaire étant l'allemand, les 68 élèves (209 – 141) qui n'apprennent pas cette langue sont donc pour la plupart des élèves qui ont suivi 4 années de cours d'allemand à l'école primaire, avant d'opter pour l'anglais ou le néerlandais en 1re secondaire.

Tableau B1-2 : Langues apprises à l'école

	Grade 5 N = (222)	Grade 9 (N = 251)
Total 0 langue		17%
Allemand	100%	22%
Anglais		16%
Total 1 langue	100%	38%
Allemand et anglais		34%
Anglais et néerlandais		11%
Total 2 langues		45%[1]
Nombre et pourcentage d'élèves qui apprennent les différentes langues (parmi ceux qui apprennent au moins une langue à l'école)		
	Grade 5 (N = 222)	Grade 9 (N = 209)
Allemand	222 (100%)	141 (67%)
Anglais		152 (73%)
Néerlandais		27 (13%)[2]

En plus des cours suivis à l'école dans le cadre de l'horaire habituel, quelques élèves suivent d'autres cours de langues : ils sont ainsi 5% à déclarer suivre des cours supplémentaires au grade 5 et 8% au grade 9 (pour ce qui concerne les 209 élèves qui apprennent déjà une ou deux langues à l'école). Par ailleurs, les élèves qui n'ont pas de cours de langue à l'école peuvent apprendre des langues ailleurs : 10% des élèves du grade 9 (parmi les 42 qui n'ont pas de cours de langue à l'école) déclarent ainsi apprendre des langues en dehors de l'école.

En ce qui concerne les langues des cours supplémentaires, on note une variété importante, sans prédominance nette d'une langue particulière : allemand, anglais, espagnol, néerlandais, Plattdeutsch, wallon,… La question portant sur les raisons pour lesquelles les élèves suivent ces cours met en évidence des réponses variées, l'idée selon laquelle « c'est pour avoir de meilleurs résultats à l'école » étant la moins prisée.

La perception des élèves par rapport aux cours de langue

Les informations qui suivent portent sur tous les élèves du grade 5 (222 élèves) et sur les élèves du grade 9 qui suivent au moins un cours de langue à l'école (209 élèves).

Les indices composites constitués à partir de plusieurs items[3] sont susceptibles de varier de 1 (si tous les élèves choisissent les avis les plus négatifs à propos de chacune des propositions) à 4 (si tous les élèves choisissent les avis les plus positifs à propos de chacune des propositions). La valeur 2,5 correspond à l'avis intermédiaire entre les extrêmes[4].

[1] Un élève ne précise pas clairement les deux langues qu'il apprend au grade 9.

[2] Les données portant sur les langues apprises par moins de 50 élèves doivent être interprétées avec prudence étant donné que les élèves peuvent n'appartenir qu'à quelques classes (ce qui donne un caractère particulier à leur expérience de l'apprentissage de ces langues). Dans la suite du texte les données relatives à cette langue sont indiquées en caractère gris.

[3] Pour une information sur les items soumis aux élèves, voir page 45.

[4] Le nombre indiqué représente le nombre d'élèves concernés par cette langue, mais l'indice n'est calculé que sur les élèves qui ont répondu à au moins un des items constituant cet indice (les omissions concernent généralement très peu d'élèves, de 0 à 3 dans la plupart des cas).

Tableau B1-3 : Image des cours portant sur les différentes langues apprises

	Grade 5	Grade 9		
	Allemand (N = 222)	Allemand (N = 141)	Anglais (N = 152)	*Néerlandais (N = 27)*
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	3,1 (0,60)	2,8 (0,46)	3,1 (0,49)	*2,8 (0,71)*

Les élèves ont une image assez positive de leurs cours d'allemand (3,1) au grade 5 et celle-ci est un peu plus mitigée (2,8) au grade 9 (ampleur de l'effet : 0,47[1]). Toujours au grade 9, l'image des cours de néerlandais (2,8) est très proche de celle des cours d'allemand (AE : 0,05) alors que celle des cours d'anglais se démarque positivement avec un score de 3,1 (AE : 0,54 avec l'allemand et 0,38 avec le néerlandais).

Tableau B1-4 : Investissement dans l'apprentissage des langues

	Grade 5	Grade 9		
	Les items relatifs à cette catégorie n'ont pas été proposés au grade 5	Allemand (N = 141)	Anglais (N = 152)	*Néerlandais (N = 27)*
Valeur moyenne de l'indice (écart type)		2,6 (0,72)	3,1 (0,63)	*2,6 (0,93)*

Comme pour l'image des cours, l'investissement est assez positif pour l'apprentissage de l'anglais (indice moyen légèrement supérieur à 3), alors qu'il est assez mitigé (proche de 2,5) pour les cours d'allemand et de néerlandais. La différence entre le score moyen de l'anglais et ceux des deux autres langues n'est pas négligeable (AE de 0,64 avec l'allemand et de 0,50 avec le néerlandais).

Pour l'auto-évaluation, les résultats ont été analysés séparément selon qu'il s'agit de la première ou de la deuxième langue moderne au grade 9. Il nous est en effet apparu peu pertinent ici de globaliser les langues indépendamment de leurs conditions d'apprentissage. Au grade 5, l'indice synthétique a été construit au départ de 6 items alors que ce sont 12 propositions qui ont été soumises aux élèves du grade 9. Il est donc peu opportun de comparer ici les indices du grade 5 et ceux du grade 9.

Au grade 5, les élèves se montrent en moyenne assez mitigés quant à leurs compétences face à l'ensemble des tâches proposées (indice de 2,4). Au grade 9, on peut faire le même type de constatation pour la première langue moderne (indices de 2,6 pour l'allemand et pour l'anglais). Avec prudence, les caractéristiques des élèves apprenant l'une ou l'autre langue n'ayant pas été contrôlées, on relève que l'auto-évaluation aboutit à un score identique dans le cas de l'anglais, étudié depuis 2 ans et demi et dans celui de l'allemand, enseigné pendant 6 ans et demi. Il s'agit évidemment ici du sentiment des élèves et non d'une évaluation objective. Pour la deuxième langue moderne (allemand, anglais et néerlandais), les indices sont globalement plus faibles mais les effectifs réduits invitent à la prudence.

[1] Dans la suite du texte, on emploiera les initiales AE pour désigner l'ampleur de l'effet. Pour une explication de l'ampleur de l'effet et de la signification attribuée à ses différentes valeurs, voir page 51.

2.3. Les attitudes à l'égard des langues apprises

L'utilité des langues apprises

Les élèves reconnaissent très majoritairement l'utilité des langues qu'ils apprennent : 94% pour l'allemand au grade 5 et des valeurs moins marquées au grade 9 pour l'allemand (85%) et pour le néerlandais (81%), mais pas pour l'anglais (94%).

Les indices d'attitude

Le tableau suivant présente les indices moyens portant sur les différentes variables d'attitude qui ont été construites[1].

Tableau B1-5 : Indices d'attitude à l'égard des langues apprises – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5	Grade 9		
	Allemand (N = 222)	Allemand (N =141)	Anglais (N = 152)	*Néerlandais (N = 27)*
Affectivité générale envers la langue	2,7 (0,79)	2,3 (0,68)	3,2 (0,62)	*2,4 (0,81)*
Opportunités et pressions extérieures	3,0 (0,62)	2,7 (0,55)	2,9 (0,51)	*2,4 (0,62)*
Compétences à développer	3,1 (0,80)	2,9 (0,72)	3,3 (0,59)	*2,8 (0,75)*
Objectifs d'intégrativité	Les items relatifs à ces trois catégories n'ont pas été proposés au grade 5	2,8 (0,70)	2,9 (0,65)	*3,0 (0,68)*
Objectifs d'instrumentalité		3,1 (0,69)	3,4 (0,52)	*3,2 (0,62)*
Image des pays		2,6 (0,46)	2,8 (0,35)	*2,5 (0,37)*

Au grade 5, les indices « opportunités et pressions extérieures » et « compétences à développer » sont proches de 3 et témoignent d'attitudes positives envers l'allemand (AE entre les 2 indices : 0,13). L'indice « affectivité générale envers la langue » est plus mitigé (AE avec les 2 autres indices, respectivement 0,38 et 0,46).

Au grade 9, on note que tous les indices relatifs à l'allemand sont plus faibles qu'au grade 5 (AE respectivement de 0,50 ; 0,54 et 0,27). On remarque aussi que les indices de l'allemand sont très proches de ceux du néerlandais (AE varie de 0,08 à 0,31), hormis pour « opportunités et pressions extérieures » où l'allemand se démarque positivement (AE : 0,44). L'anglais est la langue qui présente les scores les plus élevés pour tous les indices (à l'exception de l'intégrativité). C'est pour l'« affectivité générale envers la langue » que la différence avec les autres langues est la plus nette (AE : 1,33 et 1,12). Dans les trois langues, c'est l'objectif d'instrumentalité qui obtient les scores les plus élevés, suivi de près par la volonté de développer des compétences multiples, hormis pour le néerlandais où l'objectif d'intégrativité est légèrement plus élevé que celui des compétences (AE : 0,25). Globalement, on peut s'étonner des résultats assez mitigés de l'allemand, dans cette zone située à la lisière de la Communauté germanophone et où tous les élèves apprennent cette langue dans l'enseignement primaire.

[1] Pour une explication de la signification de chacune des variables, voir page 45.

Le choix des langues apprises à l'école

Le tableau suivant présente les langues les plus fréquemment choisies par les élèves, dans l'hypothèse où ils auraient pu décider librement la première langue apprise à l'école, en fonction de la première langue moderne effectivement apprise. Il est à noter que plusieurs élèves ont coché (ou mentionné) plusieurs langues et qu'il est bien entendu possible que figure parmi celles-ci la langue apprise à l'école[1].

Tableau B1-6 : Langue que les élèves auraient voulu apprendre en premier lieu (en fonction de la langue qu'ils apprennent en premier lieu à l'école)

	Grade 5	Grade 9	
		1re langue moderne	
	Allemand (N = 222)	Allemand (N = 135)	Anglais (N = 72)
Aucune	1	5	3
Allemand	22 (10%)	17 (13%)	4
Anglais	77	43	19 (26%)
Espagnol	23	10	10
Italien	19	11	7
Néerlandais	8	2	2
Wallon	17	11	2
Une autre langue[2]	20	14	8
Deux langues ou plus	35	34	
Omissions ou réponses incodables	/	7	

D'après les résultats obtenus, il apparaît que s'ils avaient pu choisir librement la première langue apprise à l'école, un nombre important d'élèves auraient opté pour une autre langue que celle qui constitue leur première langue moderne. Le choix de l'allemand n'est ainsi confirmé que par environ 10% des élèves qui suivent cette langue au grade 5 ou au grade 9. L'anglais est confirmé par environ 25% des élèves du grade 9 ; c'est aussi la langue la plus prisée au grade 5 et parmi les élèves qui ne l'apprennent pas au grade 9. On note également une présence importante de deux langues de l'immigration (l'espagnol et l'italien) et d'une langue endogène (le wallon). Notons aussi que quelques élèves, plus nombreux au grade 9 qu'au grade 5, préfèreraient apparemment n'avoir aucun cours de langue moderne à l'école.

Une autre question demandait ensuite aux élèves quelle langue ils auraient choisie en deuxième choix. Les tendances qui se dégagent vont globalement dans le même sens que pour le premier choix.

La façon dont nous avons présenté les résultats (en croisant la langue choisie en premier ou deuxième lieu avec la langue apprise en premier ou deuxième lieu) ne permet pas de savoir combien d'élèves ont choisi en premier ou deuxième choix une langue qu'ils apprennent déjà (en tant que première ou comme seconde langue moderne). En

[1] Ces données multiples témoignent d'une mauvaise compréhension de la question par les élèves dans la mesure où on leur demandait explicitement de choisir *une* langue. Elles n'ont pas été décomposées dans la mesure où les choix multiples sont complexes à interpréter puisqu'on ne sait pas déduire quelle langue aurait choisi l'élève s'il n'en avait réellement choisi qu'une seule (confirmation ou non du choix de la langue apprise à l'école).

[2] Toutes les autres langues ont été choisies par moins de 6 élèves, tant au grade 5 qu'au grade 9. Il s'agit de l'africain, de l'arabe, du chinois, du japonais, du grec, du portugais, du russe, du serbe et du turc.

examinant les résultats de cette autre façon, nous voyons que si seulement 16% des élèves du grade 5 et 22% de ceux du grade 9 confirment leur intérêt pour l'allemand, ils sont 49% à confirmer leur intérêt pour l'anglais (que ce soit en premier ou en deuxième choix).

2.4. Les aspirations des élèves en matière de connaissance des langues

Les langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà

Une question demandait aux élèves s'ils souhaitaient apprendre, maintenant ou plus tard, d'autres langues en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà (ou s'ils souhaitaient tout simplement apprendre des langues, pour ceux qui n'ont aucun cours de langue à l'école). Au grade 5, 89% des élèves souhaitent apprendre au moins une langue en plus ; au grade 9, environ 69% au total sont de cet avis (69% parmi les 209 élèves qui ont déjà un ou deux cours de langues à l'école et également 71% parmi les 42 élèves qui n'ont pas du tout de cours de langue à l'école).

On demandait ensuite aux élèves de préciser quelles langues ils souhaitaient apprendre en plus[1]. Le tableau suivant présente le nombre de langues mentionnées par les élèves (les élèves du grade 5 pouvaient en mentionner deux au maximum et ceux du grade 9 pouvaient indiquer jusqu'à trois langues). On note que les élèves du grade 5 ont majoritairement proposé deux langues alors que l'ensemble des élèves du grade 9 se répartit de façon quasi-équitable entre les quatre possibilités offertes.

Tableau B1-7 : Nombre de langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà à l'école ou en cours supplémentaires[2]

	Grade 5 (N = 222)	Grade 9		
		Tous (N = 251)	Avec cours de langue (N = 209)	Sans cours de langue (N = 42)
0 langue mentionnée	11%	31%	31%	29%
1 langue mentionnée	27%	23%	23%	19%
2 langues mentionnées	62%	21%	19%	31%
3 langues mentionnées	///	26%	26%	21%

[1] Notons que certains élèves ont répondu ne pas souhaiter apprendre de langues, mais qu'ils en ont quand même cité et ont répondu aux différentes questions portant sur ces langues. Inversement, certains ont répondu souhaiter en apprendre, mais n'ont mentionné aucune langue.

[2] Pour construire la variable « nombre de langues mentionnées », seules les langues différentes de celles apprises à l'école et en cours supplémentaires ont été retenues.

Le tableau suivant reprend les langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves. Il faut garder à l'esprit qu'on demandait aux élèves de citer des langues « autres » que celles qu'ils apprennent déjà et que les langues citées dépendent donc en partie des langues qu'ils apprennent déjà à l'école[1].

Tableau B1-8 : Langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves[2]

	Grade 5	Grade 9		
	sur 199 élèves qui ont cité au moins une langue	Tous sur 178 élèves qui ont cité au moins une langue	Avec cours de langue – sur 148 élèves qui ont cité au moins une langue	Sans cours de langue – sur 30 élèves qui ont cité au moins une langue
Allemand	/	23	11	12
Anglais	141[3]	54[4]	32	22
Chinois	7	20	18	2
Espagnol	51	87	77	10
Italien	46	72	68	4
Japonais	5	13	12	1
Néerlandais	30	30	23	7
Portugais	12	13	13	
Russe	1	11	10	1
Wallon	18	7	7	

Ce sont clairement l'anglais, l'italien et l'espagnol qui figurent parmi les langues les plus souvent citées. Rappelons que tous les élèves du grade 5 apprennent l'allemand : ils sont presque trois quarts à mentionner l'anglais et environ un quart à citer l'espagnol ou l'italien. Notons aussi qu'ils sont 30 à proposer le néerlandais et 18 le wallon. Au grade 9, alors qu'ils sont plus de deux tiers à apprendre déjà l'allemand et près de trois quarts à apprendre déjà l'anglais (parmi ceux qui ont au moins un cours de langue à l'école), ces langues sont mentionnées assez couramment (avec une nette préférence pour l'anglais). L'espagnol et l'italien sont mentionnés par près de la moitié des élèves du grade 9 et le néerlandais est choisi par 30 d'entre eux. A la différence du grade 5, le wallon est assez peu prisé.

Toutes les autres langues ont été choisies par moins de 10 élèves au grade 5 et au grade 9. Il s'agit de l'africain, de l'albanais, de l'américain, de l'arabe, du danois, de l'égyptien,

[1] Il nous est apparu opportun de distinguer ici encore les élèves du grade 9 selon qu'ils bénéficient ou non d'un cours de langue à l'école. Nous présentons également les données globales (portant sur les 251 élèves), de façon à permettre les comparaisons inter-zones en prenant en compte l'échantillon total. Pour la suite (indices d'attitudes par rapport aux langues que les élèves souhaitent apprendre), nous présenterons uniquement les informations globales.

[2] En dépit de la consigne, il arrive parfois que les élèves mentionnent une langue qu'ils apprennent par ailleurs à l'école ou en cours supplémentaires. Ces quelques rares cas peuvent entraîner une légère surestimation du nombre d'élèves mentionnant telle ou telle langue comme souhait d'apprentissage d'une nouvelle langue. Par ailleurs, leur avis même sur ces langues reste intéressant (d'autant plus qu'il peut s'agir de langues apprises en cours supplémentaires, sur lesquelles on dispose de très peu d'informations) et les informations ont donc été conservées pour la construction des variables d'attitudes.

[3] Notons que parmi les 141 élèves qui ont choisi l'anglais, seuls 32 n'ont mentionné que cette seule et unique langue. Autrement dit, 109 élèves ont choisi l'anglais et une autre langue : majoritairement l'espagnol, l'italien, le néerlandais et, dans une moindre mesure, le wallon.

[4] Parmi les 54 élèves qui ont choisi l'anglais, 34 ont également sélectionné une ou deux autres langues (sans qu'aucune combinaison ne ressorte plus de 10 fois).

du finlandais, du grec, du latin, du mongol, du norvégien, du polonais, du Plattdeutsch, du serbe, du suédois, du suisse, du tchétchène, du tunisien, du turc, de l'ukrainien (29 langues au total pour les grades 5 et 9 confondus).

Les attitudes des élèves par rapport aux langues qu'ils souhaitent apprendre en plus

Différentes variables d'attitudes ont été construites[1]. Les analyses portent sur les langues mentionnées par un minimum de 30 élèves : les quatre mêmes langues sont concernées au grade 5 et au grade 9 : il s'agit de l'anglais, de l'espagnol, de l'italien et du néerlandais.

Tableau B1-9 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées au grade 5 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5			
	Anglais (N = 141)	Espagnol (N = 51)	Italien (N = 46)	Néerlandais (N = 30)
Affectivité générale envers la langue	3,4 (0,54)	3,5 (0,53)	3,7 (0,41)	3,2 (0,61)
Opportunités et pressions extérieures	3,0 (0,59)	2,7 (0,64)	2,6 (0,78)	2,9 (0,59)
Compétences à développer	3,5 (0,54)	3,6 (0,50)	3,6 (0,49)	3,4 (0,65)

Pour les 4 langues concernées, tous les indices sont positifs (les plus faibles concernent les indices « opportunités et pressions extérieures »).

L'italien et l'espagnol obtiennent les scores les plus élevés pour les indices « affectivité générale envers la langue » et « compétences à développer », mais les scores les plus faibles pour « opportunités et pressions extérieures » témoignant sans doute par là de la faible présence de ces langues dans l'environnement des élèves et du peu de pressions exercées par l'entourage pour apprendre ces langues.

L'anglais présente également des indices très positifs pour « affectivité générale envers la langue » et « compétences à développer », mais se distingue nettement de l'italien et de l'espagnol au niveau des « opportunités et pressions extérieures » (AE : 0,51 et 0,56), marquant ainsi une plus grande pression pour l'apprentissage de cette langue et sans doute aussi plus d'opportunités d'être en contact avec elle via l'environnement culturel (médias, chansons,…). Le néerlandais présente un profil assez comparable à celui de l'anglais, mais tous les indices présentent des scores légèrement inférieurs (AE respectivement de 0,31 ; 0,21 et 0,17 pour les trois indices).

[1] Ces variables sont les mêmes que pour les langues apprises à l'école.

Tableau B1-10 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées au grade 9 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 9			
	Anglais (N = 54)	Espagnol (N = 87)	Italien (N = 72)	Néerlandais (N = 30)
Affectivité générale envers la langue	3,4 (0,55)	3,5 (0,47)	3,6 (0,53)	2,4 (0,63)
Image des pays	2,9 (0,46)	2,9 (0,39)	3,0 (0,43)	2,6 (0,55)
Compétences à développer	3,3 (0,64)	3,1 (0,71)	3,2 (0,65)	2,9 (0,57)
Opportunités et pressions extérieures	2,9 (0,55)	2,3 (0,60)	2,3 (0,58)	2,8 (0,47)
Objectifs d'instrumentalité	3,2 (0,55)	2,8 (0,74)	2,8 (0,66)	3,1 (0,67)
Objectifs d'intégrativité	3,1 (0,66)	2,8 (0,72)	2,7 (0,71)	2,8 (0,62)

Le score relatif à l'indice « affectivité générale envers la langue » est particulièrement élevé (de 3,4 à 3,6) dans le cas de l'anglais, de l'espagnol et de l'italien. La différence avec le néerlandais est notable puisque cet indice présente un score de 2,4 pour cette langue (AE respectivement de 1,69 ; 2,07 et 2,16). Les indices d'image des pays[1] sont globalement moins élevés que ceux analysés ci-dessus : ils varient de 2,6 (le néerlandais) à 3,0 (l'italien), avec une ampleur de l'effet de 0,75.

Le score des « compétences à développer » varie assez peu selon la langue : de 2,9 pour le néerlandais à 3,3 pour l'anglais (AE : 0,72). De même on observe peu de différences dans les indices d'intégrativité : le score minimum est de 2,7 (italien) et le maximum de 3,1 (anglais) (AE : 0,50).

Les scores d'opportunités et de pressions extérieures sont assez diversifiés. On note à un extrême l'italien et l'espagnol, avec des scores de 2,3 témoignant d'opinions plutôt défavorables, et à l'autre extrême le néerlandais et l'anglais, avec des scores de 2,8 et 2,9 témoignant d'opinions plutôt favorables (AE varie de 1,08 à 1,19). On peut faire le même type de constatation pour l'instrumentalité : italien et espagnol (scores de 2,8) à un extrême et anglais et néerlandais (scores de 3,2 et 3,1) à l'autre extrême (la différence est moins marquée que pour les pressions extérieures ; l'AE varie de 0,46 à 0,68).

L'analyse des scores en fonction des langues met en évidence quelques profils intéressants.

L'italien et l'espagnol obtiennent les scores les plus élevés pour les indices « affectivité générale envers la langue » et « image des pays », mais les scores les plus faibles pour « opportunités et pressions extérieures » et « objectifs d'instrumentalité ». Comme au grade 5, on notera que l'italien et l'espagnol sont peu présents dans l'environnement des élèves et qu'ils reçoivent apparemment peu de pressions pour apprendre ces langues.

L'anglais présente des scores proches de ceux de l'espagnol et de l'italien pour les deux premiers indices (« affectivité générale envers la langue » et « image des pays »), mais cette langue se démarque au niveau des quatre autres indices qui sont plus élevés dans tous les cas, et en particulier pour « opportunités et pressions extérieures » et

[1] Il faut signaler un pourcentage important de réponses « sans avis » à certains items de cette variable composite, qui renforce la tendance centrale.

« instrumentalité ». L'anglais semble donc plaire aux élèves, tout en leur paraissant utile pour leur avenir.

Le néerlandais est la langue qui présente les scores les plus faibles pour tous les indices à l'exception des « opportunités et pressions extérieures » et des « objectifs d'instrumentalité » (où les scores sont proches de ceux de l'anglais – AE 0,19 et 0,18). Si cette langue ne plaît pas particulièrement aux élèves (le score « affectivité générale envers la langue » est particulièrement faible), il semble que les élèves en perçoivent une certaine utilité et ressentent une certaine pression pour l'apprendre.

Une rapide comparaison des résultats des grades 5 et 9 montre qu'on aboutit globalement aux mêmes constatations, avec toutefois une image nettement plus négative du néerlandais chez les élèves plus âgés.

2.5. Les représentations des élèves à l'égard des langues en général

Un indice a été construit au départ de quatre items visant à cerner l'intérêt que portent les élèves à la connaissance des langues en général[1]. La valeur moyenne de cet indice est de 2,9 au grade 5 (écart type de 0,60) et de 3,0 au grade 9 (écart type de 0,65), témoignant donc d'une attitude positive dans les deux cas (la différence entre les grades 5 et 9 est négligeable – AE : 0,07).

Enfin, avant de passer aux mises en relation entre les variables, il est intéressant de présenter une dernière information portant cette fois sur le sentiment de compétence des élèves quant à l'apprentissage des langues en général. La valeur de cet indice est de 3,2 au grade 5 (écart type de 0,71) et de 3,1 au grade 9[2] (écart type de 0,75) témoignant d'une bonne confiance en soi (la différence est négligeable – AE : 0,09).

2.6. L'intérêt pour l'apprentissage des langues chez les élèves du grade 9 : tentative d'explication

Des analyses complémentaires ont été réalisées dans le but de mieux comprendre ce qui explique les attitudes des élèves envers l'apprentissage des langues en général[3]. Parmi les élèves qui ont été interrogés[4], quelles sont les caractéristiques habituellement associées à une attitude plus positive ? Le nombre réduit d'élèves présents dans la zone, joint à leur inscription dans un nombre très limité d'écoles (3 établissements seulement), imposent une grande prudence dans les interprétations.

---

1 Pour une explication détaillée des indices, voir page 45.

2 Cet indice porte uniquement sur les élèves qui ont au moins un cours de langue à l'école (tous les élèves au grade 5 et 209 élèves au grade 9). Il n'était en effet pas possible de soumettre les items aux autres élèves parce que ceux-ci faisaient référence à leur expérience scolaire en tant qu'apprenant.

3 La variable dépendante est la résultante d'une analyse factorielle qui a combiné en une seule valeur pour chaque élève son score d'intérêt pour les langues en général (présenté au point précédent) et le nombre de langues qu'il souhaite apprendre en plus (en plus des langues apprises à l'école et/ou en cours supplémentaires).

4 L'analyse a porté sur 189 élèves du grade 9 (209 moins 20 omissions à l'une ou l'autre des variables cibles).

Trois groupes de variables ont été répertoriées qui, sur la base de travaux antérieurs, semblaient susceptibles de contribuer à l'explication des différences entre les élèves en ce qui concerne leurs attitudes par rapport à l'apprentissage des langues[1] : (1) des caractéristiques personnelles des élèves, tant individuelles que sociales ; (2) des caractéristiques de leur parcours scolaire et (3) leur expérience de l'apprentissage des langues.

Une première analyse a porté sur ces trois groupes de caractéristiques. Ce sont les caractéristiques du parcours scolaire qui expliquent le mieux l'attitude par rapport à l'apprentissage des langues : ce groupe de 4 variables explique à lui seul 17% de la variance. En second lieu interviennent les caractéristiques personnelles des élèves (le modèle qui comporte ces deux groupes de variables explique 27% de la variance). Enfin l'ajout de l'expérience des cours de langue permet encore de mieux expliquer leurs attitudes : si on prend en considération l'ensemble des caractéristiques évoquées, le pourcentage de variance expliquée atteint 30%. La contribution de chacun des 3 groupes de variables est très significative.

Une seconde analyse a examiné dans quelle mesure chacune des caractéristiques des élèves, considérée cette fois isolément et non plus au sein d'un bloc, contribue à expliquer leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues. Parmi toutes ces caractéristiques, c'est le nombre de langues apprises à l'école qui explique le mieux les différences entre les attitudes des élèves : à lui seul, il explique 16% de ces différences. Trois autres variables introduites successivement améliorent chacune l'explication des différences, pour atteindre 28% de variance expliquée : le sexe (en faveur des filles), les langues parlées à la maison avant l'entrée à l'école et le vécu des cours de langue. L'impact de chacune de ces informations est très significatif.

3. QUELQUES LIGNES DE FORCE DES RÉSULTATS

La zone de Malmédy-Waimes se caractérise par le fait qu'elle jouxte la Communauté germanophone (tout en étant proche des Pays-Bas), qu'une minorité germanophone y habite et qu'elle fait ainsi l'objet de mesures spécifiques en matière d'enseignement des langues : officiellement, la première langue moderne doit être l'allemand ou le néerlandais et doit être enseignée dès la troisième primaire (c'est-à-dire plus tôt et aussi avec plus d'intensité que dans les autres régions de Communauté française de Belgique). Dans les faits, seul l'allemand est proposé comme première langue moderne en primaire, ce qui reflète assez bien la vie sociétale puisque l'allemand est parlé dans de nombreuses familles. Au secondaire, l'allemand et l'anglais sont proposés dans toutes les écoles en tant que première langue moderne ; le néerlandais s'ajoute pour le choix de la deuxième langue et l'espagnol n'est proposé que pour le choix d'une troisième langue (ce qui ne concerne pas les élèves du grade 9). Les Communes malmédiennes se caractérisent aussi par un taux de chômage relativement bas (proche de 10%) et par une proportion d'immigrés assez faible (un peu plus de 10%). On note toutefois un certain bi-, voire multilinguisme puisqu'un peu plus de 50% des élèves seulement déclarent parler uniquement le français en famille. La langue la plus couramment citée, seule ou accompagnée du français, est l'allemand. Le wallon est également très présent, mais presque toujours accompagné du français et une variété d'autres langues sont également

[1] Voir page 45 et suivantes pour une présentation détaillée des variables constitutives de ces trois groupes.

mentionnées, mais par relativement peu d'élèves. L'anglais (non enseigné au primaire et non appris par une proportion importante d'élèves qui n'ont qu'un cours de langue – l'allemand – au secondaire), l'italien et l'espagnol sont fréquemment cités parmi les langues que les élèves voudraient apprendre en plus des langues qu'ils étudient déjà.

3.1. UN INTÉRÊT POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Surtout au grade 5 (89% des élèves), mais aussi au grade 9 (69%, que les élèves bénéficient déjà ou non d'un cours de langue), la majorité des élèves déclarent souhaiter apprendre d'autres langues en plus de celles qu'ils apprennent déjà. Au grade 9, c'est le nombre de langues apprises qui explique le mieux l'attitude positive à l'égard de l'apprentissage de langues.

3.2. DES POSITIONS DIFFÉRENTES DES LANGUES SELON LEUR STATUT

Globalement, l'anglais, l'italien et l'espagnol bénéficient d'une image positive, mais à l'inverse de l'anglais, l'italien et l'espagnol ne sont pas associés à de bons indices d'opportunités et de pressions extérieures, ni d'instrumentalité. Par ailleurs, l'allemand et le néerlandais se caractérisent plutôt par une moins bonne image globale, mais par des opportunités de contact et des pressions extérieures assez élevées, ainsi que par la perception de leur utilité pour l'avenir. On observe un certain décalage entre les opinions exprimées par les adultes, pour qui généralement l'apprentissage de l'allemand est incontournable, et les élèves interrogés, dont une partie place d'autres langues sur le même pied.

3.3. UNE PROBABLE ÉVOLUTION EN FONCTION DE L'ÂGE

Plusieurs différences entre les profils des élèves de 5^{e} et de 9^{e} grade ont été relevées mais les différences les plus marquantes concernent l'image de l'allemand (pour les élèves qui apprennent cette langue) et celle du néerlandais (pour les élèves qui ne l'apprennent pas) qui est assez positive au primaire et devient plutôt négative au secondaire.

II. LA COMMUNE D'HERSTAL (ZONE 2)

1. LE CONTEXTE

La commune d'Herstal a été choisie en raison de son caractère multiculturel. Il s'agit en effet d'une des communes de l'arrondissement de Liège présentant un des taux les plus importants de population issue de l'immigration.

1.1. LA POPULATION

La commune d'Herstal comporte au, 1er janvier 2006, 37.319 habitants. Il s'agit d'une zone urbaine de taille (23,5 km²) et de densité (1.588 habitants/km²) moyennes. Cette commune jouxte la ville de Liège qui figure parmi les plus importantes de la Communauté française (187.086 habitants, 69,4 km² et 2.674 habitants/km²)[1].

La commune d'Herstal compte environ 20% d'habitants de nationalité étrangère (7.347 habitants en avril 2006). On y rencontre plus de 100 nationalités différentes, avec une nette majorité d'italiens (4.308), mais aussi de nombreux habitants de nationalité espagnole (682), turque (392), russe (176), française (272), marocaine (177), grecque (151), yougoslave (162) et congolaise (RDC : 129). On rencontre aussi plus d'une quarantaine de personnes originaires d'Algérie, d'Allemagne, d'Iran, des Pays-Bas, de Pologne et du Portugal[2]. Le taux de chômage des 15 à 64 ans est de 23,4%, soit nettement plus élevé que celui de l'ensemble de la Wallonie (17,7%[3]).

1.2. LA SITUATION

Située à l'est de la Communauté française, mais plus à l'ouest que les « Communes malmédiennes », Herstal est à une trentaine de km de la Communauté germanophone, à une cinquantaine de km de l'Allemagne et à une vingtaine de km des Pays-Bas. Herstal fait partie du territoire de l'Eurégio Meuse-Rhin, qui organise un partenariat de coopération transfrontalière.

1.3. LES LANGUES

Une langue régionale endogène romane, le wallon, occupe encore une certaine place, mais le nombre de locuteurs tend plutôt à s'amenuiser, de même que les activités folkloriques organisées dans cette langue. Étant donné la variété des nationalités présentes sur la commune, on ne s'étonnera pas d'y rencontrer une multitude de langues, avec une forte présence de l'italien. D'après un inspecteur de langues, il faut toutefois

1 Source : http://statbel.fgov.be/ .
2 Source : http://www.dofi.fgov.be/fr/statistieken/statistiques_etrangers/Stat_ETRANGERS.htm .
3 Source : http://statistiques.wallonie.be/dyn/14/page1.ihtml?ID_SITE=14&ID_CATEGORIE=374&TYPE=&CAT=1 .

noter que de nombreuses familles issues de l'immigration s'en trouvent aujourd'hui à une troisième voire quatrième génération et que l'usage des langues d'origine en famille tend parfois à se perdre quelque peu. Ce témoin privilégié précise également que la commune se distingue aussi par une forte présence de primo-arrivants (issus souvent des ex-pays d'Europe de l'Est et du Moyen-Orient) qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.

1.4. L'ENSEIGNEMENT

Sur le territoire d'Herstal, on rencontre 12 écoles primaires (comprenant un total de 18 implantations) et 4 établissements d'enseignement secondaire. On note une variété au niveau de ces établissements : un établissement propose uniquement des formations qualifiantes (enseignement technique et enseignement professionnel), le deuxième propose ces deux mêmes filières ainsi qu'une filière de technique de transition, le troisième propose toutes les filières possibles en Communauté française de Belgique dans l'enseignement de plein exercice (à savoir : deux filières qualifiantes – technique et professionnelle – et deux filières de transition – générale et technique), le quatrième propose uniquement de l'enseignement général.

L'anglais est la seule langue proposée dans 7 écoles primaires de la zone, le néerlandais est la seule langue proposée dans 2 écoles et le choix entre ces deux langues est offert aux parents dans 3 écoles. Dans l'enseignement secondaire, le choix est offert entre l'anglais et le néerlandais dans toutes les écoles en tant que langue moderne I. Dans l'établissement offrant uniquement de l'enseignant qualifiant, seul le cours de langue moderne I est organisé. Les deux établissements qui offrent la filière qualifiante et celle de transition proposent encore le choix entre l'anglais et le néerlandais en tant que langue moderne II. L'établissement qui propose uniquement de l'enseignement général offre ces deux mêmes langues ainsi que l'allemand comme choix supplémentaire. Une troisième langue moderne est proposée dans les deux établissements qui organisent de l'enseignement général, il s'agit dans les deux cas de l'italien[1]. Dans plusieurs écoles primaires, des cours de langue supplémentaires sont également organisés ; ils portent sur des langues de l'immigration (l'italien, l'espagnol, le turc et l'arabe – en cours de langue et culture d'origine en ce qui concerne cette dernière). Ce type de cours n'est proposé dans aucun des établissements secondaires.

1.5. LES POSITIONS DES AUTORITÉS ET DE TÉMOINS PRIVILÉGIÉS

A une exception près (la direction d'une école très multiculturelle et comprenant de nombreux primo-arrivants), les autorités interrogées (échevins de l'enseignement, inspecteurs de la Communauté française et chefs d'établissement) affirment l'importance à leurs yeux de l'apprentissage des langues modernes (connaître au moins une langue - voire deux, mais les avis sont alors un peu plus mitigés - en plus de sa langue maternelle). Les établissements secondaires (directions et inspections) semblent assez contents de l'offre de langues proposée dans les écoles. Au niveau du primaire, la plupart regrettent de ne pas pouvoir, pour des raisons budgétaires, offrir un choix aux élèves entre deux langues modernes : l'anglais et le néerlandais. Les personnes interrogées reconnaissent, de façon quasi unanime, l'importance de connaître ces deux langues : le néerlandais pour son importance nationale et l'anglais pour sa couverture internationale

[1] Précisons d'emblée que les élèves interrogés dans le cadre de l'enquête (3e secondaire, grade 9) n'ont pas encore accès à un troisième cours de langue moderne à cette étape de la scolarité.

et son utilisation dans les technologies de l'information et de la communication notamment. Pour nombre d'entre eux, l'idéal serait de connaître au moins ces deux langues, bien qu'ils montrent un certain scepticisme à penser qu'il soit possible d'atteindre cet objectif avec les élèves du qualifiant pour lesquels un cours de langue moderne est préconisé (y inclus pour les élèves du professionnel qui n'en ont généralement pas aujourd'hui, à l'exception de certaines options spécifiques). L'allemand (autre langue nationale) n'est généralement pas mentionné spontanément par les interlocuteurs, mais si on les conduit à s'interroger sur le statut de cette langue, ils estiment que le choix entre l'allemand et le néerlandais doit se faire en fonction des régions géographiques (autrement dit, l'allemand près de la région germanophone, le néerlandais ailleurs). Enfin, s'ils reconnaissent l'intérêt de proposer des cours supplémentaires pour les langues de l'immigration au primaire, aucun engouement particulier n'a été manifesté pour proposer ce genre d'initiative au secondaire. De même, sans renier l'intérêt du wallon et de l'organisation d'initiatives culturelles dans cette langue, force est de constater que c'est généralement un statut périphérique à l'école qui lui est accordé.

1.6. DES INITIATIVES DANS LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ET DES DIFFICULTÉS

En primaire, l'intérêt de développer l'éveil aux langues a été évoqué, ainsi que les échanges entre élèves en familles d'accueil. Une idée assez prégnante est liée au regret de plusieurs d'avoir vu disparaître le néerlandais de nombreuses écoles. Si la raison principale est budgétaire, il faut aussi constater qu'elle se lie à une pression des parents qui demandent majoritairement l'anglais pour leurs enfants. Devant l'impossibilité financière d'offrir les deux langues, beaucoup d'écoles se sont ainsi repliées sur l'anglais. Une solution alors proposée serait d'imposer par décret l'enseignement d'une langue nationale comme première langue moderne, l'anglais venant alors dans un second temps (et pourquoi pas, selon quelques-uns, proposer alors une 2e langue moderne dès le primaire). Enfin, plusieurs interlocuteurs ont également évoqué l'idée d'organiser des écoles en immersion, certains s'interrogeant toutefois sur la pertinence d'une telle approche en milieu multiculturel, où nombre d'élèves éprouvent déjà des difficultés à maîtriser le français.

Au secondaire, des initiatives d'échanges d'enseignants et/ou d'élèves ont été évoquées comme facteur motivant pour l'apprentissage des langues. D'aucuns regrettent que les possibilités offertes par l'Union européenne soit trop méconnues et que les outils construits (comme le portfolio des langues, par exemple) ne soient pas diffusés de façon suffisamment active et formative (on reçoit un document dont on ne sait que faire). Les personnes interrogées semblent assez contentes de la situation du secondaire, en ce qui concerne la diversité de l'offre de langues (à l'exception des élèves du qualifiant qui devraient avoir eux aussi accès à un cours de langue). Par contre, un hiatus entre le primaire et le secondaire a été maintes fois pointé, principalement en ce qui concerne les changements de langue que nombre d'élèves (mais dont ils ne peuvent chiffrer l'ampleur) effectuent entre le primaire et le secondaire et qui impliquent en partie de redémarrer l'apprentissage. La loi prévoit en effet que la décision éventuelle de changer de cours de langue à l'entrée dans le secondaire revient aux parents, même si elle prescrit quelques formalités (les parents doivent notamment avoir été avertis des difficultés que pourrait rencontrer leur enfant).

2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves

Toutes les classes de grade 5 et de grade 9 de toutes les écoles de la commune d'Herstal ont participé à l'enquête. Les questionnaires ont ainsi été administrés à 370 élèves du grade 5 et à 570 élèves du grade 9. Tous les élèves du grade 5 ont un cours de langue à l'école, mais pas tous ceux du grade 9. Parmi les 570 élèves du grade 9, 433 ont au moins un cours de langue à l'école et 137 n'en ont pas.

2.1. Les langues dans l'entourage des élèves

L'origine des élèves

La proportion importante de familles issues de l'immigration se retrouve dans l'échantillon puisqu'on note, tant au grade 5 qu'au grade 9, environ 20% d'immigrés de 2e génération et près de 10% d'immigrés de 1re génération[1].

Les langues parlées habituellement à la maison

Les élèves d'Herstal baignent dans un environnement assez multilingue : environ la moitié des élèves seulement déclare parler uniquement le français à la maison (et ceci, tant avant l'entrée à l'école qu'à l'heure actuelle). On note également que près de 20% déclarent qu'ils ne parlaient pas le français à la maison avant d'entrer à l'école, alors qu'un élève sur 10 environ déclare qu'il ne parle pas le français à la maison à l'heure actuelle. Enfin, ils étaient environ 20% à parler le français et une autre langue avant l'entrée à l'école et ils sont un peu plus nombreux à pratiquer ce bilinguisme aujourd'hui (environ 30%). La proportion d'élèves qui ne parlent pas du tout le français à la maison diminue au profit de la proportion d'élèves qui combinent le français et une autre langue.

Tableau B2-1 : Langues parlées habituellement à la maison

	Grade 5 (N = 370)		Grade 9 (N = 570)	
	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui
Langue d'enseignement uniquement	57%	51%	50%	50%
Une autre langue uniquement	17%	9%	18%	13%
Langue d'enseignement + 1 autre langue	21%	33%	22%	28%
Autres cas	4%	6%	3%	3%
Omissions (ou réponses incodables)	1%	0,5%	6%	6%

Les langues les plus couramment parlées en famille, seules ou accompagnées du français, sont l'italien, l'arabe, le turc et l'espagnol. Le wallon est également très présent, mais presque toujours accompagné du français (cette langue est très rarement parlée seule). D'autres langues sont également mentionnées : l'africain, l'albanais, l'allemand, l'anglais, l'araméen, le croate, l'espagnol, l'iranien, l'irakien, le kurde, le lingala, le néerlandais, le polonais, le russe, le rwandais, le sicilien, le syrien, le tchèque, le tchétchène,…

[1] Cette classification fait référence à la typologie utilisée dans PISA(Baye, Demonty, Fagnant, Lafontaine, Matoul et Monseur, 2004, p. 91).

Les langues parfois entendues dans l'entourage

Cette question révèle, de manière très flagrante, l'environnement multilingue dans lequel sont baignés les élèves. Si environ la moitié d'entre eux déclare parler uniquement le français à la maison, ils ne sont qu'environ 10% à déclarer n'entendre que cette seule et unique langue dans leur entourage. Ils sont près de 40% à entendre au moins une autre langue et plus de 40% à déclarer entendre au moins 2 langues en plus de la langue d'enseignement. L'italien est la langue la plus présente ; l'espagnol, l'arabe, le turc et le wallon ont également une place non négligeable. Une variété d'autres langues sont aussi mentionnées par les élèves, mais de façon moins fréquente.

2.2. LES COURS DE LANGUE

L'expérience objective des élèves

En Communauté française de Belgique, les élèves suivent un cours de langue à l'école en primaire et, en 3e secondaire, ils peuvent suivre de 0 à 2 cours.

A Herstal, au grade 5, l'anglais est suivi par deux tiers des élèves, alors qu'un tiers apprend plutôt le néerlandais. Au grade 9, l'anglais est appris par la quasi-totalité des élèves, le néerlandais est suivi par deux tiers d'entre eux et l'allemand est quasi-inexistant. Dans cette logique, pratiquement tous les élèves qui apprennent deux langues combinent l'anglais et le néerlandais.

Tableau B2-2 : Langues apprises à l'école

	Grade 5 (N = 370)	Grade 9 (N = 570)
Total 0 langue		24%
Anglais	67%	25%
Néerlandais	32%	5%
Total 1 langue	100%[1]	29%
Allemand et anglais		1,5%
Allemand et néerlandais		0,5%
Anglais et néerlandais		44%
Total 2 langues		46%[2]
Nombre et pourcentage d'élèves qui apprennent les différentes langues (parmi ceux qui apprennent au moins une langue à l'école)		
	Grade 5 (N =370)	Grade 9 (N = 433)
Allemand		10 (2%)[3]
Anglais	249 (67%)	404 (93%)
Néerlandais	120 (32%)	282 (65%)

En plus des cours suivis à l'école dans le cadre de l'horaire habituel, certains élèves suivent d'autres cours de langue : ils sont ainsi environ 25% à déclarer suivre des cours supplémentaires au grade 5 et environ 20% au grade 9 (pour ce qui concerne les 433 élèves qui apprennent déjà une ou deux langues à l'école). Par ailleurs, les 137 élèves du

[1] Un élève ne précise pas clairement la langue qu'il apprend au grade 5.

[2] Deux élèves ne précisent pas clairement une des deux langues qu'ils apprennent au grade 9.

[3] Les données portant sur les langues apprises par moins de 50 élèves doivent être interprétées avec prudence étant donné que les élèves peuvent n'appartenir qu'à quelques classes (ce qui donne un caractère particulier à leur expérience de l'apprentissage de ces langues). Dans la suite du texte, les données relatives à cette langue sont indiquées en caractère gris.

grade 9 qui n'ont pas de cours de langue à l'école peuvent apprendre des langues en dehors de l'école : ils sont un peu moins de 10% dans ce cas.

En ce qui concerne les langues mentionnées par les élèves, on note une prédominance nette de l'italien et une présence importante de l'espagnol, de l'arabe et du turc. Les autres langues citées, de façon plus épisodique, sont notamment l'albanais, l'allemand, le croate, le grec, le japonais, le kurde, le néerlandais, le russe,…

La perception des élèves par rapport aux cours de langue

Les informations qui suivent portent sur tous les élèves de grade 5 (370 élèves) et sur les élèves du grade 9 qui suivent au moins un cours de langue à l'école (433 élèves).

Les indices composites constitués à partir de plusieurs items sont susceptibles de varier de 1 (si tous les élèves choisissent les avis les plus négatifs à propos de chacune des propositions) à 4 (si tous les élèves choisissent les avis les plus positifs à propos de chacune des propositions). La valeur 2,5 correspond à l'avis intermédiaire entre les extrêmes[1].

Tableau B2-3 : Image des cours portant sur les différentes langues apprises

	Grade 5		Grade 9		
	Anglais (N = 249)	Néerlandais (N = 120)	*Allemand (N = 10)*	Anglais (N = 404)	Néerlandais (N = 282)
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	3,4 (0,52)	3,4 (0,50)	*3,3 (0,63)*	3,0 (0,56)	2,7 (0,62)

Au grade 5, les élèves ont une image très positive de leurs cours de langue, tant en ce qui concerne le cours d'anglais qu'en ce qui concerne le cours de néerlandais (la différence est négligeable – ampleur de l'effet : 0,07[2]). Au grade 9, la perception des cours d'allemand et d'anglais reste assez positive, avec un indice moyen supérieur à 3, alors que l'image du cours de néerlandais est plus mitigée, avec un indice proche de 2,5. La différence entre les indices moyens anglais / néerlandais au grade 9 est relativement importante (AE : 0,66). Notons encore que les élèves du secondaire se montrent globalement moins positifs que ceux du primaire (la différence entre les deux indices d'anglais est relativement importante – AE : 0,66 ; celle entre les deux indices de néerlandais est très importante – AE : 1,38).

[1] Le nombre indiqué représente le nombre d'élèves concernés par cette langue, mais l'indice n'est calculé que sur les élèves qui ont répondu à au moins un des items constituant cet indice (les omissions concernent généralement très peu d'élèves, de 0 à 3 dans la plupart des cas). Pour plus de précisions, voir page 45 et suivantes.

[2] Dans la suite du texte, on emploiera les initiales AE pour désigner l'ampleur de l'effet. Pour une explication de l'ampleur de l'effet et de la signification attribuée à ses différentes valeurs, voir page 51.

Tableau B2-4 : Investissement dans l'apprentissage des langues

	Grade 5	Grade 9		
	Les items relatifs à cette catégorie n'ont pas été proposés au grade 5	*Allemand (N = 10)*	Anglais (N = 404)	Néerlandais (N = 282)
Valeur moyenne de l'indice (écart type)		*3,2 (0,67)*	3,0 (0,66)	2,5 (0,73)

Comme pour l'image des cours, l'investissement est assez positif pour l'allemand et l'anglais (indice moyen proche de 3), alors qu'il est assez mitigé (2,5) pour le néerlandais. La différence entre les indices moyens anglais / néerlandais n'est pas négligeable (AE : 0,72).

Pour l'auto-évaluation, les résultats sont analysés séparément selon qu'il s'agit de la première ou de la deuxième langue moderne au secondaire. Les items constitutifs de l'auto-évaluation diffèrent entre les grades 5 et 9, ce qui interdit toute comparaison.

Au grade 5, les élèves se montrent en moyenne assez mitigés quant à leurs compétences face à l'ensemble des tâches proposées (indice proche de 2,5) ; une légère différence se marque en faveur de ceux qui suivent le néerlandais (AE : 0,27). Au grade 9, on peut faire le même type de constatation pour la première langue moderne : indices moyens indiquant une auto-évaluation assez mitigée, avec une légère différence en faveur de l'anglais (AE : 0,26). Pour la deuxième langue moderne, les indices sont globalement plus faibles et la différence entre l'anglais et le néerlandais se marque davantage (AE : 0,54). Les élèves suivant un cours d'allemand sont trop peu nombreux pour permettre des constations fiables.

2.3. Les attitudes à l'égard des langues apprises

L'utilité des langues apprises

Les élèves reconnaissent très majoritairement l'utilité des langues qu'ils apprennent : plus de 98% pour l'anglais au grade 5 et 91% au grade 9, 92,5% pour le néerlandais au grade 5 et 75% des élèves au grade 9. Bien qu'ils soient trop peu nombreux pour donner une tendance générale, on notera que les 10 élèves qui suivent un cours d'allemand au grade 9 le trouvent majoritairement utile également (80%).

Les indices d'attitude

Le tableau suivant présente les indices moyens portant sur les différentes variables d'attitude qui ont été construites[1].

[1] Pour une explication de la signification de chacune des variables, voir page 45.

Tableau B2-5 : Les indices d'attitude à l'égard des langues apprises – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5		Grade 9		
	Anglais (N = 249)	Néerlandais (N = 120)	*Allemand (N = 10)*	Anglais (N = 404)	Néerlandais (N = 282)
Affectivité générale envers la langue	3,3 (0,66)	3,1 (0,73)	*3,1 (1,12)*	3,2 (0,66)	2,0 (0,72)
Opportunités et pressions extérieures	3,0 (0,60)	2,8 (0,63)	*2,9 (0,58)*	2,9 (0,53)	2,4 (0,58)
Compétences à développer	3,4 (0,65)	3,2 (0,66)	*3,5 (0,63)*	3,4 (0,54)	2,6 (0,77)
Objectifs d'intégrativité	Les items relatifs à ces trois catégories n'ont pas été proposés au grade 5		*3,4 (0,42)*	3,0 (0,62)	2,7 (0,74)
Objectifs d'instrumentalité			*3,6 (0,47)*	3,4 (0,50)	2,9 (0,76)
Image des pays			*3,0 (0,54)*	2,9 (0,38)	2,4 (0,41)

Au grade 5, la plupart des indices sont supérieurs à 3 (hormis un indice pour le néerlandais), témoignant ainsi d'attitudes globalement positives face aux langues apprises. Les trois indices sont légèrement plus positifs pour l'anglais que pour le néerlandais (AE respectivement de 0,19 ; 0,42 et 0,31).

Au niveau grade 9, on note que tous les indices sont plus élevés pour l'allemand et l'anglais que pour le néerlandais. Le faible nombre d'élèves suivant un cours d'allemand empêche de pousser plus avant les analyses portant sur cette langue ; ce sont donc les comparaisons anglais / néerlandais qu'il est intéressant d'examiner plus en détails. On remarque dès lors que, pour tous les indices, les différences en faveur de l'anglais se marquent de façon importante (l'ampleur de l'effet varie de 0,51 à 1,19).

Tous les indices pour l'anglais sont proches de 3 ou supérieurs à 3. Dans le cas du néerlandais, les indices varient autour de 2,5 et reflètent des attitudes plus mitigées, à l'exception de l'indice d'instrumentalité, proche de 3,0 et de l'indice d'affectivité générale envers la langue, dont la valeur est 2,0.

Si maintenant on compare les indices obtenus aux deux niveaux scolaires, on notera que les différences sont négligeables en ce qui concerne l'anglais (AE respectivement de 0,12 ; 0,22 et 0,03 pour les trois indices comparables) alors que les élèves du grade 9 se montrent globalement moins positifs que ceux du grade 5 en ce qui concerne le néerlandais (AE respectivement de 1,55 ; 0,58 et 0,79).

Le choix des langues apprises à l'école

Le tableau suivant présente les langues les plus fréquemment choisies par les élèves, dans l'hypothèse où ils auraient pu décider librement la première langue apprise à l'école, en fonction de la première langue moderne effectivement apprise. Plusieurs élèves ont coché (ou mentionné) plusieurs langues et il est bien entendu possible que figure parmi celles-ci la langue apprise à l'école[1].

[1] Rappelons que ces données multiples n'ont pas été décomposées dans la mesure où il est impossible de décider quelle langue aurait été retenue si l'élève n'en avait choisi qu'une.

Tableau B2-6 : Langue que les élèves auraient voulu apprendre en premier lieu (en fonction de la langue qu'ils apprennent en premier lieu à l'école)

	Grade 5		Grade 9	
			1re langue moderne	
	Anglais (N = 249)	Néerlandais (N = 120)	Anglais (n = 318)	Néerlandais (N = 115)
Aucune	6	2	10	8
Allemand	14	2	9	4
Anglais	46 (18%)	34	75 (24%)	25
Arabe	5	1	10	4
Chinois	4	6	5	1
Espagnol	38	11	36	14
Grec	6	2	4	2
Italien	65	29	76	29
Japonais	3	3	10	2
Néerlandais	16	7 (6%)	3	11 (10%)
Turc	6	6	15	2
Une autre langue[1]	12	6	9	2
2 langues ou plus	38		23	
Omissions	1		44	

Il apparaît que, s'ils avaient pu choisir librement la première langue apprise à l'école, un nombre important d'élèves auraient opté pour une autre langue que celle qui constitue leur première langue moderne. Le choix de l'anglais n'est ainsi confirmé que par environ 20% des élèves qui suivent cette langue et le choix du néerlandais ne l'est que par 6 (grade 5) ou 10% (grade 9) des élèves. La langue la plus prisée est l'italien, qui est presque toujours la langue la plus choisie et qui, dans tous les cas, dépasse toujours le nombre d'élèves qui confirment le choix de la langue qu'ils apprennent déjà. L'anglais, puis l'espagnol sont les deux choix suivants qui recueillent le plus de succès. On note également une présence importante d'autres langues de l'immigration, comme l'arabe et le turc et la mention de langues plus exotiques, comme le japonais et le chinois. Même s'ils n'obtiennent pas des records de voix, l'allemand et le néerlandais sont choisis par certains élèves qui n'apprennent pas ces langues. Enfin, quelques élèves préfèreraient apparemment n'avoir aucun cours de langue moderne à l'école.

Les réponses à une question portant sur la langue qu'ils auraient choisie en deuxième lieu vont globalement dans le même sens que celles qui concernent le premier choix.

La façon dont nous avons présenté les résultats (en croisant la langue choisie en premier ou deuxième lieu avec la langue apprise en premier ou deuxième lieu) ne permet pas de savoir combien d'élèves ont choisi en premier ou deuxième choix une langue qu'ils apprennent déjà (en tant que première ou comme seconde langue moderne). Ainsi, en examinant les résultats de cette autre façon, nous voyons que si 29% des élèves du grade 5 et 40% de ceux du grade 9 confirment leur intérêt pour l'anglais, ils ne sont respectivement que 14 et 13% à confirmer leur intérêt pour le néerlandais (que ce soit en premier ou en deuxième choix).

[1] Toutes les autres langues ont été choisies par 6 élèves au maximum, grades 5 et 9 confondus. Il s'agit de l'argentin, de l'albanais, de l'arménien, du brésilien, du croate, de l'égyptien, du niguala, du Plattdeutsch, du polonais, du portugais, du russe, du suédois, du thaï et du wallon.

2.4. Les aspirations des élèves en matière de connaissance des langues

Les langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà

Les élèves ont été invités à préciser s'ils souhaitaient apprendre, maintenant ou plus tard, des langues en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà (ou s'ils souhaitaient tout simplement apprendre des langues, pour ceux qui n'ont aucun cours de langue à l'école). Au grade 5, 86% des élèves déclarent souhaiter apprendre d'autres langues en plus ; au grade 9, ils sont environ 72% au total (76% parmi les 433 élèves qui ont déjà un ou deux cours de langue à l'école et seulement 63% parmi les 137 élèves qui n'ont pourtant pas du tout de cours de langue à l'école).

Tableau B2-7 : Nombre de langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà à l'école ou en cours supplémentaires1

	Grade 5 (N = 370)	Grade 9		
		Tous (N = 570)	Avec cours de langue (N = 433)	Sans cours de langue (N = 137)
0 langue mentionnée	14%	28%	24%	37%
1 langue mentionnée	21%	24%	28%	12%
2 langues mentionnées	65%	22%	22%	20%
3 langues mentionnées	///	27%	25%	31%

On demandait ensuite aux élèves de mentionner les langues qu'ils souhaitaient apprendre en plus[2].

Le tableau suivant reprend les langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves. Il faut garder à l'esprit qu'on demandait aux élèves de citer des langues « autres » que celles qu'ils apprennent déjà et que les langues citées dépendent donc en partie des langues qu'ils apprennent déjà à l'école[3].

[1] Pour construire la variable « nombre de langues mentionnées », seules les langues différentes de celles apprises à l'école et en cours supplémentaires ont été retenues.

[2] Notons que certains élèves ont répondu ne pas souhaiter apprendre de langues, mais qu'ils en ont quand même cité et ont répondu aux différentes questions portant sur ces langues. Inversement, certains ont répondu souhaiter en apprendre, mais n'ont mentionné aucune langue.

[3] Il nous est apparu opportun de distinguer ici encore les élèves du grade 9 qui ont ou non un cours de langue à l'école. Nous présentons également les données globales (portant sur les 570 élèves), de façon à permettre les comparaisons inter-zones en prenant en compte l'échantillon total. Pour la suite (indices d'attitudes par rapport aux langues que les élèves souhaitent apprendre), nous présenterons uniquement les informations globales.

Tableau B2-8 : Langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves[1]

	Grade 5 sur 323 élèves qui ont cité au moins une langue	Grade 9		
		Tous sur 422 élèves qui ont cité au moins une langue	Avec cours de langue – sur 335 élèves qui ont cité au moins une langue	Sans cours de langue – sur 87 élèves qui ont cité au moins une langue
Allemand	49	78	61	17
Anglais	77	64	19	45
Arabe	8	36	26	10
Chinois	11	25	22	3
Espagnol	137	230	190	40
Grec	22	30	26	4
Italien	122	234	186	48
Japonais	2	25	25	0
Néerlandais	62	43	29	14
Portugais	19	24	20	4
Russe	4	10	9	1
Turc	9	27	21	6
Wallon	10	4	3	1

Ce sont clairement l'italien et l'espagnol qui figurent parmi les langues les plus souvent citées : elles sont mentionnées par plus d'un tiers des élèves du grade 5 et par plus de la moitié des élèves du grade 9. Il est aussi à noter que les langues proposées en première langue moderne dans les écoles (allemand, anglais et néerlandais) recueillent également de nombreuses manifestations d'intérêt. L'anglais et le néerlandais étant déjà appris par une proportion importante d'élèves (67% des élèves du grade 5 et 93% de ceux du grade 9 qui ont un ou deux cours pour l'anglais et respectivement 32% et 65% pour le néerlandais), ces langues ont moins de chances que d'autres de se retrouver ici. Il est à noter que l'anglais avoisine les scores de l'italien et de l'espagnol chez les élèves qui n'ont pas de cours de langue à l'école[2]. Enfin, les autres langues que l'on rencontre fréquemment sont des langues de l'immigration (arabe, grec et turc) ou des langues plus exotiques (chinois, japonais, russe). Enfin, le wallon est également mentionné par quelques élèves, surtout au grade 5.

Toutes les autres langues ont été mentionnées par moins de 10 élèves de chacun des niveaux scolaires considérés. On note une variété intéressante ; il s'agit de l'albanais, de l'africain, de l'algérien, de l'américain, de l'arménien, de l'asiatique, du bosniaque, du brésilien, du congolais, du coréen, du créole, du croate, du flamand, du français, du gaélique, de l'hindi, du hongrois, de l'irakien, du kabyle, du kurde, du latin, du lingala, du marocain, du mexicain, du polonais, du russe, du sicilien, du suédois, du suisse, du tchétchène, du thaï, du turc, du valaque et du yougoslave (48 « langues » au total, grades 5 et 9 confondus).

[1] En dépit de la consigne, il arrive parfois que les élèves mentionnent une langue qu'ils apprennent par ailleurs à l'école ou en cours supplémentaires. Ces quelques rares cas peuvent entraîner une légère surestimation du nombre d'élèves mentionnant telle ou telle langue comme souhait d'apprentissage d'une nouvelle langue. Par ailleurs, leur avis même sur ces langues reste intéressant (d'autant plus qu'il peut s'agir de langues apprises en cours supplémentaires, sur lesquelles on dispose de très peu d'informations) et les informations ont donc été conservées pour la construction des variables d'attitudes.

[2] Notons que parmi les 77 élèves qui ont choisi l'anglais, seuls 14 n'ont mentionné que cette seule et unique langue. Autrement dit, 63 élèves ont choisi l'anglais, mais accompagné d'une autre langue. De même, 18 élèves seulement ne mentionnent que l'espagnol et 12 l'italien. La combinaison espagnol/italien est la plus fréquente : 48 élèves au grade 5 et 50 au grade 9.

Les attitudes des élèves par rapport aux langues qu'ils souhaitent apprendre en plus

Les analyses des attitudes et représentations portent sur les langues mentionnées par un minimum de 30 élèves : 5 langues sont concernées au grade 5 (allemand, anglais, espagnol, italien et néerlandais) et 7 langues au grade 9 (ces mêmes langues, ainsi que l'arabe et le grec).

Tableau B2-9 : Indices d'attitude et les représentations à l'égard des langues souhaitées au grade 5 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)[1]

	Grade 5				
	Allemand (N = 49)	Anglais (N = 77)	Espagnol (N = 137)	Italien (N = 122)	Néerlandais (N = 62)
Affectivité générale envers la langue	3,2 (0,54)	3,4 (0,61)	3,6 (0,50)	3,7 (0,51)	3,2 (0,59)
Opportunités et pressions extérieures	2,5 (0,64)	2,8 (0,63)	2,6 (0,61)	3,0 (0,61)	3,0 (0,61)
Compétences à développer	3,4 (0,53)	3,6 (0,49)	3,5 (0,57)	3,6 (0,51)	3,3 (0,71)

L'italien obtient les scores les plus élevés à chacun des indices. Les représentations positives de la langue et du pays, qui s'accompagnent du souhait de développer des compétences multiples dans la langue et de la perception d'opportunités et de pressions extérieures pourraient trouver leur origine dans la forte présence de cette langue dans l'environnement des élèves (voir partie 2 des résultats ci-avant).

A l'autre extrême, l'allemand et le néerlandais sont l'objet des avis les moins positifs par rapport à deux des indices (« affectivité générale envers la langue » et « compétences à développer »), mais l'allemand recueille un score pour l'indice « opportunités et pressions extérieures » beaucoup plus faible que le néerlandais (AE : 0,74). On peut faire l'hypothèse que ce serait ici le volet « pressions extérieures » qui expliquerait la valeur élevée des « opportunités et pressions extérieures » dans le cas du néerlandais dans la mesure où cette langue semble peu présente dans l'environnement immédiat des élèves. Par ailleurs, il est intéressant de noter que l'allemand et le néerlandais sont tous deux des langues nationales, mais que la pression exercée pour les apprendre ne semble pas être perçue de manière identique par les élèves. Évidemment, en Belgique, le néerlandais est parlé par une frange beaucoup plus importante de la population et couvre un territoire beaucoup plus large que l'allemand.

L'espagnol présente un profil assez similaire à celui de l'italien, c'est-à-dire très positif en ce qui concerne l'affectivité générale envers la langue et les compétences à développer, mais s'en différencie au niveau des opportunités et pressions extérieures où son score est nettement plus faible (AE : 0,58).

Enfin les réponses à propos de l'anglais se caractérisent par un score aussi élevé que celui de l'italien en ce qui concerne les compétences à développer, mais par des opportunités et pressions extérieures et une affectivité générale envers la langue moins positives (les AE respectives sont de 0,32 et 0,53). Le score élevé en ce qui concerne les compétences à développer pourrait s'expliquer par la présence importante de l'anglais dans l'environnement culturel plus qu'humain des élèves (chansons, Internet, etc).

[1] Ces variables sont les mêmes que pour les langues apprises à l'école.

Tableau B2-10 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées au grade 9 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 9						
	Allemand (N = 78)	Anglais (N = 64)	Arabe (N = 36)	Espagnol (N = 230)	Grec (N = 30)	Italien (N = 234)	Néerl. (N = 43)
Affectivité générale envers la langue	2,9 (0,78)	3,1 (0,69)	3,4 (0,51)	3,6 (0,44)	3,6 (0,39)	3,6 (0,45)	2,5 (0,55)
Image des pays	2,7 (0,33)	2,8 (0,38)	3,0 (0,39)	3,0 (0,43)	3,1 (0,38)	3,2 (0,46)	2,6 (0,41)
Compétences à développer	3,2 (0,54)	3,3 (0,59)	3,3 (0,65)	3,3 (0,59)	3,3 (0,69)	3,5 (0,56)	3,1 (0,47)
Opportunités et pressions extérieures	2,5 (0,55)	3,1 (0,50)	2,7 (0,63)	2,5 (0,57)	2,3 (0,56)	2,7 (0,62)	2,9 (0,48)
Objectifs d'instrumentalité	3,0 (0,66)	3,2 (0,62)	2,6 (0,68)	2,7 (0,66)	2,5 (0,86)	2,8 (0,64)	3,1 (0,66)
Objectifs d'intégrativité	3,2 (0,54)	3,0 (0,62)	3,2 (0,69)	3,1 (0,62)	3,2 (0,64)	3,3 (0,60)	3,0 (0,63)

Le score relatif à l'indice « affectivité générale envers la langue » est particulièrement élevé (3,6) dans le cas de l'espagnol, du grec, de l'italien et connaît ses valeurs les plus faibles dans le cas de l'allemand (2,9) et surtout du néerlandais (2,5). L'ampleur de l'effet entre le néerlandais et l'allemand est importante (0,59), mais entre l'allemand et l'anglais (avec un indice de 3,1 et classé juste avant l'allemand), elle n'est pas non plus négligeable (0,27). Entre les extrêmes, le néerlandais et le grec, la différence est très importante (AE : 2,31).

Les indices d'image des pays[1] sont globalement moins élevés que ceux analysés ci-dessus : ils varient de 2,6 (le néerlandais) à 3,2 (l'italien), avec une ampleur de l'effet de 1,38.

Le score des « compétences à développer » varie peu selon la langue : de 3,1 pour le néerlandais à 3,5 pour l'italien (AE : 0,77). De même on observe peu de différences dans les indices d'intégrativité : le score minimum est de 3,0 (anglais et néerlandais) et le maximum de 3,3 (italien) (AE : 0,42 et 0,52).

Les scores d'opportunités et de pressions extérieures sont assez diversifiés. L'écart maximum, qui sépare le grec (2,3) et l'anglais (3,1), correspond à une ampleur de l'effet de 1,51. Le score relativement élevé de l'anglais s'explique probablement par la pression sociale en faveur de cette langue et par sa présence dans l'univers des adolescents. En revanche, le grec n'est ni très présent dans l'environnement herstalien[2], ni particulièrement valorisé. A l'inverse du grade 5, les opportunités et pressions extérieures sont plus importantes pour l'anglais que pour le néerlandais (AE : 0,41).

La variété des scores est importante en ce qui concerne l'indice d'instrumentalité : de 2,5 (le grec) à 3,2 (l'anglais), séparés par une ampleur de l'effet de 0,93. Les extrêmes sont

[1] Il faut signaler un pourcentage important de réponses « sans avis » à certains items de cette variable composite, qui renforcent la tendance centrale.

[2] Il y a quand même plus de 150 personnes de cette nationalité qui habitent sur la commune, mais cette langue n'est pas citée parmi les plus fréquemment parlées en famille ou entendues dans l'entourage.

ici rencontrés par les mêmes langues que pour l'indice d'opportunités et de pressions extérieures, sans doute pour des raisons semblables.

L'analyse des scores en fonction des langues met en évidence quelques profils intéressants.

L'italien obtient les scores les plus élevés sur 4 dimensions (l'affectivité générale envers la langue, l'image des pays, les compétences à développer et l'intégrativité), mais occupe un rang moyen en ce qui concerne les opportunités et pressions extérieures et l'instrumentalité : ces résultats suggèrent que les élèves intéressés par cette langue sont attirés par elle et souhaitent être capables de l'utiliser dans leur environnement, mais en perçoivent moins clairement l'impact possible sur leur avenir.

Le profil du néerlandais est presque point pour point l'inverse de celui de l'italien : là où les élèves expriment les avis les plus positifs dans le cas de l'italien, les avis relatifs au néerlandais sont les plus négatifs ; le néerlandais ne se classe en bonne position (2e) que lorsqu'il s'agit des opportunités et pressions extérieures et de l'instrumentalité : tout se passe comme si même les élèves qui souhaitent apprendre le néerlandais n'éprouvaient pas un véritable intérêt pour la langue et ceux qui la parlent, ni l'envie de l'utiliser, mais se montraient sensibles à des pressions en faveur de l'apprentissage de cette langue et à son utilité future.

Dans le cas de l'anglais, c'est par rapport aux opportunités et pressions extérieures et à l'instrumentalité que les élèves qui souhaitent l'apprendre se classent au 1er rang, ils se positionnent vers le milieu pour l'indice « compétences à développer », leurs scores aux autres paramètres figurant parmi les plus faibles (5e rang 3 fois). Ce profil confirme bien le caractère utilitaire de l'anglais aux yeux des élèves, sans renier pour autant l'intérêt pour les autres apports potentiels de l'apprentissage d'une langue (tous les indices – à l'exception de l'image des pays – obtiennent en effet des scores supérieurs à 3).

Le grec s'oppose quasi point par point à l'anglais, le classement des élèves qui souhaitent apprendre cette langue étant le plus faible aux variables où l'anglais se classe en tête : les opportunités et pressions extérieures et l'instrumentalité. Tout se passe comme si ces élèves souhaitaient apprendre le grec sans que leur souhait soit une réponse à des pressions dans leur environnement et sans l'espoir que cette langue leur serait utile.

Les autres langues présentent des profils moins contrastés. Le profil des élèves qui souhaitent apprendre l'allemand peut être rapproché de celui de leurs condisciples intéressés par le néerlandais, mais les tendances sont moins nettes et une différence nette se dégage pour l'indice d'opportunités et pressions extérieures (2,5 pour l'allemand et 2,9 pour le néerlandais, avec une ampleur de l'effet de 0,77).

Le profil relatif à l'espagnol présente des similitudes avec celui de l'italien et avec celui du grec (mais de façon moins accusée pour ce dernier). Le profil de l'arabe, bien que présentant également certaines similitudes avec les profils du grec, de l'italien et de l'espagnol, s'en distingue néanmoins pour certains indices : si on compare les réponses relatives à l'arabe avec celles qui concernent le grec, par exemple, l'affectivité générale envers la langue est moins positive (AE : 0,44) et surtout les opportunités et pressions extérieures sont plus élevées (AE : 0,67).

Les résultats suggèrent une certaine opposition entre les profils des élèves qui souhaitent apprendre l'une des 3 langues proposées en tant que première langue moderne en Communauté française de Belgique, qui se caractérisent par des scores élevés aux indices

d'instrumentalité, et ceux qui souhaitent apprendre les langues de l'immigration, qui sont aussi les langues de pays de vacances, dont l'image est très positive.

Enfin, notons encore qu'un bref regard comparatif sur les résultats des grades 5 et 9 montre globalement certaines similitudes en ce qui concerne l'image très positive de l'italien et, dans une moindre mesure de l'espagnol (langues de l'immigration auxquelles s'ajoutent l'arabe et le grec au grade 9). On trouve également certaines correspondances intéressantes pour l'anglais, l'allemand et le néerlandais, mais aussi des divergences. Même si les élèves du grade 9 se montrent généralement quelque peu plus mitigés, les mêmes tendances générales se dégagent pour montrer une image très positive de l'anglais et une image plus mitigée de l'allemand. Par contre, le néerlandais est perçu beaucoup plus positivement au grade 5 (où son image est assez proche de celle de l'anglais) qu'au grade 9 (où tous les indices du néerlandais obtiennent des scores inférieurs à ceux de l'anglais). Notons encore que la pression extérieure exercée par rapport à l'apprentissage du néerlandais semble dépasser celle relative à l'allemand, ce qui correspond assez bien à la fois à l'offre scolaire proposée dans la zone (l'allemand n'est pas proposé en primaire, mais trouve une place en tant que langue moderne II au secondaire) et aux choix effectués par les élèves (l'allemand est très peu suivi en langue moderne II au secondaire).

2.5. Les représentations des élèves à l'égard des langues en général

Un indice a été construit en vue de cerner l'intérêt que portent les élèves à la connaissance des langues en général[1]. La valeur moyenne de cet indice est de 2,9 au grade 5 (écart type de 0,63) et de 3,0 au grade 9 (écart type de 0,64), témoignant donc d'une attitude positive dans les deux cas (la différence entre les grades 5 et 9 est très faible – AE : 0,16).

Enfin, la valeur de l'indice portant sur le sentiment de compétence des élèves quant à l'apprentissage des langues en général est de 3,3 au grade 5 (écart type de 0,72) et de 2,9 au grade 9[2] (écart type de 0,72) témoignant d'une bonne confiance en soi, surtout chez les plus jeunes (la différence est cette fois notable – AE : 0,51).

2.6. L'intérêt pour l'apprentissage des langues chez les élèves du grade 9 : tentative d'explication

Des analyses complémentaires ont été réalisées dans le but de mieux comprendre ce qui explique l'attitude des élèves envers l'apprentissage des langues en général[3] : quelles sont les caractéristiques habituellement associées à une attitude plus positive ? Le pouvoir explicatif de 3 groupes de variables a été étudié : des caractéristiques personnelles des

1 Pour une explication de cet indice, voir page 49.

2 Cet indice porte uniquement sur les élèves qui ont au moins un cours de langue à l'école.

3 La variable dépendante est la résultante d'une analyse factorielle qui a combiné en une seule valeur pour chaque élève son score d'intérêt pour les langues en général (présenté au point précédent) et le nombre de langues qu'il souhaite apprendre en plus (en plus des langues apprises à l'école et/ou en cours supplémentaires). Les analyses ont porté sur 386 élèves au grade 9 (433 moins 47 omissions).

élèves, tant individuelles que sociales, des caractéristiques de leur parcours scolaire et leur expérience de l'apprentissage des langues[1].

Une première analyse a porté sur les trois groupes de caractéristiques retenues. C'est l'expérience en matière d'apprentissage des langues qui explique le mieux l'attitude par rapport à l'apprentissage des langues : les attitudes les plus positives s'observent chez les élèves qui rapportent un vécu positif à cet égard (ce groupe de 3 variables explique à lui seul 17% de la variance). En second lieu interviennent les caractéristiques personnelles des élèves (le modèle qui comporte ces deux groupes de variables explique 26% de la variance). Enfin l'ajout des informations disponibles sur le parcours scolaire des élèves permet encore de mieux expliquer leurs attitudes : si on prend en considération l'ensemble des caractéristiques évoquées, le pourcentage de variance expliquée atteint 31%. La contribution de chacun des 3 groupes de variables est très significative.

Une seconde analyse a examiné dans quelle mesure chacune des caractéristiques des élèves, considérée cette fois isolément et non plus au sein d'un bloc, contribue à expliquer leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues. Parmi toutes ces caractéristiques, c'est le vécu des cours de langue qui explique le mieux les différences entre les attitudes des élèves : à lui seul, il explique 14% de ces différences. Six autres variables introduites successivement améliorent chacune l'explication des différences : le nombre de cours de langue suivis, le sexe (en faveur des filles), l'auto-évaluation des compétences en langue, le statut socioculturel, le nombre de langues présentes dans l'entourage et la confiance en soi des élèves dans le domaine des langues. L'impact de chacune de ces informations est très significatif.

3. QUELQUES LIGNES DE FORCE DES RÉSULTATS

Dans la zone d'Herstal, caractérisée par un pourcentage important d'habitants de nationalité étrangère (20%), un taux de chômage élevé (23%), et une relative proximité avec des régions germanophones et néerlandophones, on retrouve le multilinguisme de la société dans l'expérience personnelle, les souhaits et les représentations des élèves bien plus que dans les programmes scolaires en vigueur aux niveaux concernés. Cet écart est particulièrement criant dans le cas des élèves du grade 9 qui, inscrits dans des filières de qualification, ne bénéficient plus d'aucun cours de langue dans les activités scolaires et qui représentent 24% des jeunes de ce niveau scolaire. Seuls l'anglais, le néerlandais et, dans une moindre mesure et seulement au secondaire, l'allemand sont enseignés dans le cadre des cours habituels, d'autres langues occupant une place réduite, en dehors des cours obligatoires et au niveau des écoles primaires uniquement (italien, principalement, mais aussi espagnol, arabe et turc, plus d'autres langues citées par quelques élèves). L'italien et l'espagnol sont fréquemment cités parmi les langues que les élèves voudraient apprendre en plus des langues qu'ils étudient déjà.

3.1. UN INTÉRÊT POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Surtout au grade 5 (86% des élèves), mais aussi au grade 9 (76 ou 63% selon que les élèves bénéficient déjà ou non d'un cours de langue), la majorité des élèves déclarent souhaiter apprendre d'autres langues en plus de celles qu'ils apprennent déjà. Au grade 9,

[1] Pour des explications complémentaires, voir page 45 et suivantes.

c'est l'expérience des cours de langue qui explique le mieux l'attitude positive à l'égard de l'apprentissage de langues, ce qui souligne l'importance de la qualité des premiers cours.

3.2. Des positions différentes des langues selon leur statut

Les représentations des élèves à propos des langues qu'ils souhaitent apprendre en plus varient en fonction du statut de celles-ci. Globalement, les langues s'opposent par le caractère plus ou moins positif de leur image et par l'image des pays où elles sont parlées d'une part, et par les opportunités de contact dont elles bénéficient, les pressions extérieures dont elles font l'objet et la perception de leur utilité par rapport à l'avenir des élèves, d'autre part. Ce sont principalement les langues de l'immigration (qui sont aussi des langues de pays de vacances) qui bénéficient d'une image positive, tandis que l'anglais et le néerlandais, langues germaniques enseignées à Herstal en tant que première langue étrangère se caractérisent plutôt par des opportunités de contact et des pressions extérieures plus élevées, ainsi que par la perception de leur utilité pour l'avenir (instrumentalité). L'allemand, proche de l'anglais et du néerlandais à d'autres égards, s'en distingue en ce qui concerne les opportunités et pressions extérieures (il faut rappeler qu'il est beaucoup moins enseigné à Herstal que l'anglais et le néerlandais).

3.3. Une probable évolution en fonction de l'âge

Plusieurs différences entre les profils des élèves de 5^{e} et de 9^{e} grade ont été relevées, dont l'âge est probablement en partie responsable : de façon générale, les plus jeunes se montrent plus positifs, tant au niveau de leur vécu qu'à celui de leurs souhaits et manifestent davantage de confiance en leurs capacités d'apprendre des langues. En particulier, les représentations du néerlandais, proches de celles de l'anglais au grade 5, s'en écartent nettement au grade 9, pour devenir moins positives.

III. LA COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE (ZONE 3)

En Communauté germanophone, l'enquête n'a concerné que les élèves du 5e grade. En tout, 314 élèves (sur 870) ont été interrogés.

1. LE CONTEXTE

C'est l'ensemble de la Communauté germanophone qui constitue une 3e zone en Belgique.

1.1. LA POPULATION[1]

Parmi les 73.119 habitants de la Communauté germanophone, 43.806 vivent dans la partie nord et 29.313 dans la partie sud. La densité de la population est de 86 habitants/km² mais varie fortement entre le nord et le sud avec respectivement 194,9 et 46,6 habitants/km². Le sud constitue une zone rurale comportant de nombreux petits villages et la ville de St. Vith, tandis que le nord comprend la ville d'Eupen.

Le taux d'étrangers est de 19%. Parmi les 13.904 habitants de nationalité étrangère, 12.299 personnes (88,5% du taux d'étrangers) vivent dans le Canton d'Eupen. Les Allemands sont les plus représentés (avec 10.914 personnes sur 13.904), suivis par les Luxembourgeois (202), les Espagnols (184), les Bosniaques (164), les Italiens (157), les Français (134), les Serbes (116) et les Polonais (99).

1.2. LA SITUATION

La Communauté germanophone s'étend sur une superficie de 854 km² et compte 73.119 habitants au 1er janvier 2006[2]. Elle se situe à l'est de la Belgique et avoisine trois pays : le Luxembourg au sud, l'Allemagne à l'est et les Pays-Bas au nord ainsi que la Communauté française de Belgique à l'ouest. Elle comprend deux parties, séparées par une partie de la commune de Waismes, qui fait partie de la Communauté française : quatre communes au « nord » (Eupen, Kelmis, Lontzen et Raeren), qui constituent le Canton d'Eupen, et cinq communes au « sud » (Amel, Büllingen, Burg-Reuland, Bütgenbach et Sankt Vith), qui constituent le Canton de Saint-Vith[3]. Enfin, la Communauté germanophone fait également partie du territoire de l'Eurégio Meuse Rhin organisant un partenariat de coopération transfrontalière.

D'après l'Office du travail de la Communauté germanophone, le taux de chômage est en 2006 de 8,3% (femmes : 10,7% ; hommes : 6,4%) et donc nettement inférieur à celui de

[1] Source : INS/WSR/ABEO : Arbeitsbeobachtungsstelle Ostbelgien, Bericht von 2007.
[2] Source : INS/WSR/ABEO : Arbeitsbeobachtungsstelle Ostbelgien, Bericht von 2007.
[3] Le territoire de la Communauté germanophone est séparé en deux zones distinctes par les Hautes Fagnes : on distingue souvent le « sud », c'est-à-dire l'« Eifel », et le « nord ».

la Wallonie qui s'élève à 18,4%. Cependant, il faut nuancer ce taux de chômage : au nord se situent 76% et au sud 24% des personnes étant au chômage.

1.3. LES LANGUES

L'allemand, une des trois langues officielles de la Belgique, est la langue la plus répandue en Communauté germanophone. On y retrouve également une minorité francophone de 5%[1] (ce pourcentage varie selon les sources). Les dialectes parlés sont le bas francique et le francique du Rhin au nord ainsi que le francique mosellan et le francique du Rhin au sud[2].

1.4. L'ENSEIGNEMENT

Le décret relatif à l'enseignement et à l'emploi des langues dans le cadre scolaire[3] règlemente en particulier trois aspects de l'enseignement décrits dans les paragraphes ci-dessous.

La création de sections dans le fondamental proposant une autre langue d'enseignement que l'allemand

Chaque commune a le devoir d'organiser dans son école fondamentale une section proposant l'enseignement dans une autre langue officielle du pays pour autant que deux conditions soient remplies. La première condition implique que les parents d'au moins 15 enfants du maternel ou d'au moins 30 enfants du primaire aient déposé une demande officielle et déclarent que leur langue maternelle est le français (ou le néerlandais). La deuxième condition exige que les enfants soient domiciliés dans la commune à laquelle la demande est adressée et qu'aucune école à moins de 4 km ne propose les cours dans la langue souhaitée.

Dans les faits, six des cinquante-huit écoles fondamentales de la Communauté germanophone dispensent les cours dans la langue française[4] : une école propose un enseignement exclusivement en français et cinq écoles comportent une section allemande et une section française. A l'heure actuelle, aucune école fondamentale ne propose le néerlandais comme langue d'enseignement.

La langue d'enseignement

Le nombre minimal d'heures de cours de la langue d'enseignement (l'allemand dans la plupart des cas) est de 5 heures par semaine dans l'enseignement primaire. Dans l'enseignement secondaire, le nombre d'heures minimal dans la langue d'enseignement est de 4 heures pour la filière générale et de 3 heures pour les filières du technique et du professionnel. L'enseignement spécial peut proposer un nombre d'heures moins élevé.

---

1 Source : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/belgiqueger.htm

2 A notre connaissance, il n'existe pas de chiffres fiables quant au pourcentage d'habitants parlant ces dialectes actuellement. On suppose qu'ils sont davantage parlés par les habitants du « sud » et qu'ils sont, de manière générale, en régression.

3 Source : *Dekret über die Vermittlung und den Gebrauch der Sprachen im Unterrichtswesen,* (19-4-2004).

4 Source : http://www.unterrichtsverwaltung.be/

Dans l'enseignement primaire, une série d'autres cours peuvent se donner en langue française (voire néerlandaise théoriquement) tels que la psychomotricité, l'éducation physique et les arts plastiques. Dans l'enseignement secondaire, moins de cinquante pour cent des cours dispensés peuvent être donnés en français (sans compter les cours de langue moderne)[1].

Les langues modernes

Le français est la première langue moderne enseignée dans les écoles fondamentales. Dans l'enseignement secondaire, le cours de français reste obligatoire, mais les pouvoirs organisateurs des établissements scolaires peuvent proposer des cours de langue moderne supplémentaires.

L'enseignement du français est obligatoire dès l'école maternelle et doit être dispensé sous la forme d'activités ludiques à raison de 50 à 200 minutes par semaine. Ces activités sont censées avoir lieu quotidiennement.

Dans l'enseignement primaire, le français est enseigné à raison de 2 à 3 heures au cycle 6-8, de 3 à 4 heures au cycle 8-10 et de 5 heures au cycle 10-12. Pour l'enseignement secondaire, le décret propose un quota minimum d'heures de cours de français à savoir 4 heures dans l'enseignement général et 2 heures dans l'enseignement technique et professionnel. Les pouvoirs organisateurs de l'enseignement spécial sont autorisés à suspendre l'enseignement des langues modernes.

1.5. Les positions des chefs d'établissement

Les 19 chefs d'établissement interrogés s'accordent pour souligner l'importance de l'apprentissage d'au moins une, voire même deux langues en plus de la langue d'enseignement. A leurs yeux, l'anglais est indispensable pour tout le monde. Par contre, ils partagent l'avis qu'il ne suffit pas de connaître cette langue. Pour trois directeurs, le français et le néerlandais sont des langues tout aussi importantes à connaître que l'anglais.

2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves

En Communauté germanophone de Belgique, les questionnaires ont été administrés à 314 élèves (sur 870) du grade 5 et ce dans 24 écoles. L'échantillon a été stratifié en fonction des réseaux, de la taille des écoles et des communes. Les élèves fréquentant les filières francophones n'ont pas fait partie de la population.

[1] A l'exception du 1er degré du secondaire : ici le pourcentage peut s'élever jusqu'à 65%, à condition que les élèves aient le choix entre cette première option et une seconde, dans laquelle le pourcentage d'heures de cours donnés en français est au maximum de 50%.

2.1. Les langues dans l'entourage des élèves

L'origine des élèves

En Communauté germanophone, le taux « d'étrangers » correspond à 19%[1] (cf. page 128).

On retrouve dans l'échantillon une proportion semblable : 20,1% des élèves interrogés sont des immigrés de 1re ou de 2e génération, 18,8% des élèves sont des immigrés de 1re génération et 1,3% des immigrés de la 2e génération, selon les critères définis dans le cadre de l'étude PISA (voir Baye, Demonty, Fagnant, Lafontaine, Matoul et Monseur, 2004, p. 91).

Les langues parlées habituellement à la maison

Le tableau B3-1 présente les réponses regroupées en cinq catégories. Les élèves interrogés baignent dans un environnement relativement multilingue : 39% des enfants seulement déclarent parler uniquement l'allemand à la maison avant l'entrée à l'école et 33% actuellement. Environ 30% affirment ne pas avoir parlé l'allemand à la maison avant d'entrer à l'école et environ 25% ne parlent actuellement pas cette langue à la maison. Ces deniers taux paraissent relativement élevés.

Enfin, 27% parlaient déjà une langue en plus de l'allemand avant l'entrée scolaire et ils sont 32% à parler actuellement une langue en plus de l'allemand.

Tableau B3-1 : Langues parlées habituellement à la maison

	Grade 5 (N = 314)	
	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui
Langue d'enseignement uniquement	39%	33%
Une autre langue uniquement	28%	23%
Langue d'enseignement + 1 autre langue	27%	32%
Autres cas	5%	11%
Omissions (ou réponses incodables)	0,5%	0,5%

Parmi les langues autres que l'allemand les plus couramment parlées actuellement en famille, 116 élèves (37%) mentionnent le dialecte (le Plattdeutsch) et 83 élèves (26%) le français.

Ensuite, neuf langues ont été citées de deux à treize reprises : le néerlandais (13), le luxembourgeois (6), le bosniaque (3), l'espagnol (3), l'italien (3), le kurde (3), l'anglais (2), le polonais (2) et le turc (2). Enfin, sept langues ont été mentionnées une seule fois : l'albanais, l'africain, le croate, le roumain, le wallon et une langue asiatique.

Les langues parfois entendues dans l'entourage

Si 34% des élèves interrogés déclarent parler actuellement uniquement l'allemand à la maison, ils ne sont plus que 11% à entendre exclusivement cette langue dans leur entourage ; 38% des enfants entendent une langue en plus de la langue d'enseignement

[1] Source : INS/WSR/ABEO : Arbeitsbeobachtungsstelle Ostbelgien, Bericht von 2007.

et presque 50% en entendent deux (voire davantage) en plus. Ces réponses reflètent un environnement multilingue.

Tableau B3-2 : Langues entendues occasionnellement dans l'entourage

	Grade 5 (N = 314)
Aucune autre langue que la langue d'enseignement	11%
Une langue en plus de la langue d'enseignement	38%
Deux langues ou davantage en plus de la langue d'enseignement	50%
Omissions (ou réponses incodables)	0,5%

Parmi les langues mentionnées, le français et le dialecte sont les plus présentes : 59% déclarent entendre le français et 52% le dialecte dans leur environnement.

Le néerlandais (21%), le luxembourgeois (9%) et l'anglais (8%) ont également une place non négligeable. Une variété d'autres langues, vingt en tout, sont aussi mentionnées par les élèves, mais de façon moins fréquente (le luxembourgeois, le bosniaque, le turc, le russe, le polonais, l'espagnol, l'arabe, l'italien, le croate, l'albanais, le roumain, le kurde, l'algérien, le norvégien, le portugais, le danois, le marocain, le tchétchène, une langue asiatique et le wallon).

2.2. LES COURS DE LANGUE

L'expérience objective des élèves

Le décret[1] relatif à l'enseignement et à l'emploi des langues dans l'enseignement en Communauté germanophone prévoit des premières activités langagières en français dès la maternelle. Un cours de français est intégré dans l'horaire dès la première année du primaire. Le nombre d'heures de cours augmente durant la scolarité primaire (cf. page 128). Ainsi, au grade 5, tous les élèves bénéficient de cinq heures de cours de français par semaine.

En plus de ce cours de langue seconde (obligatoire), 55 des élèves interrogés (18%) déclarent suivre un cours de langue en dehors du cadre scolaire.

Si 55 élèves affirment suivre des cours de langue supplémentaires, ils sont plus nombreux, à savoir 64, à avoir indiqué les langues apprises dans ce cadre. Ainsi, 9 élèves n'ont manifestement pas répondu de manière cohérente à ces deux questions. De même, 1 élève a déclaré suivre un cours sans mentionner la langue concernée.

En ce qui concerne les langues mentionnées par les élèves, on retrouve l'allemand (31), le français (27), l'anglais (15), le dialecte (14) et le néerlandais (11). La plupart des élèves mentionnent donc des cours de langue supplémentaires pour des langues qui sont enseignées à l'école : l'allemand et le français. On peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit plutôt de cours de rattrapage ou de renforcement.

Ensuite, d'autres langues sont citées moins souvent (de une à cinq fois) : le polonais, le luxembourgeois, le turc, le serbe, l'albanais, l'espagnol, le marocain, le kurde, le

[1] Source : *Dekret über die Vermittlung und den Gebrauch der Sprachen im Unterrichtswesen*, (19.4. 2004).

bosniaque, le tchétchène et une langue asiatique. Trente et un élèves (donc 10%) déclarent suivre deux cours de langues voire davantage.

Tableau B3-3 : Raisons pour le suivi d'un cours de langue supplémentaire

	Grade 5 (N = 50)	
	N	%
Pour une autre raison	26	52
Pour obtenir de meilleurs résultats à l'école	11	22
Pour apprendre plus	7	14
Les parents le souhaitent	5	10
Les parents le souhaitent et pour obtenir de meilleurs résultats	1	2

La question portant sur les raisons pour lesquelles les élèves suivent ces cours n'est pas très informative parce qu'ils sont nombreux (26) à avoir coché « pour une autre raison » et il n'a pas été demandé de préciser cette cause. Néanmoins, 11 élèves déclarent suivre ces cours de langue « pour obtenir de meilleurs résultats », 7 « pour apprendre plus », 5 parce que « les parents le souhaitent » et enfin, un élève choisit deux raisons : parce que « les parents le souhaitent » et « pour obtenir de meilleurs résultats ».

Perception du cours de langue par les élèves

Quels sont les sentiments et les attitudes des élèves par rapport au cours de langue qu'ils suivent?

Les indices composites ont été construits à partir de plusieurs items[1]. Ils peuvent varier entre 1 (si tous les élèves choisissent les avis les plus négatifs pour les items proposés) et 4 (si tous les élèves choisissent les avis les plus positifs pour les items proposés). La valeur 2,5 correspond à un avis intermédiaire, plus mitigé[2].

Tableau B3-4 : Image du cours de français et auto-évaluation des compétences en français

	Grade 5 (N = 314)	
	Image du cours	Auto-évaluation
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	3,3 (0,46)	2,6 (0,65)

Les élèves ont une image assez positive de leur cours de français à l'école. La valeur moyenne de l'indice correspond à 3,3. En ce qui concerne l'auto-évaluation, les élèves ont une vision plutôt mitigée de leurs compétences face à l'ensemble des tâches proposées (indice proche de 2,5).

[1] Pour une information sur les items soumis aux élèves, voir page 45.

[2] Le nombre indiqué représente le nombre d'élèves concernés par cette langue, mais l'indice n'est calculé que sur les élèves qui ont répondu à au moins un des items constituant cet indice (les omissions concernent généralement très peu d'élèves, de 0 à 3 dans la plupart des cas).

2.3. Les attitudes à l'égard des langues apprises

L'utilité de la langue apprise

Si 96% des élèves reconnaissent l'apprentissage de la langue française comme utile, 4% seulement n'en perçoivent pas l'utilité.

Les indices d'attitude

Le tableau suivant présente les indices moyens portant sur les différentes variables d'attitude qui ont été construites[1].

Tableau B3-5 : Indices d'attitude envers le français – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5
	Français (N = 314)
Affectivité générale envers le français	3,0 (0,70)
Opportunités et pressions extérieures	3,1 (0,57)
Compétences à développer	3,3 (0,65)

Les valeurs moyennes de ces trois indices se situent un peu au-dessus de 3 et indiquent ainsi des attitudes assez positives face à la langue apprise. Les indices « affectivité générale envers le français » (3,0) et « opportunités de parler le français et pressions extérieures » (3,1) sont assez positifs. L'indice « compétences à développer » est de 3,3. Ce troisième indice se réfère aux souhaits des élèves de maîtriser différentes compétences.

Le choix des langues apprises à l'école

Le tableau suivant présente la première langue moderne que les élèves souhaiteraient apprendre à l'école, s'ils avaient le choix.

Tableau B3-6 : Langue que les élèves auraient voulu apprendre en premier lieu

	Grade 5 (N = 314)
Aucune	2
Anglais	135
Français	43
Italien	19
Néerlandais	17
Espagnol	16
Dialecte	7
Portugais	7
Une autre langue[2]	18
Deux langues ou plus	46
Omissions ou réponses incodables	2

[1] Pour une explication de la signification de chacune des variables, voir page 45.
[2] Chacune des langues a été citée au plus 4 fois (voir le texte pour plus de détails).

Plusieurs élèves (46) ont coché (ou mentionné) plusieurs langues, alors qu'il leur a été explicitement demandé de choisir une seule langue. Ce choix multiple indique une mauvaise compréhension de la question par les élèves. Il est intéressant de constater que deux élèves seulement ne souhaitent pas suivre de cours de langue à l'école.

L'anglais prend une place prédominante : 135 élèves préféraient l'anglais comme première langue moderne. Il reste à noter que 43 enfants seulement choisiraient le français, la langue qui leur est imposée actuellement. L'italien, le néerlandais et l'espagnol rencontrent un certain succès et sont choisis par respectivement 19, 17 et 16 élèves. Le dialecte est mentionné par 7 élèves au même titre que le portugais.

D'autres langues de l'immigration sont également mentionnées, mais à une moindre fréquence (le turc, l'arabe, le croate, le grec, le polonais et le tchétchène), ainsi que des langues asiatiques (le chinois, l'hindi, l'indien et le japonais) et le finnois. De façon surprenante, un élève mentionne l'allemand : s'agirait-il d'un élève non germanophone ou ne souhaite-t-il tout simplement pas suivre de cours de langue moderne en plus de l'allemand ?

Enfin, deux élèves ont coché la case « autre » sans préciser la langue concernée.

2.4. Les aspirations des élèves en matière de connaissance des langues

Les langues que les élèves souhaitent apprendre en plus du français

Au grade 5, 302 élèves (96%) affirment vouloir apprendre, maintenant ou plus tard, d'autres langues en plus du français, mais 11 élèves (4%) ne le souhaitent pas. Dans un second temps, les élèves devaient noter les langues qu'ils souhaitent apprendre en plus du français. Le tableau suivant indique le nombre de langues indiqué par les élèves (ils pouvaient en mentionner deux au maximum)[1].

La majorité des élèves (220) souhaitent apprendre deux langues et 81 élèves, une seule langue en plus de la langue seconde déjà étudiée. Treize élèves ne mentionnent aucune langue, alors qu'ils n'étaient que 11 à avoir coché la case relative au souhait de ne pas vouloir apprendre des langues en plus.

Tableau B3-7 : Nombre de langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà à l'école ou en cours supplémentaire[2]

	Grade 5 (N = 314)	
	N	%
0 langue mentionnée	13	4,1
1 langue mentionnée	81	25,8
2 langues mentionnées	220	70,1

Le tableau ci-dessous reprend les langues indiquées par les élèves le plus fréquemment.

[1] Notons que certains élèves ont répondu ne pas souhaiter apprendre de langues, mais qu'ils en ont quand même cité et ont répondu aux différentes questions portant sur ces langues. Inversement, certains ont répondu souhaiter en apprendre, mais n'ont mentionné aucune langue.

[2] Pour construire la variable « nombre de langues mentionnées », seules les langues différentes de celles apprises à l'école et en cours supplémentaires ont été retenues.

Tableau B3-8 : Langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves[1]

	Grade 5 sur 302 élèves qui ont cité au moins une langue
Anglais	259
Espagnol	78
Néerlandais	67
Italien	52
Latin	10

C'est clairement l'anglais qui est la langue la plus citée : elle est mentionnée par plus de 86% des élèves qui souhaitent apprendre au moins une langue en plus du français. L'espagnol et le néerlandais sont mentionnés par respectivement 26% et 22% des élèves, suivis par l'italien (17%). Le latin est choisi par 10 élèves. Ensuite, on retrouve une variété intéressante de langues mentionnées par moins de 10 enfants : des langues d'immigration (l'arabe, le croate, le kurde, le grec, le marocain, le polonais, le portugais, le roumain, le russe et le turc), des langues des pays nordiques (le norvégien, le suédois et le finnois), des langues d'Asie (le chinois, le japonais, l'hindi, l'indien), des dialectes (dialecte régional, le luxembourgeois voire même le bavarois), l'américain et l'« africain ».

L'anglais prend donc une place prépondérante, bien plus importante que le néerlandais, qui est pourtant une des langues officielles de la Belgique.

Ces résultats obtenus sont fort proches de ceux détaillés à la page 134, lorsqu'il était demandé aux élèves de mentionner les langues qu'ils souhaiteraient apprendre, s'ils avaient eu le choix.

Lorsqu'on analyse les combinaisons de langues proposées par les élèves qui ont choisi deux langues en plus du cours de français, on constate tout d'abord une certaine diversité : 47 combinaisons différentes ont été proposées. Les combinaisons les plus fréquentes sont anglais/espagnol (57 élèves), anglais/néerlandais (52 élèves) et anglais/italien (38 élèves). Ensuite on retrouve, avec une occurrence moins importante, les combinaisons anglais/latin (9), espagnol/italien (6), espagnol/néerlandais (5) et anglais/portugais (4).

Les attitudes des élèves par rapport aux langues qu'ils souhaitent apprendre en plus

Ces analyses portent sur les langues mentionnées par un minimum de 30 élèves. Quatre langues sont concernées : l'anglais, l'espagnol, le néerlandais et l'italien. Le tableau suivant regroupe les valeurs moyennes (et les écarts types) des indices portant sur les différentes variables d'attitude qui ont été construites[2].

[1] En dépit de la consigne, il arrive parfois que les élèves mentionnent une langue qu'ils apprennent par ailleurs à l'école ou en cours supplémentaires. Ces quelques rares cas peuvent entraîner une légère surestimation du nombre d'élèves mentionnant telle ou telle langue comme souhait d'apprentissage d'une nouvelle langue. Par ailleurs, leur avis même sur ces langues reste intéressant (d'autant plus qu'il peut s'agir de langues apprises en cours supplémentaires, sur lesquelles on dispose de très peu d'informations) et les informations ont donc été conservées pour la construction des variables d'attitudes.

[2] Ces variables sont les mêmes que pour les langues apprises à l'école.

Tableau B3-9 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5			
	Anglais (N = 258)	Espagnol (N = 78)	Néerlandais (N = 67)	Italien (N = 52)
Affectivité générale envers la langue	3,4 (0,53)	3,6 (0,36)	3,2 (0,57)	3,6 (0,39)
Opportunités et pressions extérieures	2,7 (0,62)	2,2 (0,56)	2,4 (0,66)	2,2 (0,65)
Compétences à développer	3,5 (0,52)	3,4 (0,52)	3,3 (0,58)	3,4 (0,53)

La majorité des indices pour les quatre langues sont positifs. Les valeurs de l'indice relatif à « l'affectivité générale envers la langue » se situent entre 3,2 pour le néerlandais et 3,6 pour l'espagnol et l'italien, l'anglais occupant une position intermédiaire (3,4). Les indices « opportunités et pressions extérieures » reflètent des avis plus mitigés et varient entre 2,2 et 2,7 selon les langues. Les indices « compétences à développer » sont également positifs avec des valeurs entre 3,3 et 3,5. En effet, les valeurs obtenues pour l'espagnol et l'italien sont très semblables.

Comparons les indices par langue : la différence entre l'affectivité générale à l'égard de l'anglais et à l'égard du néerlandais est faible (AE : 0,25), mais cette image de la langue est meilleure pour l'espagnol et l'italien que pour l'anglais (AE : 0,54 et AE : 0,52). Une différence se marque quant aux valeurs obtenues pour l'indice « opportunités et pressions extérieures » : les scores sont plus élevés pour l'anglais que pour l'espagnol (AE : 0,77) et l'italien (AE : 0,82). Dans le cas du néerlandais, la différence est moyenne (AE : 0,50). L'indice « compétences à développer » obtenu pour l'anglais ne se différencie quasi pas de ceux obtenus pour l'espagnol (AE : 0,14) et l'italien (AE : 0,16), mais cette différence est faible comparé au néerlandais (AE : 0,37). Il est étonnant de constater que même si l'italien et l'espagnol sont moins présents dans l'environnement linguistique des élèves que le néerlandais (cf. page 128), et même si cette dernière langue est une langue officielle, les indices « d'affectivité générale » à l'égard de l'italien (AE : 0,80) et de l'espagnol (0,78) sont plus positifs.

Enfin, lorsqu'on compare ces indices à ceux émis pour le français (langue seconde obligatoire), on constate que les valeurs de l'indice « affectivité générale envers la langue » se différencient peu entre le français et le néerlandais (AE : 0,36). Cette différence est moyenne entre le français et l'anglais (AE : 0,59). L'image de l'italien (AE : 1,08) et de l'espagnol (AE : 1,10) est nettement meilleure que celle du français. Pour l'indice « compétences à développer » on note peu de différences entre le français et les autres langues (les ampleurs d'effets se situent autour de 0,20). Par contre, les opportunités et pressions extérieures sont plus importantes pour le français que pour les autres langues : l'anglais (AE : 0,59), le néerlandais (AE : 1,10), l'espagnol (AE : 1,50) et l'italien (1,39). Cela peu s'expliquer par la forte présence de cette langue dans l'environnement. Il faut également préciser que le choix d'études supérieures en Communauté germanophone est fort restreint, et que la majorité des élèves souhaitant réaliser des études supérieures s'inscrivent dans des hautes écoles ou des universités francophones.

2.5. Les représentations des élèves à l'égard des langues en général

Un indice a été construit au départ de quatre items visant à cerner l'intérêt que portent les élèves à la connaissance des langues en général[1]. La valeur moyenne de cet indice est de 3,1 (écart type de 0,57) et témoigne d'une attitude assez positive.

De plus, un indice relatif à la confiance en soi face à l'apprentissage des langues en général a été calculé. Il est de 3,2 (écart type de 0,61) et témoigne également d'une attitude assez positive des élèves interrogés.

2.6. L'intérêt pour l'apprentissage des langues : tentative d'explication

Les questions relatives aux caractéristiques habituellement associées à une attitude plus positive envers l'apprentissage des langues en général[2] ont fait l'objet d'analyses complémentaires (des analyses de régression)[3].

Parmi les variables introduites[4], la confiance en soi, le fait d'apprendre une autre langue en cours supplémentaires, l'auto-évaluation, le nombre de langues parfois entendues dans l'entourage et l'origine expliquent ensemble 12% de la variance des attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues. Ce pourcentage est faible, mais significatif.

Ensuite, une deuxième analyse a été réalisée, dans laquelle trois blocs de variables susceptibles d'expliquer des différences entre les élèves à l'égard de leurs attitudes face à l'apprentissage des langues en général ont été constitués : (1) des caractéristiques personnelles des élèves, tant individuelles que sociales ; (2) des caractéristiques de leur parcours scolaire ; (3) leur expérience de l'apprentissage des langues.

Tout d'abord, il faut mentionner que deux de ces trois blocs de variables n'expliquent qu'un pourcentage très faible (mais significatif) de la variance des attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage des langues : l'expérience de l'apprentissage des langues explique 7% de la variance et les caractéristiques du parcours scolaire des élèves expliquent 3% de la variance des attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues.

---

1 Pour une explication détaillée de cet indice, voir page 49.

2 La variable dépendante est la résultante d'une analyse factorielle qui a combiné en une seule valeur pour chaque élève son score d'intérêt pour les langues en général (présenté au point précédent) et le nombre de langues qu'il souhaite apprendre en plus (en plus des langues apprises à l'école et/ou en cours supplémentaires).

3 L'analyse porte sur 267 élèves (314 élèves moins 47 omissions à l'une ou l'autre des variables cibles).

4 Pour des explications complémentaires sur l'analyse de régression, voir page 52.

3. QUELQUES LIGNES DE FORCE DES RÉSULTATS

La zone de la Communauté germanophone se situe entre trois pays (le Luxembourg, l'Allemagne et les Pays-Bas) et jouxte également la Communauté française de Belgique. La Communauté germanophone se caractérise par un taux de chômage relativement bas de 7,8%. Le taux d'immigrés s'élève à 19% (il s'agit essentiellement d'Allemands) et varie fortement entre le « nord » et le « sud ». Dès la maternelle, des activités en langue française sont proposées aux élèves. Un cours de français est imposé dès la 1re année du primaire, et son nombre d'heures s'accroît jusqu'en 6e année du primaire avec 5 heures/semaine.

3.1. UN ENVIRONNEMENT MULTILINGUE

Trente-trois pour cent seulement des élèves interrogés parlent uniquement l'allemand et environ 25% une autre langue que l'allemand à domicile. Quarante pour cent environ parlent au moins une langue en plus de l'allemand à domicile. En ce qui concerne les langues entendues occasionnellement dans l'entourage, ils ne sont plus que 11% à entendre uniquement la langue allemande. Presque 40% entendent une langue et 50% deux langues, voire davantage, en plus de l'allemand dans leur entourage. On note une variété importante des langues parlées, entendues et que les élèves souhaitent apprendre. Enfin, il faut souligner la présence non négligeable des dialectes germaniques : 37% parlent un dialecte à domicile et 52% en entendent occasionnellement un dans leur environnement.

3.2. UN INTÉRÊT POUR LES LANGUES EN GÉNÉRAL

La majorité des élèves interrogés témoignent d'un intérêt envers l'apprentissage des langues. Ils sont 96% à vouloir apprendre des langues en plus du français, dont l'enseignement est obligatoire. De même, la valeur moyenne de l'indice relatif aux représentations des élèves à l'égard des langues en général est assez positif (3,1). Leurs avis convergent avec ceux de leurs directeurs d'écoles qui soulignent l'importance de l'apprentissage d'une, voire même de deux langues en plus de la langue d'enseignement.

3.3. LE STATUT DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

Pour 96% des élèves, l'apprentissage de la langue française est perçu comme utile ; 59% des élèves déclarent entendre cette langue dans leur entourage et les opportunités de contact ainsi que les pressions extérieures sont les plus élevées pour cette langue. L'image qu'ont ces élèves du cours de français est positive (avec un indice de 3,3). Cependant, leur avis est plutôt mitigé en ce qui concerne leur perception de leur maîtrise de la langue (indice de l'auto-évaluation : 2,6) et s'ils avaient le choix, 43 élèves seulement se décideraient pour le français en tant que première langue moderne.

3.4. Les représentations des langues choisies

Parmi les langues choisies le plus fréquemment en plus de la langue seconde, l'anglais, l'espagnol, le néerlandais et l'italien ont été mentionnés. L'anglais est la langue la plus choisie, c'est-à-dire par 258 élèves (sur 314). Elle se caractérise par des indices « d'affectivité générale » et « de compétences à développer » très positifs et un indice « d'opportunités et pressions extérieures » plutôt mitigé. Cette prédominance de l'anglais concorde avec l'avis des chefs d'établissement : pour la majorité d'entre eux, l'anglais semble être une langue indispensable.

Enfin, globalement, les trois autres langues choisies, l'espagnol, le néerlandais et l'italien se caractérisent par des indices « d'affectivité générale » et « de compétences à développer » très positifs et un indice « d'opportunités et pressions extérieures » plutôt mitigé. Notons tout de même quelques différences entre l'espagnol et l'italien d'une part, et le néerlandais d'autre part : l'affectivité générale envers les langues est meilleure pour l'espagnol et l'italien que pour le néerlandais (AE : 0,80 ; 0,78). Les différences pour les deux autres indices « de compétences à développer » (AE : 0,23 ; 0,21) et « d'opportunités et pressions extérieures » sont plus faibles (AE : 0,27 ; 0,25).

CHAPITRE V
EN GRÈCE, LES ZONES DE CHIOS ET DE VOIOTIA

La Grèce est un état du sud-est européen, membre de l'Union Européenne depuis 1981, qui couvre une superficie de 131 940 km² et compte 11.120.000 habitants en 2006, pour une densité de population de 84,3 habitants par kilomètre carré. La seule langue officielle du pays est le grec moderne. Depuis 1976, sa version « dhémotiki » a été désignée par le gouvernement comme la langue officielle d'enseignement dans les écoles publiques, ce qui signifiait la fin de la « diglossie », à savoir la coexistence de deux formes de la même langue à fonctions différentes : la « dhémotiki » était pendant presque deux siècles la langue parlée de la communication interpersonnelle quotidienne, alors que la « katharevoussa », plus proche du grec ancien, était l'instrument linguistique de l'administration et de la communication écrite et formelle.

Certes, ce monolinguisme officiel ne veut pas dire que la Grèce est un pays monolingue en réalité. Comme dans tous les états du monde, de nombreuses langues sont pratiquées sur son territoire, mais elles ne sont en général pas reconnues ni incluses dans des programmes d'enseignement. On peut distinguer a) les langues endogènes territoriales, pratiquées dans certaines régions du pays depuis des siècles, b) les langues d'immigration d'une présence bien plus récente, et c) les grandes langues européennes, présentes dans le monde des entreprises et largement apprises par les élèves dans et en dehors des écoles publiques.

Les langues endogènes territoriales sont au nombre de huit : le turc et le pomaque (proche du bulgare) au nord-est du pays, le slavo-macédonien au nord-ouest, le valaque au nord et au centre, l'arvanitika (proche de l'albanais) au nord d'Athènes, le romani des nomades tziganes, l'hébreu et l'arménien dans certaines villes du pays.

Les langues parlées dans des communautés d'immigrants sont pratiquement innombrables depuis le flux migratoire des années 1990, mais celle qui domine est l'albanais, pratiqué par presque la moitié des immigrés : environ 500.000 ressortissants albanais (dont une grande partie d'origine grecque) sont venus s'installer en Grèce.

Quant aux « grandes » langues européennes présentes, elles, dans le marché et l'enseignement des langues, il s'agit notamment de l'anglais et, dans une moindre mesure, du français et de l'allemand.

La législation concernant l'éducation et l'enseignement des langues est uniforme pour l'ensemble du territoire : il n'y a pas de dispositifs distincts ou spécifiques selon les particularités linguistiques de chaque région, liées par exemple à la présence de langues endogènes. Il en est de même pour les deux types de cursus scolaires, à savoir général et technique-professionnel.

Ainsi, le grec est la langue d'enseignement dans toutes les écoles publiques, dans laquelle sont dispensées toutes les matières. L'anglais est introduit dès le grade 3 en tant que

matière obligatoire et, à partir de l'année scolaire 2006-07, une deuxième langue obligatoire (au choix le français ou l'allemand) est proposée aux élèves du grade 5, à l'exception des écoles primaires rurales où les élèves ne sont pas assez nombreux pour constituer des classes autonomes pour chaque grade ; il s'agit, malheureusement, d'une forme de discrimination éducative pour raison pratique …

Les langues enseignées ne deviennent pas plus nombreuses dans l'enseignement secondaire inférieur ou supérieur : l'anglais demeure la première langue étrangère, le choix entre le français et l'allemand reste valable pour toute l'éducation secondaire.

L'enseignement de la première et de la deuxième langue est programmé à raison de 2 périodes de 45 minutes par semaine et ceci est valable pour tous les grades du primaire et du secondaire. La fréquence relativement limitée des cours de langues, au même titre que leur place souvent désavantageuse dans l'horaire[1], le manque de salles spécifiques et appropriées et la situation précaire des enseignants peu motivés (des femmes dans une majorité écrasante, obligées le plus souvent d'enseigner dans deux ou trois écoles, rémunérées par des salaires très modestes et souvent insuffisamment formées), ont rendu en général l'enseignement des langues dans les écoles publiques inefficace et peu crédible.

La principale conséquence est le très grand développement de l'enseignement des langues dans le secteur privé. Une très grande partie des élèves suivent des cours dans des centres privés de langues et ces cours concernent très souvent les langues qui sont apprises à l'école. En règle générale, les élèves préparent dans ces centres des diplômes internationaux (Cambridge, Sorbonne, Institut Goethe), parce que la certification des compétences linguistiques sous l'égide de l'état, qui n'est que très récente (elle existe depuis 2003), ne concerne pratiquement que les adultes. Par ailleurs, il est à noter que les écoles privées primaires ou secondaires suivent souvent une politique plus favorable aux langues, avec plus d'heures de cours par semaine et même parfois une option de cours dispensés dans une autre langue que le grec (surtout l'anglais), dans le secondaire.

[1] Les cours des langues sont le plus souvent placés à la fin du programme journalier… pour que les instituteurs s'en aillent et que les enseignants des langues prennent du service. Cela crée un « fossé » entre les cours « réguliers » et les cours des langues, sans parler de la fatigue des enfants.

I. L'ÎLE DE CHIOS (ZONE 1)

1. LE CONTEXTE

La première zone choisie est l'île de Chios. C'est une zone de taille moins-NUTS 3, puisque les petites îles de Psara et d'Oinousses, qui appartiennent au même département dit de Chios, ne font pas partie de la zone choisie. Il faut cependant signaler que 97% de la population et 96% de la superficie de ce département se trouvent dans l'île de Chios.

1.1. LA SITUATION

Chios est située à l'extrême est de la Grèce et en mer Egée du Nord, juste en face (à 3,5 miles nautiques) de la côte de l'Asie Mineure qui appartient à la Turquie. Cette région turque est géographiquement la plus proche de l'île de Chios qui n'a bien sûr pas de frontières terrestres. D'autres îles grecques proches de Chios sont Lesvos (la quatrième plus grande île du pays) et Samos.

1.2. LA POPULATION

Chios est la cinquième plus grande île de la Grèce (le pays compte environ 3.000 îles dont 300 sont habitées). La superficie de l'île de Chios est de 892 km² et la population de 53.817 habitants (en 2005) pour une densité de population de 60,3 habitants par kilomètre carré.

Le pourcentage d'habitants étrangers est plutôt faible (4,4% selon le recensement de 2001), mais ce qui caractérise la démographie de Chios est la présence de beaucoup d'étrangers de passage (absents, bien évidemment, des recensements) : touristes et, plus difficiles à estimer numériquement, travailleurs agricoles temporaires, dans la culture du mastic et des olives.

1.3. L'ÉCONOMIE

Du point de vue démographique, c'est une zone insulaire, rurale et semi-rurale. La ville homonyme de l'île (et capitale du département) compte environ la moitié de la population, le reste étant réparti entre de petits villages. L'île a une forte tradition maritime et migrante. Le produit protégé du mastic et ses dérivés sont de renommée (et de patente) internationale. Traditionnellement maritime et agricole, l'économie de Chios devient de plus en plus touristique, comme en témoigne la construction croissante d'unités hôtelières. Les échanges avec la Turquie (trajet de 40 minutes en bateau) deviennent de plus en plus fréquents.

Le PIB en pouvoir d'achat de Chios est de 18.215, un peu au-dessus de la moyenne nationale et bien supérieur à la moyenne de la région de niveau NUTS 2 à laquelle appartient l'île. Le taux d'emploi des personnes entre 15 et 64 ans est de 57,5%, proche de la moyenne nationale.

1.4. Les langues

Le grec est la seule langue officiellement reconnue dans l'île de Chios et est pratiquée par l'ensemble de la population. Dans la campagne et chez les locuteurs âgés un accent dialectal est assez marqué. S'il n'y pas de langues endogènes pratiquées à Chios, les langues de l'immigration sont bien présentes, notamment l'albanais et le russe, alors que les échanges avec la Turquie pour le commerce et le tourisme rendent intéressante la position du turc.

1.5. L'enseignement des langues

La réglementation commune pour l'enseignement des langues sur l'ensemble du territoire grec est appliquée. L'anglais est une matière obligatoire à partir du grade 3, et ce dans toutes les écoles, et une deuxième langue moderne, le français ou l'allemand, au choix, est introduite au grade 5, mais ceci n'est pas valable pour les écoles rurales où il n'y a pas de classe 5 distincte et autonome. En ce qui concerne la place de la deuxième langue, le français l'emporte sur l'allemand avec un pourcentage d'environ 60%, primaire et secondaire confondus.

1.6. Les positions des autorités et de témoins privilégiés

Les deux directeurs d'éducation départementaux, un pour l'éducation primaire et un pour l'éducation secondaire, ainsi que quatre directeurs d'établissements que nous avons interviewés à Chios dans le cadre de ce projet, ont exprimé des avis généraux très positifs pour les langues modernes et pour leur enseignement.

Certes, l'éventail des langues envisagées pour l'offre dans l'éducation publique ne dépasse jamais ce qui est déjà mis en place : il n'est pas question d'autres langues, endogènes ou d'immigration, mais uniquement des grandes langues traditionnellement enseignées.

Il est vrai que les autorités locales n'ont pas beaucoup de marge de manœuvre à propos de l'enseignement des langues, et elles se contentent d'un rôle de gestion des effectifs et du personnel. A propos des conditions de l'enseignement, les autorités locales reconnaissent qu'elles ne sont pas favorables, notamment à cause des enseignants qui doivent se déplacent pour couvrir plusieurs écoles. Elles considèrent que le cadre administratif de l'introduction des langues au primaire est inadapté, en désapprouvant par exemple la décision du Ministère selon laquelle l'apprentissage des langues n'est, dans un premier temps, soumis à aucune évaluation.

1.7. Des initiatives et des difficultés

L'enseignement des langues dans les écoles de Chios apparaît statique et replié sur soi. Pendant la période de notre enquête, nous n'avons relevé aucune initiative qui sorte de l'ordinaire, d'un enseignement « intra muros » et sans actions innovantes. L'enseignement reste façonné sur la base d'un manuel, il est rarement communicatif et jamais interculturel (pas d'éveil aux langues, pas de contact avec des langues en dehors de l'école) ; de plus, les cours de langues restent sans liens avec d'autres matières

(informatique, environnement, grec) malgré des circulaires du Ministère qui prônent l'approche inter-thématique.

Cette pratique de l'enseignement qui vient d'être esquissée représente une des principales difficultés dans l'enseignement des langues à Chios. Une autre difficulté concerne le statut des enseignants et les conditions de travail. Très rares sont les enseignants de langues du public qui sont originaires de Chios et qui exercent leur métier dans la durée et la tranquillité. La grande majorité des enseignants sont de passage sur l'île : soit ils viennent d'être nommés pour la première fois dans l'éducation publique et doivent rester pendant quelques années dans un département loin d'Athènes et des autres centres urbains du pays ; soit, et c'est encore pire, ils sont recrutés sous contrat d'une année et rémunérés à l'heure, en devant couvrir plusieurs écoles, souvent éparpillées sur l'île, pour effectuer un certain nombre d'heures par semaine et toucher de la sorte une rémunération suffisante. Il est clair que, dans les grandes lignes, les enseignants des langues à Chios manquent d'expérience et, s'ils font preuve d'enthousiasme et de persévérance face aux difficultés rencontrées, ils ne sont absolument pas bien formés et préparés pour les conditions d'enseignement qu'ils vivent au quotidien.

2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves

Comme la zone 1 de Chios est relativement peu peuplée, la plupart des élèves des grades 5 et 9 ont participé à l'enquête. Nous avons réuni 303 questionnaires pour le grade 5 et 291 pour le grade 9. Parmi les 303 élèves du grade 5, 264 suivent des cours de deux langues à l'école et 37 suivent des cours d'une langue. Tous les élèves du grade 9 suivent des cours de deux langues à l'école.

2.1. Les langues dans l'entourage des élèves

L'origine des élèves

Dans l'île de Chios, 87% (grade 5) ou 83% (grade 9) des élèves entrent dans la catégorie « natifs », 5% dans la catégorie « immigrés de 2e génération » et 10% dans la catégorie « immigrés de 1ère génération » (selon la typologie de PISA[1]).

Les langues parlées habituellement à la maison

Si le pourcentage des élèves « natifs » (ayant le grec comme langue de base de leur communication au quotidien) est important, comme nous venons de le voir, l'environnement familial des élèves semble relativement multilingue : on passe de 87% ou 83% à 68% et 78% de pratiques monolingues dans les foyers, selon le grade et selon la période sur laquelle portait la question, avant d'entrer à l'école ou actuellement. Le bilinguisme est un peu plus pratiqué au grade 5, probablement parce que la langue d'origine est abandonnée au fur et à mesure que la scolarisation avance.

[1] Pour plus de précisions sur cette typologie, voir Baye, Demonty, Fagnant, Lafontaine, Matoul et Monseur, 2004, p. 91.

Tableau G1- 1 : Langues parlées habituellement à la maison

	Grade 5 (N = 303)		Grade 9 (N = 291)	
	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui
Langue d'enseignement uniquement	71%	68%	74%	78%
Une autre langue uniquement	14%	10%	10%	4%
Langue d'enseignement + 1 autre langue	10%	12%	13%	14%
Autres cas	1%	6%	1%	1%
Omissions (ou réponses incodables)	3%	3%	1%	2%

La langue la plus couramment parlée en famille, seule ou accompagnée du grec, est l'albanais, langue principale d'immigration à Chios. En deuxième position on retrouve l'anglais, ce qui est assez étonnant. Dans une certaine mesure, sa présence peut s'expliquer par le rapatriement d'ex-émigrés grecs en Amérique, mais ce sont surtout les contacts des élèves avec l'anglais qui deviennent de plus en plus précoces. En troisième position arrive le russe. D'autres langues également mentionnées sont : le français, l'allemand, mais aussi le romani (tzigane), le bulgare, le roumain, l'ukrainien, le tchèque,…

Les langues parfois entendues dans l'entourage

L'image d'un environnement vraiment multilingue se dessine à travers les réponses des élèves sur les langues qu'ils entendent parfois dans leur entourage. Ils sont seulement 32% au grade 5 et 30% au grade 9 à déclarer qu'ils n'entendent que le grec autour d'eux. Environ 40% ou 45% (grade 5 et 9 respectivement) entendent au moins deux langues et 33% ou 30% entendent deux langues en plus de la langue d'enseignement. Parmi ces langues, l'anglais et l'albanais sont cités seuls par respectivement 13% et 12% des élèves, suivis par le russe et le turc (4%). Ces quatre langues sont aussi les plus fréquemment citées dans les réponses qui comprennent deux langues et plus.

2.2. Les cours de langue

L'expérience objective des élèves

Dans l'île de Chios, tous les élèves du grade 5 suivent un cours d'anglais à l'école et la très grande majorité des élèves suivent aussi un cours de deuxième langue étrangère, français ou allemand. Parmi les 303 élèves de notre échantillon, 37 (12%) ne suivaient que l'anglais à l'école. Une deuxième langue étrangère a commencé à être offerte dans le courant de l'année scolaire 2006-07 et, au moment de la passation du questionnaire, les élèves n'en avaient l'expérience que depuis environ 3 mois. Au grade 9, tous les élèves ont deux cours de langues étrangères à l'école : l'anglais pour tous et une deuxième langue à choisir entre le français et l'allemand.

Parmi les élèves du grade 5 interrogés à Chios, 223 suivaient un cours de français et 43 un cours d'allemand. Au grade 9, 257 avaient opté pour le français et 34 pour l'allemand. L'écart important entre les deux langues au choix s'explique en partie par le fait que le réseau des enseignants de français a été mobilisé par les enquêteurs sur place plus que celui des enseignants d'allemand. Il faut dès lors renoncer à interpréter la répartition des choix des élèves entre les deux langues, et prendre avec prudence les analyses relatives à

cette population : les opinions exprimées par les élèves inscrits au cours de français ne sont probablement pas identiques à celles des élèves du cours d'allemand, sous-représentés.

En Grèce, la plupart des élèves suivent aussi des cours de langues dans des instituts privés, en plus des cours suivis à l'école dans le cadre de l'horaire habituel. Cette caractéristique se retrouve à Chios, où 70% des élèves du grade 5 et 61% des élèves du grade 9 déclarent suivre au moins un cours de langue en dehors de l'école.

Les pourcentages sont impressionnants, mais il est également impressionnant de constater que les élèves ont recours au secteur privé pour des cours portant sur des langues déjà enseignées dans l'horaire normal des écoles publiques : ils apprennent en dehors de l'école les langues qu'ils sont déjà censés apprendre à l'école, et notamment l'anglais. Effectivement, parmi les 211 élèves du grade 5 qui déclarent suivre au moins un cours de langue en dehors de l'école, 204 suivent au moins un cours d'anglais, dont la moitié, 102 élèves suivent aussi un cours d'autre(s) langue(s). Parmi les 179 élèves du grade 9 qui déclarent suivre au moins un cours de langue en dehors de l'école, 166 suivent au moins un cours d'anglais, et 74 de ceux-ci suivent aussi au moins un cours portant sur une autre langue.

Après l'anglais, viennent les autres grandes langues européennes déjà proposées à l'école (français et allemand). Sont mentionnés aussi l'italien, l'espagnol, mais également l'albanais, le russe, le turc, voire le chinois…

Quant aux raisons de ce recours à l'apprentissage de langues en dehors de l'école, la réponse « pour apprendre plus » est de loin la préférée : 55% des élèves qui suivent au moins un cours de langue en privé l'ont choisie au grade 5, et le pourcentage s'élève à 86% pour les élèves du grade 9.

La perception des élèves par rapport aux cours de langue

Les informations qui suivent portent sur tous les élèves du grade 5 (303 élèves) et du grade 9 (291), puisque tous suivent au moins des cours d'une langue à l'école et, pour la grande majorité, ils suivent deux cours de langue[1].

[1] Les indices composites constitués à partir de plusieurs items sont susceptibles de varier de 1 (si tous les élèves choisissent les avis les plus négatifs à propos de chacune des propositions) à 4 (si tous les élèves choisissent les avis les plus positifs à propos de chacune des propositions). La valeur 2,5 correspond à l'avis intermédiaire entre les extrêmes. Le nombre indiqué représente le nombre d'élèves concernés par cette langue, mais l'indice n'est calculé que sur les élèves qui ont répondu à au moins un des items constituant cet indice (les omissions concernent généralement très peu d'élèves, de 0 à 3 dans la plupart des cas). Pour plus de précisions sur le calcul de ces indices, voir page 46. Pour une information sur les items soumis aux élèves, voir page 45.

Tableau G1- 2 : Image des cours portant sur les différentes langues apprises[1]

	Grade 5			Grade 9		
	Anglais (N = 303)	Français (N = 223)	*Allemand (N = 43)*	Anglais (N = 291)	Français (N = 257)	*Allemand (N = 34)*
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	3,1 (0,5)	3,3 (0,5)	*3,3 (0,6)*	2,9 (0,7)	2,7 (0,8)	*2,6 (0,8)*

La principale remarque qui s'impose est que l'image des cours change assez clairement du grade 5 au grade 9. Les élèves du grade 5 ont une image assez positive de ces cours, et il est assez étonnant que l'image des cours de français et d'allemand soit légèrement meilleure que celle de l'anglais (ampleur de l'effet[2] : -0,6 et 0,5 respectivement). Dans un effort d'explication, on dirait que les élèves sont éventuellement enthousiastes envers cette nouvelle matière (cours de français ou d'allemand) qui vient depuis tout juste quelques mois d'arriver dans leur programme hebdomadaire. Par ailleurs, comme la plus grande partie des élèves suit un cours d'anglais en dehors de l'école, la comparaison entre ce cours et celui de l'école peut peser dans leur appréciation.

Pour ce qui est du grade 9, les valeurs sont bien inférieures à celles du grade 5 et plus proches de la valeur intermédiaire (2,5). La remise en question des cours de langues est assez nette, et il en est de même peut-être pour l'ensemble du système scolaire et de ses composantes. Par contre, la logique est rétablie dans la valeur relative des trois langues, le cours d'anglais étant plus apprécié que celui de la deuxième langue (AE : 0,3 entre le cours d'anglais et de français ; -0,4 entre le cours d'anglais et d'allemand).

Sur le plan de l'investissement des élèves (élément non proposé au grade 5), on remarque une différence importante entre l'anglais et les deux autres langues. L'investissement est assez positif pour l'anglais et proche de la valeur intermédiaire pour le français et l'allemand (AE : 0,5 entre l'investissement dans le cours d'anglais et dans celui de français ; -0,4 entre l'investissement dans le cours d'anglais et dans celui de l'allemand).

Tableau G1- 3 : Investissement dans l'apprentissage des langues

	Grade 5	Grade 9		
	Les items relatifs à cette catégorie n'ont pas été proposés au grade 5	Anglais (N = 291)	Français (N = 257)	*Allemand (N = 34)*
Valeur moyenne de l'indice (écart type)		3,2 (0,8)	2,7 (1,1)	*2,8 (1,0)*

Quant à l'auto-évaluation par les élèves de leurs compétences dans les langues apprises à l'école (appuyée sur une liste d'objectifs en termes de compétences, selon le modèle du Cadre Européen Commun de référence pour les Langues), elle ne semble pas produire des résultats très cohérents (voir Tableau G 1-4). Cependant, les listes proposées aux deux grades étaient différentes et il n'est pas légitime de comparer les résultats de ces

[1] Les données portant sur les langues apprises par moins de 50 élèves doivent être interprétées avec prudence étant donné que les élèves peuvent n'appartenir qu'à quelques classes (ce qui donne un caractère particulier à leur expérience de l'apprentissage de ces langues). Dans la suite du texte,les données relatives à cette langue sont indiquées en caractère gris.

[2] Dans la suite du texte, on emploiera les initiales AE pour désigner l'ampleur de l'effet. Pour une explication de l'ampleur de l'effet et la signification attribuée à ses différentes valeurs, voir page 51.

deux niveaux. Par ailleurs, les effectifs faibles des élèves de l'allemand annulent pratiquement toute tentative de comparaison.

Les seules données qu'on peut retenir concernent la comparaison interne (au même niveau) entre l'anglais et le français (AE : -0,2 pour le grade 5 et 0,8 pour le grade 9) : les scores d'auto-évaluation pour l'anglais sont nettement plus élevés, ce qui est logique étant donné que l'anglais est la première langue apprise par la quasi-totalité de tous ces élèves.

Tableau G1- 4 : Auto-évaluation des élèves sur leurs compétences linguistiques

	Grade 5			Grade 9		
	Anglais (N = 260[1])	Français (N = 223)	*Allemand (N = 43)*	Anglais (N = 291)	Français (N = 257)	*Allemand (N = 34)*
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	3,0 (0,6)	2,4 (0,7)	*3,0 (0,6)*	2,7 (0,7)	2,2 (0,8)	*1,9 (0,8)*

2.3. Les attitudes à l'égard des langues apprises

L'utilité des langues apprises

Dans les grandes lignes, les élèves reconnaissent très majoritairement l'utilité des langues qu'ils apprennent à l'école. Il est cependant intéressant que les avis restent particulièrement positifs pour l'anglais mais, pour l'allemand et le français, sont plus positifs au grade 5 qu'au grade 9.

Ainsi, les pourcentages positifs de l'anglais sont de 97% (grade 5) et 94% (grade 9), tandis que le français recule de 94% à 72% et l'allemand de 100% (pour un N = 41) à 76%, en allant du grade 5 au grade 9.

Les indices d'attitude

Le tableau suivant présente les indices moyens portant sur les différentes variables d'attitude qui ont été construites[2].

[1] Le nombre des élèves est réduit, car il y avait un nombre relativement important d'omissions pour le traitement de cette partie d'auto-évaluation.

[2] Pour une explication de la signification de chacune des variables, voir page 45.

Tableau G1- 5 : Indices d'attitude à l'égard des langues apprises – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5			Grade 9		
	Anglais (N = 303)	Français (N = 223)	*Allemand (N = 43)*	Anglais (N = 291)	Français (N = 257)	*Allemand (N = 34)*
Affectivité générale envers la langue	3,1 (0,6)	3,2 (0,6)	*3,2 (0,5)*	3,1 (0,7)	2,8 (0,9)	*2,4 (0,7)*
Opportunités et pressions extérieures	3,3 (0,6)	2,7 (0,7)	*3,3 (0,6)*	3,1 (0,7)	2,3 (0,8)	*2,4 (0,7)*
Compétences à développer	3,4 (0,6)	3,4 (0,7)	*3,4 (0,7)*	3,0 (0,8)	2,7 (0,9)	*2,5 (1,0)*
Objectifs d'intégrativité	Les items relatifs à ces catégories n'ont pas été proposés au grade 5			2,9 (0,8)	2,8 (0,9)	*2,8 (0,9)*
Objectifs d'instrumentalité				3,2 (0,9)	2,5 (1,0)	*2,5 (1,1)*
Image des pays				3,0 (0,6)	2,8 (0,7)	*2,7 (0,6)*

Au niveau grade 5, les trois indices examinés présentent des caractéristiques communes : ils sont positifs (valeurs au dessus de 3,0) et sont aussi très équilibrés entre les trois langues (AE : 0,5 entre l'anglais et le français, -0,7 entre l'anglais et l'allemand, -0,1 entre le français et l'allemand). Ceci à une exception notoire, le score du français pour les « opportunités et pressions extérieures » qui est de 2,7 et qui déroge à la fois aux deux tendances mentionnées.

Au grade 9, une autre tendance, assez nette elle aussi, se dessine : les indices pour l'anglais restent assez positifs, proches de 3,0, mais cette langue s'écarte des deux autres, le français et l'allemand, pour lesquelles les indices sont plus mitigés, autour de la valeur intermédiaire (AE : 0,4 entre l'anglais et le français, -1,0 entre l'anglais et l'allemand). Les deux indices qui mettent en lumière cette tendance et présentent une homogénéité à retenir, sont les « opportunités et pressions extérieures » et les « objectifs d'instrumentalité », avec un écart considérable en faveur de l'anglais.

Le choix des langues apprises à l'école

Dans le tableau suivant, nous présentons les langues les plus fréquemment citées par les élèves, dans l'hypothèse où ils auraient pu décider librement de la première et la deuxième langue apprises, dans l'ordre, à l'école. Il est à noter que plusieurs élèves ont coché (ou mentionné) plusieurs langues et qu'il est bien entendu possible que figure parmi celles-ci la langue apprise à l'école[1].

[1] Ces données multiples témoignent d'une mauvaise compréhension de la question par les élèves dans la mesure où on leur demandait explicitement de choisir *une* langue. Elles n'ont pas été décomposées dans la mesure où les choix multiples sont complexes à interpréter puisqu'on ne sait pas déduire quelle langue aurait choisi l'élève s'il n'en avait réellement choisi qu'une seule (confirmation ou non du choix de la langue apprise à l'école).

Tableau G1- 6 : Langues que les élèves auraient voulu apprendre en premier lieu et en deuxième lieu

	Grade 5 (N = 303)		Grade 9 (N = 291)	
	Première langue souhaitée	Deuxième langue souhaitée	Première langue souhaitée	Deuxième langue souhaitée
Aucune	8	13	21	62
Albanais	15	9	6	-
Allemand	28	21	3	24
Anglais	82	29	185	35
Arabe	1	9	-	-
Chinois	13	11	4	9
Espagnol	18	44	5	26
Français	31	47	11	68
Italien	29	35	21	19
Japonais	5	12	3	4
Portugais	7	8	-	4
Russe	7	12	6	7
Turc	2	8	1	6
Une autre langue	5	16	6	9
Deux langues ou plus	45	22	15	7
Omissions ou réponses incodables	7	7	4	11

Nous rappelons que la grande majorité des élèves du grade 5 et tous les élèves du grade 9 apprennent comme première langue l'anglais, puis le français ou l'allemand. Au grade 5, l'anglais apparaît dans seulement 37% des réponses (première et deuxième langue souhaitée confondues), alors qu'au grade 9 le taux est plus que le double et passe à un imposant 76%. La tendance en faveur de l'anglais devient très précise au niveau du grade 9 ; ceci explique aussi le nombre important de réponses « aucune » à la question de la deuxième langue à apprendre souhaitée au grade 9 : cette réponse accompagne le plus souvent l'option de l'anglais comme première langue souhaitée (« apprendre l'anglais et rien d'autre »,…).

Si l'on croise les réponses pour le français et pour l'allemand avec les nombres d'élèves respectifs qui suivent des cours de ces langues, on constate que seulement 27% des élèves apprenant le français font de cette langue une partie de leurs souhaits, alors que le pourcentage est de 32% pour l'allemand.

Parmi les autres langues, l'italien et l'espagnol, grandes langues européennes qui restent en dehors de l'école grecque, rassemblent des nombres importants de réponses ; à signaler aussi la présence des langues exotiques mais commerciales de l'Extrême Orient, le turc « proche », l'albanais et le russe de l'immigration.

Enfin, les réponses des élèves du grade 5 sont caractérisées par une variété plus importante que celles des élèves du grade 9.

2.4. Les aspirations des élèves en matière de connaissance des langues

Les langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà

Une question demandait aux élèves s'ils souhaitaient apprendre, maintenant ou plus tard, d'autres langues en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà. Les réponses obtenues atteignent des pourcentages inférieurs à ceux auxquels on pouvait s'attendre : au grade 5, 70% des élèves déclarent vouloir apprendre d'autres langues et le pourcentage descend à 53% au grade 9. On peut supposer que les élèves manifestent ainsi une lassitude due à leurs obligations plus importantes, tant en langues que plus généralement, avec plusieurs cours et autres activités à assumer.

On demandait ensuite aux élèves de préciser quelles langues ils souhaitaient apprendre en plus. Le tableau suivant présente le nombre de langues mentionnées par les élèves (les élèves du grade 5 pouvaient en mentionner deux au maximum et ceux du grade 9 pouvaient indiquer jusqu'à trois langues).

Tableau G1- 7 : Nombre de langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà à l'école ou en cours supplémentaires[1]

	Grade 5 (N = 303)	Grade 9 (N = 291)
0 langue mentionnée	30%	47%
1 langue mentionnée	24%	29%
2 langues mentionnées	46%	16%
3 langues mentionnées	Choix non disponible au grade 5	8%

On remarque que les élèves de grade 5 ont privilégié à 46% la possibilité maximale de choisir deux autres langues en plus de celles qu'ils apprennent déjà. Au grade 9, à part le fait que l'intérêt est manifestement réduit (47% pour « aucune langue en plus »), les pourcentages diminuent progressivement en fonction du nombre de langues.

Le tableau suivant reprend les langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves. Il faut garder à l'esprit que tous les élèves en Grèce apprennent l'anglais ; pour le reste, comme on demandait aux élèves de citer des langues « autres » que celles qu'ils apprennent déjà, les langues citées dépendent donc en partie des langues qu'ils apprennent déjà à l'école ou en dehors de l'école.

[1] Pour construire la variable « nombre de langues mentionnées », seules les langues différentes de celles apprises à l'école et en cours supplémentaires ont été retenues.

Tableau G1- 8 : Langues que les élèves mentionnent vouloir apprendre le plus fréquemment (premier, deuxième ou troisième choix confondus)[1]

	Grade 5 (N = 303)	Grade 9 (291 élèves)
Albanais	4	4
Allemand	56	36
Arabe	2	4
Chinois	11	10
Espagnol	109	60
Français	25	9
Italien	120	68
Japonais	8	4
Portugais	3	6
Russe	8	7
Turc	3	11

L'italien et l'espagnol, langues européennes de culture et de prestige, sont clairement en tête des préférences des élèves parmi les langues qu'ils voudraient apprendre. D'ailleurs la combinaison « italien en premier + espagnol en deuxième » est la plus fréquente dans les questionnaires tant au grade 5 qu'au grade 9. Les langues offertes au choix à l'école, allemand et français, recueillent de nombreuses préférences, et ensuite on retrouve des langues d'immigration (albanais, russe), une langue voisine (turc), mais aussi de grandes langues non européennes.

Toutes les autres langues ont été évoquées par moins de 6 élèves au total (grade 5 et 9 ensemble). Il s'agit de l'américain, de l'argentin, de l'australien, du brésilien, du bulgare, du canadien, du coréen, du danois, du finlandais, de l'indien, de l'irlandais, de l'islandais, du kazakh, du lituanien, du mexicain, du néerlandais, du persan, du polonais, du romani, du serbe, du suédois, du tchèque, de l'ukrainien (23 langues au total pour les grade 5 et 9 confondus).

Les attitudes des élèves par rapport aux langues qu'ils souhaitent apprendre en plus

Différentes variables d'attitude ont été construites[2]. Les analyses portent sur les langues mentionnées par un minimum de 30 élèves : en Grèce, les trois mêmes langues sont concernées au grade 5 et au grade 9 : il s'agit de l'allemand, de l'espagnol et de l'italien. Sont pris en considération pour les deux tableaux suivants les élèves qui ont répondu à une au moins des questions constitutives de ces indices (le nombre des élèves ayant déclaré vouloir apprendre ces langues est légèrement plus élevé).

[1] En dépit de la consigne, il arrive parfois que les élèves mentionnent une langue qu'ils apprennent par ailleurs à l'école ou en cours supplémentaires. Ces quelques rares cas peuvent entraîner une légère surestimation du nombre d'élèves mentionnant telle ou telle langue comme souhait d'apprentissage d'une nouvelle langue. Par ailleurs, leur avis même sur ces langues reste intéressant (d'autant plus qu'il peut s'agir de langues apprises en cours supplémentaires, sur lesquelles on dispose de très peu d'informations) et les informations ont donc été conservées pour la construction des variables d'attitudes.

[2] Ces variables sont les mêmes que pour les langues apprises à l'école.

Tableau G1- 9 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées au grade 5 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5		
	Allemand (N = 56)	Espagnol (N = 109)	Italien (N = 120)
Affectivité générale envers la langue	3,0 (0,7)	3,3 (0,6)	3,4 (0,5)
Opportunités et pressions extérieures	2,8 (0,7)	2,6 (0,6)	2,7 (0,5)
Compétences à développer	3,1 (0,9)	3,3 (0,7)	3,4 (0,5)

Pour les 3 langues concernées, tous les indices sont positifs, les plus faibles concernant les indices « opportunités et pressions extérieures ».

L'italien et l'espagnol, dans cet ordre, obtiennent les scores les plus élevés pour les indices « affectivité générale envers la langue » et « compétences à développer », mais pour l'indice « opportunités et pressions extérieures » les avis relatifs à l'allemand sont légèrement plus positifs, sans que les écarts soient importants. Il est clair que ces deux langues romanes bénéficient d'une image positive, mais elles ne sont pas très présentes dans l'entourage des élèves, les pressions et les opportunités de les apprendre étant plus faibles. L'allemand confirme son statut de langue utilitaire, mais relativement faible sur le plan affectif.

Tableau G1- 10 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées au grade 9 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 9		
	Allemand (N = 36)	Espagnol (N = 60)	Italien (N = 68)
Affectivité générale envers la langue	2,9 (0,6)	3,6 (0,5)	3,7 (0,4)
Opportunités et pressions extérieures	2,6 (0,3)	2,6 (0,5)	2,6 (0,6)
Compétences à développer	3,0 (0,7)	3,3 (0,6)	3,3 (0,6)
Objectifs d'intégrativité	3,2 (0,6)	3,1 (0,6)	3,3 (0,6)
Objectifs d'instrumentalité	2,9 (0,7)	2,8 (0,8)	3,0 (0,7)
Images des pays	2,8 (0,4)	3,3 (0,4)	3,3 (0,4)

Les valeurs pour tous ces indices sont positives, mais pour « opportunités et pressions extérieures » elles sont plus faibles et proches de la valeur intermédiaire. Une deuxième catégorie avec des valeurs relativement faibles est celle des « objectifs d'instrumentalité ». Il est évident que l'intérêt pour l'apprentissage de ces langues est plus lié à une prédisposition affective qu'à des besoins réels de communication.

Parmi ces trois langues, l'italien réunit les attitudes les plus positives, il occupe la première place dans toutes les catégories, sauf pour « opportunités et pressions extérieures » où l'allemand le rejoint. En général, l'italien mais aussi l'espagnol font l'objet d'attitudes affectives positives, plus que l'allemand. Les catégories « affectivité générale envers la langue » et « image des pays » sont caractéristiques de ce penchant en faveur de ces deux langues latines.

Une comparaison des résultats du grade 5 (où trois indices sur six sont disponibles) et du grade 9 montre qu'on aboutit en général aux mêmes constatations, mais il faut noter que l'écart en « affectivité générale envers la langue » entre l'allemand d'une part et les deux autres langues, de l'autre, est accentué au grade 9.

2.5. Les représentations des élèves à l'égard des langues en général

Un indice a été construit au départ de quatre items visant à cerner l'intérêt que portent les élèves à la connaissance des langues en général[1]. La valeur moyenne de cet indice est de 3,2 au grade 5 (écart type de 0,65) et de 3,1 au grade 9 (écart type de 0,73), témoignant donc d'une attitude positive dans les deux cas (la différence entre les deux grades est minime).

Enfin, il est intéressant de présenter une dernière information portant cette fois sur le sentiment de compétence des élèves quant à l'apprentissage des langues en général. La valeur de cet indice est de 3,3 au grade 5 (écart type de 0,73) et de 2,9 au grade 9 (écart type de 0,91) témoignant d'une bonne confiance en soi. A noter cependant l'écart qui existe entre les deux niveaux scolaires : les élèves du grade 9 qui ont l'expérience de plusieurs années d'apprentissage de langues ne sont pas très confiants.

2.6. L'intérêt pour l'apprentissage des langues chez les élèves du grade 9 : tentative d'explication

Des analyses complémentaires ont été réalisées dans le but de mieux comprendre ce qui explique les attitudes des élèves envers l'apprentissage des langues en général[2]. Parmi les élèves qui ont été interrogés[3], quelles sont les caractéristiques habituellement associées à une attitude plus positive ?

Trois groupes de variables ont été répertoriées qui, sur la base de travaux antérieurs, semblaient susceptibles de contribuer à l'explication des différences entre les élèves en ce qui concerne leurs attitudes par rapport à l'apprentissage des langues : (1) Des caractéristiques personnelles des élèves, tant individuelles que sociales ; (2) Des caractéristiques de leur parcours scolaire et (3) leur expérience de l'apprentissage des langues : leur vécu des cours de langue, leur confiance en soi dans ce domaine et l'auto-évaluation de leurs compétences en langues.

Une première analyse a porté sur les trois groupes de caractéristiques mentionnés. Pratiquement seule l'expérience de l'apprentissage des langues (groupe 3) offre des explications des attitudes par rapport à l'apprentissage des langues : ce groupe de trois paramètres explique à lui seul 47% de la variance. L'impact de cette information est très significatif. Par contre, les caractéristiques personnelles des élèves et, encore moins, les

[1] Pour une explication détaillée de cet indice, voir page 49.

[2] La variable dépendante est la résultante d'une analyse factorielle qui a combiné en une seule valeur pour chaque élève son score d'intérêt pour les langues en général (présenté au point précédent) et le nombre de langues qu'il souhaite apprendre en plus (en plus des langues apprises à l'école et/ou en cours supplémentaires).

[3] L'analyse a porté sur 217 élèves du grade 9 (291 moins 74 omissions à l'une ou l'autre des variables cibles).

caractéristiques de leur parcours scolaire ne contribuent pas de manière très significative au pouvoir explicatif du modèle.

Une seconde analyse a examiné dans quelle mesure chacune des caractéristiques des élèves, considérée cette fois isolément et non plus au sein d'un bloc, contribue à expliquer leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues. Parmi toutes ces caractéristiques, c'est l'auto-évaluation des compétences des élèves en langues qui apparaît en corrélation étroite avec les attitudes envers l'apprentissage des langues : à elle seule, elle explique 38% des différences. Deux autres variables introduites successivement améliorent chacune l'explication des différences, pour atteindre 47% de variance expliquée : la confiance dans l'apprentissage des langues et le vécu des cours des langues. L'impact de chacune de ces informations est très significatif.

3. QUELQUES LIGNES DE FORCE DES RÉSULTATS

Zone isolée, puisqu'insulaire, traditionnellement agricole et maritime, mais qui tend à devenir touristique, Chios a un profil bien plus multilingue que ne le suggère son monolinguisme officiel. Dans 30% des familles une langue autre que le grec est parlée et plusieurs langues sont entendues dans l'entourage d'une moitié des élèves, selon leurs témoignages. Et ce malgré un pourcentage faible d'immigrés dans la zone et l'absence d'une communauté linguistique minoritaire endogène. Une tentative d'esquisser les grandes directions des résultats de Chios relèverait les points suivants :

3.1. L'ACCEPTATION DU MULTILINGUISME ET L'INTÉRÊT ACCRU POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Les élèves du grade 5 et ceux du grade 9 sont conscients du caractère multilingue de leur environnement et l'envisagent de manière en général très positive. Il est caractéristique que dans tous les indices et toutes les catégories sondés à Chios, nous n'avons pas abouti à des valeurs inférieures à la valeur intermédiaire de 2,5, à l'exception près de l'auto-évaluation en français[1] pour le grade 9.

Malgré une offre quasi-généralisée de deux langues étrangères apprises à l'école, la majorité des élèves souhaitent apprendre des langues supplémentaires et l'éventail de ces langues est assez large. Et pourtant, la qualité et l'efficacité des premiers cours de langues suivis à l'école primaire sont loin d'être considérées comme satisfaisantes, ce qui a contribué à l'importante « privatisation » de l'apprentissage des langues en Grèce.

3.2. DES « CATÉGORIES » DE LANGUES BIEN DISTINCTES

Dans la perception des langues par les élèves, on peut distinguer des « catégories » assez distinctes quant aux appréciations qu'elles suscitent. En effet, les résultats de l'enquête montrent que i) l'anglais est de loin la langue la plus apprise, intéressante et souhaitée par les élèves et aussi celle qui est investie des attitudes les plus positives ; ii) les deux autres langues offertes à l'école publique, le français (cf. fréquences - compléments) et l'allemand, sont certes présentes dans les considérations et les plans des élèves, mais les

[1] Et en allemand, mais les effectifs insuffisants rendent toute interprétation hasardeuse.

attitudes et motivations à leur égard sont positives mais pas très positives ; plus positives paraissent les attitudes et motivations pour deux autres langues européennes, iii) l'italien et l'espagnol, qui ne font pas partie de l'offre scolaire actuelle. Enfin, plusieurs iv) langues « exotiques » apparaissent dans les réponses des élèves, que ce soient des langues de l'immigration ou de grandes langues mondiales : pour cette dernière catégorie on constate fréquemment un manque d'informations chez les élèves, ce qui est somme toute logique, car le programme scolaire ne s'intéresse pas à ces langues.

3.3. Un recul des attitudes positives et de la motivation au grade 9

Si les attitudes des élèves de Chios à l'égard des langues sont en général positives, on ne peut que constater un recul vers des positions plus mitigées lorsqu'on passe du grade 5 au grade 9. Les élèves du grade 9 interrogés se révèlent moins intéressés par les langues, moins favorables à leur apprentissage et moins satisfaits des cours des langues qu'ils suivent. Au fait, ce dernier paramètre (attitudes face aux cours des langues) explique aussi, dans une mesure, les deux premiers (intérêt aux langues et à leur apprentissage).

Les questionnaires du grade 9 de l'île de Chios reflètent une tendance au mépris des cours des langues à l'école, à cause sans doute notamment des conditions difficiles dans lesquelles ces cours sont assurés. Ainsi, les élèves du grade 9 se montrent très critiques face aux cours des langues qu'ils suivent. Prenant en considération d'autres enquêtes sur l'intérêt général des élèves du secondaire pour le système scolaire, les contenus et les modalités d'enseignements, nous pensons qu'une vague de remise en question et de contestation marquée risque d'avoir aussi des répercussions sur l'apprentissage des langues.

Parmi les trois lignes directrices pour l'interprétation des résultats ci-dessus, il est clair que la première confirme la tendance favorable au multilinguisme de la société locale de Chios et invite l'école à la suivre. Cependant, les deux autres lignes directrices ressemblent plutôt à de possibles dérapages ou effets pervers liés à l'apprentissage de plusieurs langues. Ce sont peut-être des signes inquiétants face auxquels des mesures devraient être prises par les décideurs politiques et d'éducation.

II. LE DÉPARTEMENT DE VOIOTIA (ZONE 2)

1. LE CONTEXTE

La deuxième zone choisie est la région de Voiotia. C'est une zone de niveau NUTS 3, car Voiotia est un des 54 départements de la Grèce. L'ensemble du département est pris comme zone pour notre enquête.

1.1. LA SITUATION

Voiotia est située au centre de la Grèce et à quelques 100 kilomètres au nord d'Athènes. Le département est très loin des frontières du pays (distance d'environ 600 km vers le Nord et le Nord-Ouest) ; il est entouré d'autres départements de la région de Sterea Ellada, dont celui d'Attiki où est située Athènes, la capitale du pays. Il a une façade maritime au Sud.

1.2. LA POPULATION

Le département de Voiotia couvre une superficie de 3.211 km² et compte une population de 136.000 habitants (en 2005) pour une densité de population de 42,3 habitants par kilomètre carré. Deux centres urbains (et les deux sous-préfectures respectives) sont présents dans le département : Livadia qui est la capitale du département, et Thiva qui est le siège de l'autre sous-préfecture ; leur population est d'environ 20.000 habitants chacune.

Le pourcentage d'habitants étrangers, selon le recensement de 2001, est l'un des plus élevés en Grèce (9,2%) ; à noter que ces chiffres ne comprennent pas les immigrés non régularisés, pour lesquels les estimations sont difficiles à faire. Dans cette zone de Voiotia, il y a tout de même des communes industrielles (Oinofyta, Schimatari) où se trouvent plus de 25% de population étrangère « officielle ».

1.3. L'ÉCONOMIE

Voiotia est une terre de plaine qui conserve une forte tradition d'agriculture et d'élevage ; cependant, depuis 20 ans, la proximité d'Athènes et des mesures gouvernementales de décentralisation industrielle ont contribué à la création d'une zone industrielle importante au sud du département.

Le PIB en pouvoir d'achat de Voiotia est de 24.227, un des plus élevés de tout le pays. Le taux d'emploi des personnes entre 15 et 64 ans est de 57,8%, proche de la moyenne nationale.

1.4. Les langues

Comme sur tout le territoire, le grec est la seule langue officiellement reconnue dans Voiotia et est utilisé par l'ensemble de la population. Le département est pourtant caractérisé par la forte présence de deux langues endogènes, la langue des nomades tziganes (romani), surtout pratiquée dans les municipalités d'Orhomenos et de Thiva, et l'arvanitika, un dialecte de l'albanais parlé depuis des siècles dans les endroits ruraux de la région.

Les langues de l'immigration sont très présentes, à Voiotia surtout. A noter qu'entre l'arvanitika (langue endogène) et l'albanais (langue d'immigration), il n'y pas intercompréhension.

1.5. L'enseignement des langues

La réglementation commune pour l'enseignement des langues sur l'ensemble du territoire grec est appliquée. L'anglais est matière obligatoire à partir du grade 3, et ce pour toutes les écoles, et une deuxième langue moderne, au choix le français ou l'allemand, est introduite au grade 5, mais ceci n'est pas valable pour les écoles rurales où il n'y a pas de classe 5 distincte et autonome. En ce qui concerne la deuxième langue, le français et l'allemand se livrent une compétition équilibrée : 53% des élèves ont choisi le français comme deuxième langue étrangère et 47% l'allemand.

Malgré la pratique des deux langues endogènes (arvanitika et romani) dans le département, celles-ci ne font pas partie du programme d'enseignement, même pas dans une école primaire « minoritaire » de Thiva destiné exclusivement aux élèves issus de familles tziganes.

1.6. Les positions des autorités et de témoins privilégiés

Les deux directeurs d'éducation départementaux, l'un pour l'éducation primaire et l'autre pour l'éducation secondaire, ainsi que trois directeurs d'établissements que nous avons interviewés à Voiotia à l'occasion de ce projet Socrates, ont exprimé des avis généraux très positifs pour les langues modernes et pour leur enseignement.

Certes, l'éventail des langues envisagées pour l'offre dans l'éducation publique ne dépasse jamais ce qui est déjà mis en place ; il n'est pas question d'autres langues, endogènes ou d'immigration, mais uniquement des grandes langues traditionnellement enseignées. C'est ainsi que l'arvanitika et le romani ne sont pas considérés comme susceptibles d'être enseignés à l'école et les arguments qui reviennent dans le discours des autorités locales sont d'ordre linguistique (« langues à tradition orale ») et culturel (« cultures à intégrer dans la culture grecque dominante »).

Il est vrai que les autorités locales n'ont pas beaucoup de marge de manœuvre à propos de l'enseignement des langues, et ils se contentent d'un rôle de gestion des effectifs et du personnel. A propos des conditions d'enseignement, ils reconnaissent qu'elles ne sont pas favorables, vu notamment la nécessité de déplacements des enseignants pour couvrir plusieurs écoles. Les directeurs locaux jugent le cadre administratif de l'introduction des langues au primaire comme défaillant, en désapprouvant par exemple la décision du

Ministère que l'apprentissage à ce niveau ne soit, dans un premier temps, soumis à aucune évaluation. De telles mesures, aux yeux des autorités locales, jettent un flou sur l'apprentissage précoce des langues et ne le crédibilisent pas.

1.7. Des initiatives et des difficultés

L'enseignement des langues dans les écoles de Voiotia apparaît statique et replié sur soi. Pendant la période de notre enquête, nous n'avons relevé aucune initiative qui sorte de l'ordinaire, d'un enseignement « intra muros » et sans actions innovantes. Seules deux écoles secondaires participent au programme européen d'échanges Comenius. En général, l'enseignement reste façonné sur la base d'un manuel, il est rarement communicatif et jamais interculturel (pas d'éveil aux langues, pas de contact avec des langues en dehors de l'école) ; en plus, les cours de langue restent sans liens avec les autres matières (informatique, environnement, grec) malgré des circulaires du Ministère qui prônent l'approche inter-thématique.

Cette pratique de l'enseignement qui vient d'être esquissée conduit à une crédibilité et à une efficacité réduites des cours de langues dans les écoles publiques et représente une des principales difficultés dans l'enseignement linguistique à Voiotia. Par ailleurs, la situation des enseignants de langue à Voiotia est relativement favorable, par exemple en comparaison de la première zone de notre enquête en Grèce, celle de Chios. La proximité d'Athènes attire un nombre important d'enseignants dans les écoles de Voiotia, et même si beaucoup d'entre eux aspirent à bénéficier d'une mutation vers la capitale, ils offrent une expérience et des qualifications généralement meilleures. Certes, les problèmes des enseignants recrutés à titre annuel et rémunérés à l'heure, et qui sont obligés de se déplacer pour compléter un horaire hebdomadaire suffisant, restent épineux.

2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves

Le département de Voiotia étant relativement important par sa population, nous avons eu la possibilité (et l'obligation) d'échantillonner les écoles du primaire et du secondaire inférieur et les classes de grade 5 et grade 9 avant de procéder à l'enquête. La moitié environ des classes de grade 5 et un peu plus de la moitié des classes de grade 9 ont été sélectionnées.

Nous avons réuni 288 questionnaires pour le grade 5 et 295 pour le grade 9. Parmi les 288 élèves du grade 5, 241 apprennent deux langues étrangères à l'école et 47 une seule langue. Tous les élèves du grade 9 apprennent deux langues étrangères à l'école.

2.1. Les langues dans l'entourage des élèves

L'origine des élèves

Dans le département de Voiotia, 91% (grade 5) et 87% (grade 9) des élèves entrent dans la catégorie « natifs », 5% dans la catégorie « immigrés de 2e génération » et 8% dans la catégorie « immigrés de 1re génération » (selon la typologie de PISA)[1].

Les langues parlées habituellement à la maison

Si le pourcentage des élèves « natifs » (ayant le grec comme langue de base de leur communication au quotidien) est très important, comme nous venons de le voir, l'environnement familial des mêmes élèves semble relativement un peu plus multilingue : on passe de 91% à 82% (pour le grade 5) et de 87% à 77% (pour le grade 9) de pratiques monolingues dans les foyers, selon le grade et selon la période sur laquelle portait la question, avant d'entrer à l'école ou actuellement. A l'inverse de Chios, le bilinguisme est un peu plus pratiqué au grade 9, ce qui paraît plutôt paradoxal. En regardant les résultats de près, on retrouve 6% des réponses qui font apparaître des langues apprises (anglais et allemand) comme parlées à la maison.

Tableau G2- 1 : Langues parlées habituellement à la maison

	Grade 5 (N = 288)		Grade 9 (N = 295)	
	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui
Langue d'enseignement uniquement	85%	82%	77%	79%
Une autre langue uniquement	8%	7%	10%	5%
Langue d'enseignement + 1 autre langue	5%	8%	11%	12%
Autres cas	1%	2%	-	1%
Omissions (ou réponses incodables)	-	1%	2%	3%

La langue la plus couramment parlée en famille, seule ou accompagnée du grec, est l'albanais, langue principale d'immigration à Voiotia. En deuxième position on retrouve l'anglais, ce qui pourrait paraître assez étonnant. Dans une certaine mesure sa présence peut s'expliquer par le rapatriement d'ex-émigrés grecs en Amérique, mais ce sont sans doute surtout les contacts des élèves avec l'anglais, de plus en plus précoces, qui les amènent à déclarer l'anglais comme langue présente à la maison. En troisième position arrive le romani, langue territoriale endogène. D'autres langues sont également mentionnées, mais moins souvent : le français, l'allemand, mais aussi le bulgare, le roumain, le russe, l'ukrainien, le valaque (langue endogène, parlée normalement plus au Nord de la Grèce)…

Les langues parfois entendues dans l'entourage

L'image d'un environnement plus multilingue se dessine à travers les réponses des élèves à propos des langues qu'ils entendent parfois dans leur entourage. Ils sont 53% au grade 5 et seulement 30% au grade 9 à déclarer qu'ils n'entendent que le grec autour d'eux.

[1] Pour plus de précisions sur cette typologie, voir Baye, Demonty, Fagnant, Lafontaine, Matoul et Monseur, 2004, p. 91.

Cet écart important entre les deux grades pourrait peut-être s'expliquer par une plus grande sensibilité des élèves du grade 9 à la réalité multilingue, par exemple à travers un contact plus intense (qu'à l'âge du grade 5) avec des locuteurs d'autres langues.

Environ 30% ou 46% (grades 5 et 9 respectivement) entendent au moins deux langues dans leur entourage, et 17% ou 24% entendent deux langues en plus de la langue d'enseignement. Parmi ces langues, l'anglais, l'albanais et le romani sont les premières à être citées seules (en plus du grec), mais les écarts entre elles sont importants : 20% des élèves citent l'anglais, 10% l'albanais et 5% le romani. Ces trois langues (une langue internationale, une langue d'immigration et une langue endogène) sont aussi les plus fréquemment citées dans les réponses qui comprennent deux langues et plus.

2.2. Les cours de langue

L'expérience objective des élèves

Dans le département de Voiotia, tous les élèves du grade 5 suivent un cours d'anglais à l'école et la très grande majorité des élèves suivent aussi un cours de deuxième langue, français ou allemand au choix. Parmi les 288 élèves de notre échantillon, 47 (16%) ne suivaient que l'anglais à l'école. La deuxième langue étrangère a commencé à être enseignée dans le courant de l'année scolaire 2006-07 et, au moment de la passation du questionnaire, les élèves n'en avaient l'expérience que depuis environ 3 mois. Au grade 9, tous les élèves ont obligatoirement dans leur programme des cours de deux langues étrangères : l'anglais pour tous et une deuxième langue au choix (le français ou l'allemand).

Parmi les élèves du grade 5 interrogés à Voiotia, 238 suivaient un cours de français et les autres n'avaient pas de cours de deuxième langue. Au grade 9, 218 avaient opté pour le français et 77 pour l'allemand. L'écart important entre les deux langues (plus réduit parmi l'ensemble des élèves du département) peut en partie s'expliquer par le fait que le réseau des enseignants de français a été mobilisé par les enquêteurs sur place plus que celui des enseignants de l'allemand. Pour cette raison, les résultats obtenus pour les cours d'allemand doivent être traités avec prudence.

En Grèce, la plupart des élèves suivent aussi des cours de langues dans des instituts privés, en plus des cours suivis à l'école dans le cadre de l'horaire habituel. Cette caractéristique se retrouve à Voiotia, où 77% des élèves du grade 5 et 62% des élèves du grade 9 déclarent suivre au moins un cours de langue en dehors de l'école.

Les pourcentages sont impressionnants, mais il est également impressionnant le fait que les élèves ont recours au secteur privé pour des cours des langues déjà offertes dans l'horaire normal des écoles publiques : ils apprennent en dehors de l'école les mêmes langues qui sont censés apprendre à l'école, et notamment l'anglais. Effectivement, parmi les 223 élèves du grade 5 qui déclarent suivre au moins le cours d'une langue en dehors de l'école, 214 suivent au moins un cours d'anglais, dont 47 élèves suivent aussi un cours d'autre(s) langue(s). Parmi les 179 élèves du grade 9 qui déclarent suivre au moins le cours d'une langue en dehors de l'école, 159 suivent au moins un cours d'anglais, dont 58 élèves suivent aussi un cours d'autre(s) langue(s).

Après l'anglais viennent les autres grandes langues européennes, déjà proposées à l'école (français et allemand). Sont mentionnés aussi l'italien, l'espagnol mais également l'albanais, le bulgare, le russe, voire le chinois et le japonais…

Quant aux raisons de ce recours à l'apprentissage de langues en dehors de l'école, la réponse « pour apprendre plus » est de loin la préférée : 70% des élèves qui suivent au moins un cours de langue en privé l'ont choisi au grade 5, et le pourcentage s'élève à 84% pour les élèves du grade 9.

La perception des élèves par rapport aux cours de langue

Les informations qui suivent portent sur tous les élèves du grade 5 (288 élèves) et du grade 9 (295 élèves), puisque tous apprennent au moins une langue étrangère à l'école et, pour la plupart, deux langues[1]. Pourtant, il est à noter que le nombre des élèves ayant répondu pour l'allemand au grade 5 est insuffisant pour en tirer des résultats et conclusions fiables, ce qui nous a amené à retirer ce volet (l'allemand au grade 5) de nos analyses.

Tableau G2- 2 : Image des cours portant sur les différentes langues apprises

	Grade 5		Grade 9		
	Anglais (N = 288)	Français (N = 240)	Anglais (N = 295)	Français (N = 218)	Allemand (N = 77)
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	3,1 (0,5)	3,3 (0,5)	3,1 (0,5)	2,8 (0,6)	2,8 (0,6)

Une tendance claire qui se dégage de ce tableau est que l'image que les élèves ont du cours de français est moins positive au grade 9 qu'au grade 5. Par contre, elle reste au même niveau pour l'anglais. Les élèves du grade 5 ont une image assez positive des cours de langue, et il est assez étonnant que l'image des cours de français soit légèrement plus positive que celle des cours d'anglais à ce niveau scolaire ; l'inversion qui se produit pour le grade 9 était plus attendue...

Dans un effort d'explication des résultats du grade 5, on dirait que les élèves sont éventuellement enthousiastes envers cette nouvelle matière qu'est le cours de français et qui vient depuis quelques mois d'être introduite dans leur programme hebdomadaire. Par ailleurs, comme la plus grande partie des élèves suivent un cours d'anglais en dehors de l'école, la comparaison entre ce cours et celui de l'école peut peser dans leur appréciation.

Pour ce qui est du grade 9, les valeurs sont proches de la valeur intermédiaire (2,5) pour le français et l'allemand. La remise en question des cours de ces langues « deuxièmes » (derrière l'anglais) est assez nette, et il en est de même peut-être pour l'ensemble du système scolaire et de ses composantes. Par contre, les résultats suivent une certaine logique dans la valeur relative des trois langues, le cours d'anglais étant plus apprécié que celui de la deuxième langue étrangère.

Sur le plan de l'investissement des élèves (élément non proposé au grade 5), on remarque un écart flagrant entre l'anglais et les deux autres langues. L'investissement est positif pour l'anglais et proche de la valeur intermédiaire pour le français et l'allemand.

[1] Les indices composites constitués à partir de plusieurs items sont susceptibles de varier de 1 (si tous les élèves choisissent les avis les plus négatifs à propos de chacune des propositions) à 4 (si tous les élèves choisissent les avis les plus positifs à propos de chacune des propositions). La valeur 2,5 correspond à l'avis intermédiaire entre les extrêmes. Le nombre indiqué représente le nombre d'élèves concernés par cette langue, mais l'indice n'est calculé que sur les élèves qui ont répondu à au moins un des items constituant cet indice (les omissions concernent généralement très peu d'élèves, de 0 à 3 dans la plupart des cas). Pour plus de précisions sur le calcul de ces indices, voir page 46. Pour une information sur les items soumis aux élèves, voir page 45.

Tableau G2- 3 : Investissement dans l'apprentissage des langues

	Grade 5	Grade 9		
	Les items relatifs à cette catégorie n'ont pas été proposés au grade 5	Anglais (N = 295)	Français (N = 218)	Allemand (N = 77)
Valeur moyenne de l'indice (écart type)		3,3 (0,6)	2,7 (0,7)	2,6 (0,7)

Quant à l'auto-évaluation des élèves sur leurs compétences dans les langues apprises à l'école, nous avons affaire à des résultats qui font apparaître un clivage entre l'anglais d'une part, et les deux autres langues, de l'autre.

Tableau G2- 4 : Auto-évaluation des élèves sur leurs compétences linguistiques

	Grade 5		Grade 9		
	Anglais (N = 288)	Français (N = 240)	Anglais (N = 295)	Français (N = 218)	Allemand (N = 77)
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	3,1 (0,7)	2,4 (0,7)	2,9 (0,8)	2,2 (0,7)	2,2 (0,7)

Les résultats pour l'anglais sont positifs, avec des valeurs proches de 3,0 mais il n'en est pas de même pour le français et l'allemand. Comme pour le public du grade 9 de Chios, nous avons là un cas très rare, dans notre enquête, de valeurs inférieures à la valeur intermédiaire pour le français et l'allemand.

2.3. Les attitudes à l'égard des langues apprises

L'utilité des langues apprises

Dans les grandes lignes, les élèves reconnaissent très majoritairement l'utilité des langues qu'ils apprennent à l'école. Il est cependant intéressant que les avis restent assez positifs pour l'anglais mais, et le français, sont plus positifs au grade 5 qu'au grade 9. Ainsi, les pourcentages positifs pour l'anglais sont de 97% (grade 5) et 95% (grade 9), tandis que le français recule de 88% à 74% du grade 5 au grade 9.

Les indices d'attitude

Le tableau suivant présente les indices moyens portant sur les différentes variables d'attitude qui ont été construites[1].

[1] Pour une explication de la signification de chacune des variables, voir page 45.

Tableau G2- 5 : Indices d'attitudes à l'égard des langues apprises – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5		Grade 9		
	Anglais (N = 288)	Français (N = 240)	Anglais (N = 295)	Français (N = 218)	Allemand (N = 77)
Affectivité générale envers la langue	3,0 (0,7)	3,3 (0,6)	3,0 (0,7)	2,7 (0,8)	2,5 (0,8)
Opportunités et pressions extérieures	3,2 (0,6)	2,7 (0,7)	3,2 (0,5)	2,3 (0,7)	2,4 (0,6)
Compétences à développer	3,4 (0,7)	3,3 (0,6)	3,3 (0,7)	2,9 (0,8)	2,6 (0,7)
Objectifs d'intégrativité	Les items relatifs à ces catégories n'ont pas été proposés au grade 5		3,3 (0,7)	3,0 (0,7)	2,8 (0,7)
Objectifs d'instrumentalité			3,6 (0,5)	3,0 (0,7)	2,5 (0,9)
Image des pays			2,9 (0,5)	2,7 (0,5)	2,7 (0,6)

Au grade 5, les trois indices examinés sont positifs (partout des valeurs au dessus de 2,7). Les valeurs sont équilibrées (et bien positives) pour «compétences à développer » et nettement en faveur de l'anglais pour « opportunités et pressions extérieures ». Par contre, c'est le français qui se détache, et de manière assez surprenante, sur le plan affectif, pour le premier indice. Ceci pourrait renvoyer à l'image habituelle d'un français des sentiments interpersonnels et des valeurs humaines.

Au grade 9, une tendance commune et assez nette se dessine : les valeurs indices pour l'anglais restent positives, proches de 3,0, et sont partout supérieures à celles qui concernent le français et l'allemand. En matière d' « instrumentalité » l'anglais présente un des scores les plus élevés de l'enquête (3,6). De l'autre côté, Les attitudes à l'égard de l'allemand et du français sont plus que mitigées, puisque 4 valeurs (3 pour l'allemand et 1 pour le français) sont inférieures ou égales à la valeur intermédiaire de 2,5.

Le choix des langues apprises à l'école

Dans le tableau suivant, nous présentons les langues les plus fréquemment citées par les élèves, dans l'hypothèse où ils auraient pu choisir librement la première et la deuxième langue apprises, dans l'ordre, à l'école. Plusieurs élèves ont coché (ou mentionné) plusieurs langues et il est possible que figure parmi celles-ci la langue apprise à l'école[1].

[1] Rappelons que ces données multiples n'ont pas été décomposées dans la mesure où il est impossible de décider quelle langue aurait été retenue si l'élève n'en avait choisi qu'une.

Tableau G2- 6 : Langues que les élèves auraient voulu apprendre en premier lieu et en deuxième lieu

	Grade 5 (N = 288)		Grade 9 (N = 295)	
	Première langue souhaitée	Deuxième langue souhaitée	Première langue souhaitée	Deuxième langue souhaitée
Aucune	14	31	10	30
Albanais	8	5	11	9
Allemand	20	34	18	35
Anglais	85	17	121	56
Arabe	2	7	6	1
Chinois	12	11	10	9
Espagnol	30	38	33	36
Français	37	38	11	41
Italien	32	45	28	32
Japonais	3	7	2	7
Portugais	3	11	-	1
Romani	1	1	2	1
Russe	7	15	-	4
Turc	4	7	3	4
Une autre langue	6	8	3	3
Deux langues ou plus	18	2	27	9
Omissions ou réponses incodables	6	-	7	13

Rappelons que presque tous les élèves apprennent comme première langue l'anglais, puis le français ou l'allemand. Au niveau du grade 5, l'anglais apparaît dans seulement 35% des réponses (première et deuxième langues souhaitées confondues), alors qu'au grade 9 le taux monte à 60%. La tendance en faveur de l'anglais témoigne d'une « loyauté » et il est intéressant de signaler que le plus grand nombre de réponses « aucune » à la question de la deuxième langue souhaitée à l'école, tant au grade 5 qu'au grade 9, accompagne le choix de l'anglais comme première langue : 78% des occurrences de « aucune langue » pour la deuxième langues souhaitée co-apparaissent avec l'anglais comme première langue souhaitée. Nous avons donc affaire à une tendance à la domination sans partage de l'anglais.

Si l'on croise les réponses comprenant le français ou l'allemand avec les nombres d'élèves respectifs qui suivent des cours de ces langues, on constate que pour 31% seulement des élèves apprenant le français, cette langue fait partie de leurs souhaits, alors que le pourcentage est de 36% pour l'allemand, grade 5 et grade 9 confondus.

Parmi les autres langues, l'italien et l'espagnol, grandes langues européennes qui ne sont pas au programme de l'école grecque, rassemblent des nombres importants de réponses et de préférences ; le portugais est également présent mais, bizarrement, uniquement au grade 5. A signaler aussi la présence de langues « exotiques » mais commerciales de l'Extrême et du Proche Orient (chinois, japonais, arabe), et celles des langues de proximité, que ce soit des langues territoriale ou d'immigration (albanais, romani, russe).

D'autres langues sont citées par moins de 5 élèves : l'américain, l'argentin, l'arménien, le brésilien, le bulgare, le hongrois, l'indien, le néerlandais, le mexicain, le norvégien, le roumain, le suédois, le serbe, et aussi le … grec et le greeklish (le grec en alphabet latin utilisé pour les courriels et les chats).

2.4. Les aspirations des élèves en matière de connaissance des langues

Les langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà

Une question demandait aux élèves s'ils souhaitaient apprendre, maintenant ou plus tard, d'autres langues en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà. Les réponses positives obtenues sont supérieures à celles obtenues dans la zone de Chios : au grade 5, 78% des élèves déclarent vouloir apprendre d'autres langues et le pourcentage du grade 9 est de 63%.

On demandait ensuite aux élèves de préciser quelles langues ils souhaitaient apprendre en plus[1]. Le tableau suivant présente le nombre de langues mentionnées par les élèves (les élèves du grade 5 pouvaient en mentionner deux au maximum et ceux du grade 9 pouvaient indiquer jusqu'à trois langues).

Tableau G2- 7 : Nombre de langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà à l'école ou en cours supplémentaires[2]

	Grade 5 (N = 288)	Grade 9 (N = 295)
0 langue mentionnée	23%	36%
1 langue mentionnée	22%	27%
2 langues mentionnées	55%	27%
3 langues mentionnées	Choix indisponible au grade 5	9%

On remarque que 55% des élèves du grade 5 ont privilégié la possibilité maximale de choisir deux autres langues en plus de celles qu'ils apprennent déjà. Au grade 9, l'intérêt est d'emblée assez réduit (36% pour « aucune langue en plus ») et le pourcentage pour l'option maximale de trois langues ne dépasse pas 9%.

Le tableau suivant reprend les langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves. Il faut garder à l'esprit que tous les élèves apprennent l'anglais ; pour le reste, comme on demandait aux élèves de citer des langues « autres » que celles qu'ils apprennent déjà, les langues citées dépendent donc en partie des langues qu'ils apprennent déjà à l'école ou en dehors de l'école.

[1] Notons que certains élèves ont répondu ne pas souhaiter apprendre de langues, mais qu'ils en ont quand même cité et ont répondu aux différentes questions portant sur ces langues. Inversement, certains ont répondu souhaiter en apprendre, mais n'ont mentionné aucune langue.

[2] Pour construire la variable « nombre de langues mentionnées », seules les langues différentes de celles apprises à l'école et en cours supplémentaires ont été retenues.

Tableau G2- 8 : Langues que les élèves mentionnent vouloir apprendre le plus fréquemment (premier, deuxième ou troisième choix confondus)[1]

	Grade 5 (N = 288)	Grade 9 (N = 295)
Albanais	2	10
Allemand	84	46
Anglais	2	7
Chinois	11	16
Espagnol	103	102
Français	18	26
Italien	136	100
Japonais	3	3
Portugais	6	1
Russe	8	5
Turc	6	15

L'italien et l'espagnol, langues européennes de culture et de prestige, sont clairement en tête des préférences des élèves parmi les langues qu'ils voudraient apprendre. D'ailleurs la combinaison « italien en premier lieu + espagnol en deuxième » est la plus fréquente dans les questionnaires tant du grade 5 que du grade 9. Les langues offertes au choix à l'école, allemand et français, recueillent de nombreuses préférences, surtout l'allemand qui est moins souvent présent comme deuxième langue étrangère à l'école dans notre échantillon ; ensuite on retrouve des langues d'immigration (albanais, russe), voisines (turc), mais aussi les grandes langues non européennes (chinois, japonais).

Les autres langues choisies l'ont été par moins de 6 élèves au grade 5 et au grade 9 confondus. Il s'agit de l'américain, de l'arabe, du brésilien, du bulgare, du danois, du finlandais, de l'indien, du mexicain, du néerlandais, du norvégien, du romani, du suédois, du kenyan.

Les attitudes des élèves par rapport aux langues qu'ils souhaitent apprendre en plus

Différentes variables d'attitude ont été construites. Les analyses portent sur les langues mentionnées par un minimum de 30 élèves : les trois mêmes langues sont concernées au grade 5 et au grade 9 : il s'agit de l'allemand, de l'espagnol et de l'italien. Sont pris en compte dans les deux tableaux suivants les élèves qui ont répondu à au moins une question constituant un indice (le nombre des élèves ayant déclaré vouloir apprendre ces langues est légèrement plus élevé).

[1] En dépit de la consigne, il arrive parfois que les élèves mentionnent une langue qu'ils apprennent par ailleurs à l'école ou en cours supplémentaires. Ces quelques rares cas peuvent entraîner une légère surestimation du nombre d'élèves mentionnant telle ou telle langue comme souhait d'apprentissage d'une nouvelle langue. Par ailleurs, leur avis même sur ces langues reste intéressant (d'autant plus qu'il peut s'agir de langues apprises en cours supplémentaires, sur lesquelles on dispose de très peu d'informations) et les informations ont donc été conservées pour la construction des variables d'attitudes.

Tableau G2- 9 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées au grade 5 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)[1]

	Grade 5		
	Allemand (N = 84)	Espagnol (N = 103)	Italien (N = 136)
Affectivité générale envers la langue	3,1 (0,7)	3,4 (0,6)	3,5 (0,5)
Opportunités et pressions extérieures	2,9 (0,5)	2,6 (0,7)	2,7 (0,5)
Compétences à développer	3,3 (0,6)	3,3 (0,6)	3,3 (0,6)

Pour les trois langues concernées, tous les indices sont positifs, les plus faibles concernant, de loin, les indices « opportunités et pressions extérieures ».

L'italien et l'espagnol obtiennent les scores les plus élevés pour l'indice « affectivité générale envers la langue » où l'allemand traîne en troisième place ; aux « compétences à développer » il y un équilibre presque parfait entre les trois langues, alors que pour l'indice « opportunités et pressions extérieures », l'allemand est légèrement devant, sans que les écarts soient très importants. Il est clair que les deux langues romanes bénéficient d'une image positive, mais comme elles ne sont pas très présentes dans l'entourage des élèves, les pressions et les opportunités de les apprendre sont plus faibles. L'allemand confirme son statut de langue utilitaire, mais relativement faible sur le plan affectif.

Tableau G2- 10 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées au grade 9 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 9		
	Allemand (N = 46)	Espagnol (N = 102)	Italien (N = 110)
Affectivité générale envers la langue	2,9 (0,6)	3,3 (0,6)	3,4 (0,6)
Opportunités et pressions extérieures	2,5 (0,6)	2,5 (0,5)	2,5 (0,6)
Compétences à développer	2,9 (0,7)	3,1 (0,6)	3,3 (0,5)
Objectifs d'intégrativité	2,9 (0,7)	2,9 (0,7)	3,1 (0,7)
Objectifs d'instrumentalité	3,0 (0,8)	2,9 (0,7)	3,1 (0,7)
Images des pays	2,7 (0,4)	2,9 (0,5)	3,1 (0,5)

Les valeurs pour tous ces indices sont positives, sauf pour « opportunités et pressions extérieures » où elles sont plus faibles et coïncident toutes les trois avec la valeur intermédiaire de 2,5.

Parmi ces trois langues, l'italien réunit les attitudes les plus positives, en occupant la première place dans toutes les catégories, sauf pour « opportunités et pressions extérieures » et là encore les écarts sont infimes. En général, l'italien mais aussi l'espagnol font l'objet d'attitudes affectives positives, plus positives que l'allemand de toute façon. Les catégories « affectivité générale envers la langue » et « image des pays » sont caractéristiques de ce penchant en faveur de ces deux langues latines.

[1] Ces variables sont les mêmes que pour les langues apprises à l'école.

Une comparaison des résultats du grade 5 (où trois indices sur six ont été testés) et du grade 9 montre qu'on aboutit en général aux mêmes constatations, mais il faut noter que les indices relatifs à l'allemand tendent à baisser au grade 9.

2.5. Les représentations des élèves à l'égard des langues en général

Un indice a été construit au départ de quatre items visant à cerner l'intérêt que portent les élèves à la connaissance des langues en général[1]. La valeur moyenne de cet indice est de 3,2 au grade 5 (écart type de 0,63) et de 3,1 au grade 9 (écart type de 0,73), témoignant donc d'une attitude positive dans les deux cas (la différence entre les deux grades est minime).

Enfin, il est intéressant de présenter une dernière information portant cette fois sur le sentiment de compétence des élèves quant à l'apprentissage des langues en général. La valeur de cet indice est de 3,1 pour les deux classes du public de l'enquête, témoignant d'une bonne confiance en soi.

2.6. L'intérêt pour l'apprentissage des langues chez les élèves du grade 9 : tentative d'explication

Des analyses complémentaires ont été réalisées dans le but de mieux comprendre ce qui explique les attitudes des élèves envers l'apprentissage des langues en général[2]. Parmi les élèves qui ont été interrogés[3], quelles sont les caractéristiques habituellement associées à une attitude plus positive ?

Trois groupes de variables ont été répertoriées qui, sur la base de travaux antérieurs, semblaient susceptibles de contribuer à l'explication des différences entre les élèves en ce qui concerne leurs attitudes par rapport à l'apprentissage des langues : (1) Des caractéristiques personnelles des élèves, tant individuelles que sociales ; (2) Des caractéristiques de leur parcours scolaire et (3) leur expérience de l'apprentissage des langues : leur vécu des cours de langue, leur confiance en soi dans ce domaine et l'auto-évaluation de leurs compétences en langues.

Une première analyse a porté sur ces trois groupes de caractéristiques. Ce sont les variables liées à l'expérience de l'apprentissage des langues qui expliquent le mieux les attitudes à l'égard des langues : ce groupe de trois variables explique à lui seul 27% de la variance. En second lieu interviennent les caractéristiques personnelles des élèves (le modèle qui comporte ces deux groupes de variables explique 34% de la variance). La contribution de chacun de ces deux groupes de variables est très significative. Les

[1] Pour une explication détaillée de cet indice, voir page 49.

[2] La variable dépendante est la résultante d'une analyse factorielle qui a combiné en une seule valeur pour chaque élève son score d'intérêt pour les langues en général (présenté au point précédent) et le nombre de langues qu'il souhaite apprendre en plus (en plus des langues apprises à l'école et/ou en cours supplémentaires).

[3] L'analyse a porté sur 232 élèves du grade 9 (295 moins 63 omissions à l'une ou l'autre des variables cibles).

variables liées aux parcours scolaire des élèves ne contribuent pas suffisamment au pouvoir explicatif du modèle.

Une seconde analyse a examiné dans quelle mesure chacune des caractéristiques des élèves, considérée cette fois isolément et non plus au sein d'un bloc, contribue à expliquer leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues. Parmi toutes ces caractéristiques, c'est le vécu des cours des langues qui explique le mieux les différences entre les attitudes des élèves : à lui seul, il explique 23% de ces différences. Trois autres variables introduites successivement améliorent chacune l'explication des différences, pour atteindre 33% de variance expliquée : le sexe, l'auto-évaluation et le niveau socioculturel des élèves. L'impact de chacune de ces informations est très significatif.

3. QUELQUES LIGNES DE FORCE DES RÉSULTATS

Le département de Voiotia est une zone traditionnellement agricole qui connaît depuis deux décennies une transformation économique en faveur de l'industrie et des services. Dans un département où deux langues endogènes (arvanitika, romani) sont pratiquées et où le taux d'immigration est relativement élevé, l'enquête montre qu'en réalité on doit parler de sous-zones (certaines écoles de notre échantillon) où le multilinguisme est vraiment présent et évident : les villes d'Orhomenos, Aspra Spitia, Schimatari constituent quelques exemples de telles sous-zones.

Dans une tentative d'esquisser les grandes directions des résultats de l'enquête à Voiotia, nous nous focaliserons sur les trois points déjà évoqués pour la zone 1 de Chios.

3.1. L'ACCEPTATION DU MULTILINGUISME ET L'INTÉRÊT ACCRU POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Les élèves du grade 5 et du grade 9, notamment dans certaines sous-zones du département, sont conscients du caractère multilingue de leur environnement et l'envisagent de manière en général positive. Il est vrai que les valeurs proches de la valeur intermédiaire de 2,5 sont relativement plus nombreuses en comparaison des résultats de la zone de Chios ; cependant, la majorité des indices demeure positive.

Malgré une offre quasi-généralisée de deux langues étrangères à l'école, la majorité des élèves souhaite apprendre des langues en plus et l'éventail de ces langues est assez large. Et pourtant, la qualité et l'efficacité des premiers cours de langues suivis à l'école primaire sont généralement loin d'être considérées comme satisfaisantes par la population, ce qui a contribué à une « privatisation » massive de l'apprentissage des langues en Grèce : ces constats sont valables aussi pour le département de Voiotia.

3.2. DES « CATÉGORIES » DE LANGUES BIEN DISTINCTES

Dans la perception des langues par les élèves, on peut distinguer des « catégories » assez distinctes. En effet, les résultats de l'enquête montrent que i) l'anglais est de loin la langue la plus apprise, jugée intéressante et souhaitée par les élèves et aussi celle qui est investie des attitudes les plus positives ; ii) les deux autres langues offertes à l'école publique, le français et l'allemand, sont certes présentes dans les considérations et les

plans des élèves mais les attitudes et motivations à leur égard sont moyennement positives; plus positives paraissent les attitudes et motivations pour deux autres langues européennes, iii) l'italien et l'espagnol, qui ne font pas partie de l'offre scolaire actuelle. La particularité du paysage linguistique du département (présence de langues endogènes) fait que iv) le romani et l'arvanitika (variation de l'albanais) sont reconnus comme faisant partie de l'environnement multilingue de la région. Pourtant, leur caractère de langues à tradition orale entrave leur visibilité dans les nombreux volets de l'enquête focalisant sur les pratiques scolaires des langues. Enfin, plusieurs v) langues « exotiques » apparaissent dans les réponses des élèves, que ce soient des langues de l'immigration ou de grandes langues mondiales : pour cette dernière catégorie on constate un fréquent manque d'informations chez les élèves, ce qui est somme toute logique, car le programme scolaire ne s'intéresse pas à ces langues.

3.3. Un recul des attitudes positives et de la motivation au grade 9

Si les attitudes des élèves de Voiotia à l'égard des langues sont en général positives, on ne peut que constater un recul vers des positions plus mitigées en passant du grade 5 au grade 9. Les élèves du grade 9 interrogés se révèlent moins intéressés par les langues, moins favorables à leur apprentissage et moins satisfaits des cours des langues qu'ils suivent. Au fait, ce dernier paramètre (attitudes face aux cours des langues) explique aussi, dans une mesure, les deux premiers (intérêt aux langues et à leur apprentissage).

Dans le département de Voiotia, les élèves du grade 9 apparaissent comme un peu démobilisés à l'égard des langues et ils expriment un certain sentiment de lassitude envers le système scolaire et les apprentissages. Prenant en considération d'autres enquêtes sur l'intérêt général des élèves du secondaire inférieur pour le système scolaire, les contenus et les modalités des enseignements, nous pensons qu'une vague de mise en question et de contestation décrite par d'autres auteurs risque d'avoir ses répercussions aussi sur l'apprentissage des langues.

Parmi les trois lignes directrices pour l'interprétation des résultats ci-dessus, il est clair que la première (a) confirme la tendance favorable au multilinguisme de la société locale de Voiotia et invite l'école à la suivre. Cependant, les deux autres lignes directrices (b) et (c) évoquent plutôt de possibles dérapages ou effets pervers de l'apprentissage multilingue. Ce sont peut-être des signes inquiétants face auxquels des mesures devraient être prises par les décideurs politiques et d'éducation.

CHAPITRE VI
AU LUXEMBOURG, LA ZONE DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

1. LE CONTEXTE

1.1. CONTEXTE NATIONAL

Le Grand-Duché de Luxembourg, état monarchique constitutionnel, se distingue de ses partenaires de projet par un certain nombre de points, dont nous allons faire, ici, état.

La situation

Situé entre l'Allemagne, la Belgique et la France, le Luxembourg est le plus petit pays de l'Union Européenne, à l'exception de Malte, avec une superficie totale de 2.586 km^2.

Considéré dans le cadre de la Nomenclature des Unités Territoriales Statistiques (NUTS) comme une seule et même zone, nous présenterons, suivant cet indicateur, une seule zone géographique : le Luxembourg dans sa globalité.

La population

Fort de 476.200 habitants[1] en 2007, le Luxembourg a connu en 30 ans une croissance démographique importante voire exceptionnelle, si nous nous référons à certains écrits. Cette situation est le résultat de la place prépondérante prise par l'immigration (voir ci-après).

Cette population est répartie sur les 2/3 du territoire. Sa densité est de 173 habitants/km^2. Toutefois, elle varie de façon assez conséquente entre le Nord et le Sud. Ainsi, dans le canton de Clervaux, situé au nord, elle est de 38,7 habitants/km^2 et de 568,7 habitants/km^2 pour le canton d'Esch.

Concernant la population urbaine, elle varie également beaucoup, puisqu'elle passe de près de 80.000 habitants à Luxembourg Ville à un peu plus de 7.000 habitants pour la dixième commune, Ettelbrück.

L'immigration

Comme mentionné ci-dessus, la croissance démographique observée est la conséquence directe de l'immigration. Si l'on compare, les soldes migratoires entre 1990 et 2000 au

[1] Les données statistiques sont tirées du « Portail des Statistiques du Luxembourg » : http://www.statistiques.public.lu

Luxembourg et en Europe (des 15), on constate qu'il est supérieur à 10‰ dans le premier cas alors qu'il n'atteint que 2,3‰ dans le second.

Actuellement, 41,6% de la population du Luxembourg est de nationalité étrangère. La grande majorité (plus de 80%) appartient à l'Union Européenne.

Les résidents de nationalité portugaise constituent la communauté la plus importante. Elle représente 14,1% de la population résidente au Luxembourg.

L'emploi et le chômage

Sur ce point également, le Luxembourg fait figure d'exception. S'il a connu durant 10 ans, avec la crise de la sidérurgie, une stagnation voire une baisse du taux emploi, il affiche depuis une vingtaine d'années une croissance, encore une fois, exceptionnelle.

Cette augmentation de la masse salariale et des créations d'emplois a été possible grâce à des mutations structurelles, le Luxembourg ayant développé son secteur tertiaire.

Cependant, depuis 2002, le chômage, jusqu'alors au niveau le plus faible, progresse régulièrement et la croissance de l'emploi ralentit. Nonobstant, le Luxembourg maintient un taux de chômage largement inférieur à la moyenne européenne (4,9% contre 6,8% pour l'UE des 27, avec pour ses voisins : 6,4% pour l'Allemagne, 7,5% pour la Belgique et 8,5% pour la France[1]). Actuellement, 61% des 15-64 ans sont en situation d'emploi.

Le niveau de vie

Le Luxembourg peut se prévaloir actuellement d'avoir un des niveaux de vie les plus élevés au monde. En 2003, le Statec (Service Central de la Statistique et des Etudes Economiques du Luxembourg) annonçait un PIB (Produit Intérieur Brut) de 44.260 euros par habitant, ce qui correspond à environ le double de la moyenne européenne.

1.2. LE MULTILINGUISME

Selon une analyse effectuée par l'Université de Laval (Canada), « Le Luxembourg se révèle un intéressant cas de trilinguisme alterné ou de *triglossie* (répartition fonctionnelle de trois langues : allemand, français et luxembourgeois). »[2]

Historique

Le multilinguisme au Luxembourg ne se résume pas aux aspects didactiques et pédagogiques, comme le souligne le rapport européen de 2006[1]. Il est en effet ancré au

[1] Source :http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=fr&product=EUROIND_LM&root=EUROIND_LM/euro_lm/lm_un/lm010rt

[2] Source : LECLERC, Jacques. « Le multilinguisme : un phénomène universel » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Quebec, TLFQ, Université de Laval, 10 juin 2002, [http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/Langues/3cohabitation_phenom-universel.htm] (27 juillet 2007), 35,5 Ko.

plus profond de la société luxembourgeoise et met en évidence ainsi sa dimension sociétale.

Historiquement, nous devons cette cohabitation linguistique à la présence sur le territoire de deux groupes ethniques, l'un roman, l'autre germanique.

En 1839, le traité de Londres confirme le statut d'indépendance du Luxembourg, énoncé préalablement par l'acte de Vienne de 1815.

Si ce traité ne remet pas en cause l'usage des langues et la pratique linguistique, le bilinguisme se voit toutefois renforcé. En 1843, la loi du 26 juillet introduit, en plus de l'allemand, le français à l'école primaire. Le luxembourgeois (dialecte francique-mosellan), ne trouve une place législative qu'en 1984, bien qu'il ait été introduit dès 1912 à l'école primaire. Comme nous le verrons ci-après, le temps lui permettra de s'affranchir de l'allemand et d'acquérir un statut de langue à part entière.

La situation actuelle

L'ancrage linguistique est une suite logique de l'histoire du Luxembourg.

Durant la seconde moitié du XX^{e} siècle, le plurilinguisme luxembourgeois s'est vu renforcé. La raison invoquée en est la volonté de maintenir des relations internationales avec les pays voisins, tant culturellement, politiquement qu'économiquement, mais aussi de pouvoir s'en différencier. Ce renforcement s'est fait notamment par la loi du 24 février 1984 qui promeut le luxembourgeois, langue nationale et met ainsi en place le trilinguisme de droit.

La répartition des trois langues se fait de manière complémentaire et dépend tant du secteur économique, des interactions individuelles que du facteur géographique. Nous pouvons ainsi constater que les Luxembourgeois parlent tous, peu ou prou, ces trois langues qu'ils utiliseront indifféremment suivant leur interlocuteur et suivant le contexte (professionnel ou social) dans lequel ils sont placés.

Cette particularité linguistique permet, par ailleurs, au Luxembourg d'affirmer « son statut de terre de rencontre entre la culture romane et la culture germanique ainsi qu'aujourd'hui entre beaucoup d'autres cultures provenant du monde entier »[2]. Le trilinguisme surligne la volonté d'ouverture internationale maintes fois affirmée, qui se traduit alors par l'expression « paix des langues. »

La place du luxembourgeois

Le luxembourgeois est devenu au fil du temps langue d'intégration. La capacité à s'exprimer dans cette langue permet une interaction entre tous les habitants du pays qu'ils soient natifs, immigrés de première ou seconde génération. Elle fait également le lien entre les générations.

Le rapport précédemment cité fait l'hypothèse que son succès est dû, en partie, à « l'absence de formalisme » lié à son statut de langue orale, peu enseignée, mais que

---

1 Source : Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, Luxembourg, 2005-2006. *Profil de la politique linguistique éducative du Grand Duché de Luxembourg*.

2 Source : http ://www.gouvernement.lu

c'est au sein de l'école même que cette langue prend le plus son statut de langue identitaire en occupant « une place importante dans le mental des élèves ».

Cette allégation d'intégration est l'un des points débattus depuis 2000 à la Chambre des députés. Une motion adoptée par les députés confirme son importance en maintenant « le principe de trilinguisme à l'école luxembourgeoise et la promotion, dès l'éducation précoce, de mesures spécifiques en vue de l'apprentissage de la langue luxembourgeoise comme *langue de communication, facteur d'intégration dans la société*[1]. »

Enfin, au sein même de l'école, cette langue est un élément pédagogique de premier plan. Dans le préscolaire, il permet aux enseignants de mobiliser, motiver les enfants scolarisés, et plus tard, elle devient également langue explicative.

Dans bien d'autres professions, le luxembourgeois joue un rôle fondamental de mise en confiance, par exemple, comme dans les secteurs de l'action sociale ou de la santé.

1.3. Le système éducatif luxembourgeois[2]

La scolarité obligatoire au Luxembourg s'effectue sur trois paliers et a une durée totale de onze années :

- l'éducation préscolaire,
- l'éducation primaire,
- l'éducation post-primaire.

Étant un lieu déterminant pour l'intégration de tous au sein même du pays mais également par-delà les frontières, tant d'un point de vue social, culturel que professionnel, le système éducatif accorde tout naturellement une très grande importance à l'enseignement des langues, facteur essentiel de cette intégration.

L'éducation préscolaire

Ce palier regroupe deux types d'enseignement :

- *L'éducation précoce* : cet enseignement facultatif dure une année. L'enfant doit avoir trois ans révolus.
- *L'éducation préscolaire* : cet enseignement est, contrairement au précédent, obligatoire pour les enfants âgés de 4 ans et 5 ans. Il dure deux ans.

La langue luxembourgeoise est la langue véhiculaire pour ces deux paliers. Elle constitue l'un des premiers facteurs d'intégration comme énoncé plus haut.

L'éducation primaire

Durant six années, les élèves de 6 ans révolus fréquentent ce palier de façon obligatoire. L'école primaire a pour vocation d'instruire et d'éduquer.

---

1 Souligné par nous. Division des Politiques linguistiques, *ibidem*.

2 Les informations sont tirées du site du Ministère de l'Education nationale : http://www.men.public.lu/sys_edu/index.html ainsi que des rapports « Les chiffres clés de l'Education nationale. Statistiques et indicateurs 2003-2004 et 2004-2005 » parus respectivement en mai 2005 et juillet 2006 et publié par le Ministère de l'Education nationale.

L'enseignement est dispensé par un(e) ou deux instituteurs(trices) qui enseignent toutes les matières excepté la religion. Le binôme permet un « team-teaching », qui se traduit par la mise en place d'un enseignement différencié.

Un plan d'études, élaboré par le Ministère de l'Education nationale, précise pour chaque année d'études d'une part les objectifs à atteindre et d'autre part les options méthodologiques et le mode d'évaluation des matières. Ce plan réaffirme le rôle à jouer par l'école et insiste sur les particularités énoncées dans la première partie de cette synthèse. Il formule clairement les conditions d'emplois des langues. Ainsi, l'apprentissage de la lecture se faisant en allemand, cette langue prend progressivement le statut de langue d'enseignement, dans toutes les matières. L'allemand est aussi une matière en tant que telle et, en ce sens, est dispensé durant :

- 8h/semaine en grade 1 et 3,
- 9h/semaine en grade 2,
- enfin 5h/semaine durant les trois dernières années du primaire.

Dès le second semestre de la deuxième année, le français est introduit dans le programme d'enseignement, comme matière, à proprement parler :

- 3 h/semaine en grade 2,
- puis à raison de 7 h/semaine par la suite.

Il peut toutefois être employé comme langue explicative (c'est-à-dire en plus de l'allemand qui est la langue d'enseignement) dans les classes à forte proportion d'étrangers.

Le luxembourgeois est employé dans le cours de luxembourgeois (1h/semaine durant toute la scolarité primaire) mais il peut être utilisé dans les matières artistiques, sportives et optionnelles et aussi lors des travaux d'expérimentation et de manipulation liés aux leçons d'éveil aux sciences. Il est toléré, durant la première année d'études, dans toutes les nouvelles matières et ce, essentiellement, jusqu'en novembre.

A ce niveau scolaire, notre projet a porté sur les élèves de grade 5, c'est-à-dire des enfants de 10 ans révolus, ayant pour langue d'enseignement l'allemand et se trouvant dans leur quatrième année d'étude du français.

L'éducation post-primaire

Il existe deux types d'enseignement distincts, une formation générale (enseignement secondaire) et une formation à vocation professionnelle (enseignement secondaire technique). Leur finalité étant différente, nous allons les présenter séparément.

L'enseignement secondaire

Cet enseignement a pour objectif l'obtention de connaissances générales afin d'entreprendre, en aval, des études supérieures. Il est dispensé dans les lycées. Il comprend sept années d'études réparties sur deux divisions :

- La division inférieure allant de la 7^{e} à la 5^{e} (3 ans – grades 7 à 9).
- La division supérieure intégrant une classe polyvalente, la 4^{e} et un cycle de spécialisation de 3 ans, allant de la 3^{e} à la 1re (grades 10 à 13).

L'enseignement secondaire technique

Cet enseignement a pour finalité une ouverture sur le monde professionnel, mais permet également de poursuivre en enseignement supérieur (technique, de préférence). Il est composé de trois cycles :

- l'inférieur,
- le moyen,
- le supérieur.

Nous ne présenterons que le cycle inférieur qui regroupe les trois premières années de formation (de la 7e à la 9e) et permet aux élèves de poursuivre leur formation générale tout en leur offrant la possibilité d'affiner leur choix professionnel.

Deux orientations sont possibles en 7e, soit la classe de 7e secondaire technique soit la classe de 7e d'adaptation, pour les élèves les plus en difficulté. En 8e, les élèves de 7e secondaire technique sont orientés soit en 8e théorique, soit en 8e polyvalente, et ce, en fonction de leurs résultats. Il existe en 9e trois types de classes : théorique, polyvalente ou pratique.

A ce niveau scolaire, notre enquête a pris en compte les attitudes et motivations des étudiants de 15 ans. Les élèves interrogés se situent donc soit en 5e moderne ou classique pour l'enseignement secondaire, soit en 9e théorique ou polyvalente concernant l'enseignement secondaire technique.

Au grade 9 (5e secondaire ou 9e secondaire technique, indifféremment), l'allemand est la langue d'enseignement sauf pour les mathématiques qui sont enseignées en français.

Si l'élève a choisi une filière d'enseignement général classique, il suit, depuis la 6e (grade 8), 4 heures par semaine de latin. En 5e (grade 9), les élèves ayant choisi l'enseignement classique reçoivent, en plus, un enseignement d'anglais, à raison de 4 heures par semaine.

Les élèves ayant choisi une classe d'enseignement dit moderne ont pour troisième langue, l'anglais. Ils bénéficient de trois cours de langue (allemand, français, anglais), à raison de 4 heures par semaine pour chaque langue.

L'enseignement du luxembourgeois est abandonné au profit de l'anglais.

En filière technique, les horaires par semaine sont modulables en fonction de l'orientation choisie. Toutefois les trois langues sont présentes et obligatoires.

1.4. Les orientations politiques actuelles

Les langues sont, comme nous l'avons mentionné, un élément fondateur du Luxembourg, elles y sont incontournables. Le plurilinguisme est d'ailleurs souvent énoncé comme « véritable langue maternelle des Luxembourgeois ». Mais si le pays est fier de ce multilinguisme, il n'en est pas moins vrai qu'il s'interroge sur les moyens de sa mise en œuvre, son enseignement, son développement et les échecs qui peuvent en résulter. En effet, il est souvent fait mention, dans de nombreux rapports, de la difficulté, pour certains élèves, de s'adapter aux exigences inhérentes à ce plurilinguisme.

Ainsi, la question est de savoir si le poids des langues n'est pas un frein à l'intégration professionnelle. En effet, même si elles ne sont pas seules cause d'échec scolaire, leur importance dans l'orientation et la sélection des élèves est telle qu'elles peuvent engendrer des orientations non souhaitées, voire plus tard des abandons ou échecs scolaires en raison d'une démotivation.

Le gouvernement s'est donc engagé dans une démarche d'analyse du problème afin de « rénover l'enseignement des langues vivantes »[1]. Il a, pour cela, fait appel au Conseil de l'Europe, au travers de sa division des politiques linguistiques. Celle-ci « propose aux Etats membres sa coopération et son expérience collective pour leur permettre de créer l'occasion d'analyser et de discuter, dans une perspective globale, la politique qu'ils mènent dans le domaine des enseignements de langues. »[2]

L'élaboration de ce rapport a débuté en octobre 2004, avec l'acceptation de la demande par le Comité directeur de l'Education nationale, pour s'achever en février 2006 par sa parution. Il a fait l'objet d'une conférence de presse en mars 2006.

Depuis lors, le travail s'est poursuivi et a permis la rédaction d'un plan d'action (2007-2009) intitulé : « Réajustement de l'enseignement des langues », paru aux Editions du CESIJE. Ce document permet au Gouvernement luxembourgeois de prendre en compte l'analyse faite précédemment mais aussi de présenter au public les raisons et objectifs de ce réajustement.

En termes d'objectifs, nous pouvons noter l'importance d'ancrer le plurilinguisme dans la génération future en la dotant de compétences de haut niveau tout en évitant l'exclusion qui pourrait en découler.

En termes d'action, quatre volets mettent en exergue soixante-six propositions dont les actions sont convergentes et devraient permettre le changement.

Les quatre volets du plan d'action sont :

- le volet communicatif, qui doit promouvoir l'adhésion des acteurs scolaires sur les objectifs à atteindre et les stratégies à adopter ;
- le travail curriculaire, qui consiste à préciser les objectifs et les compétences à atteindre à des moments précis de la scolarité ;
- la mise en pratique des actions dans l'enseignement ;
- les mesures de formation et de recherche à mettre en œuvre en vue de la réalisation d'un réajustement de l'enseignement des langues. (p. 25).

2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves

Pour rappel, ne pouvant établir deux zones homogènes sur base de critères précis (voir partie méthodologique), nous avons considéré le Luxembourg comme une seule et même zone.

Au grade 5, dix-neuf écoles ont participé au projet, pour un total de 297 élèves. Elles sont réparties sur tout le territoire. Chaque élève interrogé étudie deux langues, d'une part

[1] Profil de la politique linguistique éducative, *op.cit.*
[2] *Ibidem*.

l'allemand comme langue étrangère 1 et langue véhiculaire de l'enseignement général et, d'autre part, le français en tant que langue étrangère 2.

Au grade 9, les questionnaires ont été administrés à 606 élèves issus de dix-huit établissements publics ou privés, également répartis sur tout le Grand-Duché. L'allemand, le français et l'anglais sont les trois langues étrangères qu'apprennent ces élèves. Rappelons que les différentes filières d'enseignement proposées au grade 9 sont représentées dans l'échantillon, à l'exception de la filière modulaire, non retenue pour les raisons évoquées dans le cadre méthodologique (à savoir, les importantes difficultés en lecture éprouvées par les élèves fréquentant ces filières).

Pour chaque niveau, les questionnaires ont été proposés en deux versions, strictement identiques du point de vue du contenu, l'une allemande, l'autre française, afin de s'adapter aux affinités des élèves et faciliter ainsi la compréhension, notamment pour les élèves romanophones.

2.1. Les langues dans l'entourage des élèves

L'origine des élèves

Les caractéristiques de la population luxembourgeoise se retrouvent naturellement dans notre échantillon. Cependant, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est différent selon les niveaux scolaires concernés par la présente étude. Il correspond néanmoins aux chiffres avancés par le ministère de l'Éducation nationale.

Au grade 5, 27% des élèves, environ, sont des immigrés de 2^{e} génération et 15% de 1re génération. Quant au grade 9, la proportion d'élèves dits natifs est plus importante puisqu'ils sont près de 67%[1].

Notons également qu'au grade 5, moins de 20% des élèves ont souhaité le questionnaire dans sa version française, alors qu'au grade 9, ils sont 23%. Cette légère différence peut s'expliquer soit par une meilleure maîtrise de la langue soit par un choix réellement effectué par les élèves du grade 9. Au grade 5, ce dernier était filtré par les enseignants, qui faisaient de ce questionnaire un outil pédagogique, et donc certains ne l'utilisaient que dans sa version allemande.

Les langues parlées habituellement à la maison

Le tableau L1-1 décrit, comme dans les autres zones, les langues parlées habituellement à la maison.

[1] Cette classification fait référence à la typologie utilisée dans PISA, voir Baye, Demonty, Fagnant, Lafontaine, Matoul et Monseur, 2004, p. 91.

Tableau L1-1 : Langues parlées habituellement à la maison

	Grade 5 (N = 297)		Grade 9 (N = 606)	
	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui	Avant d'entrer à l'école	Aujourd'hui
La (les) langue(s) d'enseignement uniquement	57%	55%	64%	66%
Une autre langue uniquement	26%	12%	16%	9%
Langue d'enseignement + 1 autre langue	13%	19%	13%	12%
Autres cas (au moins 2 autres langues)	4%	14%	6%	11%
Omissions	Négligeable	Négligeable	1%	3%

Il est important de signaler que, compte tenu du multilinguisme du pays, la notion de « langue d'enseignement » fait référence en fait aux trois langues nationales (luxembourgeois, allemand, français). Ainsi, parmi ces élèves ne parlant « que » la langue d'enseignement, nous trouvons des enfants monolingues (seulement une des trois langues énoncées), bilingues ou déjà trilingues.

Au grade 5, parmi les 57% d'élèves parlant la langue d'enseignement avant leur entrée en préscolaire, précisons qu'un élève dit avoir parlé les trois langues nationales et 18% des élèves deux de ces trois langues.

Parmi les 55% d'élèves parlant actuellement la langue d'enseignement, nous trouvons 24% d'élèves parlant deux des langues nationales et 6% qui parlent ces trois langues.

70% des élèves estiment avoir été monolingues, quelle que soit la langue, avant leur entrée en préscolaire. Ce taux est de près de 20% plus bas actuellement. Ceci implique qu'un foyer sur deux au Luxembourg parle indifféremment deux langues, ou plus. Le multilinguisme ne serait donc pas uniquement un phénomène existant à un niveau social ou institutionnel, mais serait également une réalité individuelle familiale.

Au grade 9, parmi les 64% d'élèves parlant la langue d'enseignement avant leur entrée en préscolaire, la grande majorité des élèves (81%) de ce niveau dit n'avoir parlé qu'une des trois langues officielles, 17% deux de ces langues et 2% les trois langues. Ces chiffres sont donc très comparables à ceux du niveau précédent.

En ce qui concerne les langues parlées actuellement à la maison, les taux sont similaires avec, toutefois, une diminution du nombre d'élèves parlant uniquement les 3 langues au profit d'un nombre croissant parlant 4 langues ou plus (les 3 langues officielles plus une ou plusieurs autres langues).

Toutes langues confondues, ce sont 68% des élèves qui, avant l'entrée en préscolaire, parlaient une seule langue à la maison et 63% qui se déclarent encore actuellement dans cette situation. Il y a donc plus de 30% des foyers au Luxembourg qui sont plurilingues.

Cette divergence entre les deux niveaux interrogés (49% des élèves du grade 5 se déclarant bilingues au minimum actuellement et 35% d'élèves dans cette situation au grade 9) peut s'expliquer par une observation de la réalité différente entre des élèves de 10 ans et de 15 ans. En effet, les plus jeunes pourraient surestimer le multilinguisme, afin de se conformer aux attentes pressenties dans le questionnaire. La désirabilité sociale

serait peut-être plus forte chez les plus jeunes. On peut aussi voir dans cette différence le reflet de l'évolution du nombre de personnes d'origine immigrée.

La langue la plus parlée par les élèves en dehors des langues officielles, et ce, que ce soit au grade 5 ou au grade 9, avant l'entrée à l'école ou de nos jours, combinée ou non avec l'une des trois langues officielles, est le portugais. Ceci n'a bien sûr rien d'étonnant si nous nous référons aux données précédemment citées concernant l'immigration. L'italien est également une des langues couramment mentionnée, suivi des langues de l'ancienne Yougoslavie (bosniaque, croate, kosovar, macédonien, monténégrin, serbe, slovène et yougoslave). Entre 1991 et 2001, le Luxembourg voit arriver une vague d'immigration provenant de l'ancienne République Fédérale Socialiste de Yougoslavie engendrée par les guerres intestines successives. Ainsi, si en 1991, le Grand-Duché comptait 2.241 Yougoslaves, en 2001, il en dénombrait 11.065 (tous pays de l'ex-Yougoslavie confondus), d'où la présence de ces langues dans notre échantillon.

Les langues parfois entendues dans l'entourage

Tableau L1-2 : Langues entendues occasionnellement dans l'entourage

	Grade 5 (N = 297)	Grade 9 (N = 606)
Aucune autre langue que la(les) langue(s) d'enseignement	31%	19%
Une langue en plus de la langue d'enseignement	46%	28%
Deux langues ou plus, en plus de la langue d'enseignement	23%	15%
Omissions	//	38%

Au grade 5, parmi les 31% d'élèves qui disent ne pas entendre occasionnellement d'autres langues que la langue d'enseignement, se trouvent 62% d'élèves qui déclarent entendre deux ou trois langues officielles. Ces données renforcent la réalité multilingue du Luxembourg.

En ce qui concerne le grade 9, ce tableau ne reflète que partiellement la réalité du multilinguisme. En fait, 9% seulement des élèves disent n'avoir entendu qu'une seule langue d'enseignement dans leur entourage. Toutefois, il faut modérer ces résultats en raison du fort taux d'omission.

2.2. Les cours de langue

L'expérience objective des élèves

Comme présenté dans le chapitre consacré au contexte luxembourgeois, les élèves du grade 5 suivent obligatoirement l'apprentissage de deux langues, le français et l'allemand, également langue véhiculaire. S'ajoute pour le grade 9, l'anglais.

Parallèlement à ces apprentissages, certains élèves suivent des cours supplémentaires, soit dans une langue obligatoire et ce généralement pour apprendre plus qu'ils n'en apprennent à l'école (grade 5), soit dans une ou plusieurs autres langues.

Au grade 5, ils sont ainsi 18% à déclarer suivre des cours supplémentaires, dont près de 42% dans une ou plusieurs langues nationales. Seulement 15% de ces élèves apprennent

une ou plusieurs langues distinctes des langues officielles (portugais, en grande majorité). Les 43% restant suivent au moins une autre langue en plus de la langue d'enseignement.

Au grade 9, ce sont 25% des élèves qui choisissent de suivre un ou plusieurs cours supplémentaires. Ils ne suivent majoritairement qu'une langue supplémentaire (71% d'entre eux), qui se trouve être le portugais ou le français. L'italien vient ensuite.

Les avis des élèves divergent quant aux raisons de ce choix. Les quatre propositions formulées :

- avoir de meilleurs résultats,
- apprendre plus que ce qui est appris à l'école,
- souhaité par les parents,
- toute autre raison,

apparaissent indifféremment, seules ou combinées. Toutefois chez les plus jeunes, les raisons sont essentiellement scolaires (deux premières assertions), alors que ce sont les autres raisons (38%) qui l'emportent dans le niveau supérieur.

La perception des élèves par rapport aux cours de langue

Cette perception des cours est analysée grâce à plusieurs variables, qui sont :

- l'image des cours,
- l'investissement fourni dans l'apprentissage de la langue,
- l'auto-évaluation des élèves.

Les indices composites constitués à partir de plusieurs items[1] sont susceptibles de varier de 1 (si tous les élèves choisissent les avis les plus négatifs à propos de chacune des propositions) à 4 (si tous les élèves choisissent les avis les plus positifs à propos de chacune des propositions). La valeur 2,5 correspond à l'avis intermédiaire entre les extrêmes. Le nombre indiqué représente le nombre d'élèves concernés par cette langue, mais l'indice n'est calculé que sur les élèves qui ont répondu à au moins un des items constituant cet indice[2].

Un rapide regard sur les données montre une perception plus positive pour la dernière langue apprise – français au grade 5 et anglais au grade 9. Une interprétation possible peut être la lassitude face à des matières apprises depuis plusieurs années et l'attrait de la nouveauté.

Tableau LI-3 : Image des cours portant sur les différentes langues apprises

	Grade 5		Grade 9		
	Allemand (N = 297)	Français (N = 297)	Allemand (N = 606)	Français (N = 606)	Anglais (N = 606)
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	3,2 (0,51)	3,2 (0,55)	2,8 (0,56)	2,9 (0,59)	3,2 (0,52)

Globalement, l'image des cours, quels qu'ils soient, est positive, puisqu'elle se situe systématiquement au-dessus de la moyenne (M=2,5).

Toutefois, c'est en allemand que les élèves ont la moins bonne perception de leur cours et ce, que ce soit au grade 5 ou au grade 9. On constate une différence assez marquée

[1] Pour une information sur les items soumis aux élèves, voir page 45.
[2] Les omissions concernent généralement très peu d'élèves, de 0 à 3 dans la plupart des cas.

entre l'image des cours d'allemand au grade 5 et au grade 9, l'ampleur de l'effet (AE)[1] étant relativement important entre les deux niveaux concernant cet indice (AE : 0,67).

Si la perception du cours de français est sensiblement la même que celle de l'allemand (AE : négligeable), nous constatons une différence plus nette avec l'anglais. En effet, que ce soit en la comparant avec l'allemand ou le français, cette langue met en exergue une impression plus positive du cours (AE avec l'allemand : 0,69 ; AE avec le français : 0,57).

Tableau L1-4 : Investissement dans l'apprentissage des langues

	Grade 5	Grade 9		
	Les items relatifs à cette catégorie n'ont pas été proposés au grade 5.	Allemand (N = 606)	Français (N = 606)	Anglais (N = 606)
Valeur moyenne de l'indice (écart type)		2,8 (0,75)	3,0 (0,71)	3,3 (0,65)

Le même schéma se répète pour l'investissement. L'anglais obtient le meilleur score moyen avec un regroupement plus net des élèves, l'écart type étant moindre. Le calcul de l'ampleur de l'effet confirme, dans des proportions identiques au précédent tableau, cette impression.

Tableau L1-5 : Auto-évaluation dans les différentes langues apprises

	Grade 5		Grade 9		
	Allemand (N = 297)	Français (N = 297)	Allemand (N = 606)	Français (N = 606)	Anglais (N = 606)
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	3,5 (0,57)	2,9 (0,73)	3,7 (0,45)	3,2 (0,69)	2,6 (0,60)

Au grade 5, l'indice synthétique a été construit au départ de 6 items alors que ce sont 12 propositions qui ont été soumises aux élèves du grade 9[2]. Il est donc peu opportun de comparer ici les indices du grade 5 et ceux du grade 9.

Les élèves estiment, comme on pouvait s'y attendre, avoir des compétences différentes dans les langues en fonction de leur ordre d'apprentissage. Ainsi, un plus grand nombre d'items est maîtrisé en allemand qu'en français ou en anglais. Cette auto-évaluation étant basée sur les compétences du portfolio du CECR et proposant des niveaux référentiels allant du plus simple au plus complexe, il n'y a donc rien d'étonnant à cette observation.

Pour les élèves les plus jeunes, il est toutefois intéressant de voir que l'écart type en français est assez important. Les élèves ont des avis divergents quant à l'estimation de leurs compétences dans cette langue. Celle-ci est moins homogène qu'en allemand.

[1] Pour une explication de l'ampleur de l'effet et de la signification attribuée à ses différentes valeurs, voir page 51.

[2] Pour une information sur les items soumis aux élèves, voir page 45.

2.3. Les attitudes à l'égard des langues apprises

L'utilité des langues apprises

Tableau L1-6 : Utilité perçue des langues apprises

	Grade 5		Grade 9		
	Allemand (N = 297)	Français (N = 297)	Allemand (N = 606)	Français (N = 606)	Anglais (N = 606)
Utile	90%	95%	84%	96%	96%
Non utile	10%	5%	16%	4%	4%
Omission	/	/	négligeable	/	négligeable

Quels que soient la langue envisagée et le niveau considéré, en grande majorité les élèves reconnaissent l'utilité des trois langues. L'allemand est cependant légèrement plus déprécié que le français ou l'anglais, surtout chez les plus âgés.

Les indices d'attitude

Le tableau suivant présente les indices moyens portant sur les différentes variables d'attitude qui ont été construites[1].

Tableau L1-7 : Indices d'attitude à l'égard des langues apprises – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5		Grade 9		
	Allemand (N = 297)	Français (N = 297)	Allemand (N = 606)	Français (N = 606)	Anglais (N = 606)
Affectivité générale à l'égard des langues	3,0 (0,78)	3,1 (0,79)	2,7 (0,79)	2,9 (0,79)	3,3 (0,65)
Opportunités et pressions extérieures	3,2 (0,58)	3,4 (0,50)	2,8 (0,57)	3,2 (0,48)	3,0 (0,52)
Compétences à développer	3,5 (0,61)	3,5 (0,68)	3,3 (0,61)	3,2 (0,64)	3,5 (0,53)
Objectifs d'intégrativité	Les items relatifs à cette catégorie n'ont pas été proposés au grade 5.		3,1 (0,62)	3,2 (0,60)	3,2 (0,62)
Objectifs d'instrumentalité			3,2 (0,67)	3,6 (0,51)	3,6 (0,50)
Image des pays			2,6 (0,50)	2,8 (0,47)	3,0 (0,40)

Les indices obtenus sont tous supérieurs à la moyenne, et généralement sont supérieurs à 3. Les avis sont néanmoins plus positifs au grade 5 qu'au grade 9, même si l'ampleur des effets n'est pas des plus impressionnantes. Seule l'attitude des jeunes face à l'allemand est bien différente selon leur appartenance au grade 5 ou au grade 9 (AE : 0,73), en ce qui concerne les opportunités et pressions extérieures. Les aînés affirment subir moins de pressions de ce type.

Nous constatons également que les résultats dans leur ensemble sont généralement supérieurs, d'un point de vue indiciel, en français par rapport à l'allemand, ainsi qu'en anglais par rapport à l'allemand. Entre l'anglais et le français un certain équilibre des indices s'observe :

- Deux sont quasiment identiques : objectifs d'instrumentalité et d'intégrativité.

[1] Pour une explication de la signification de chacune des variables, voir page 45.

- Trois sont plus favorables à l'anglais : affectivité générale à l'égard des langues, compétences à développer et image des pays.
- Un est plus favorable au français : opportunités et pressions extérieures.

L'anglais serait perçu comme étant une langue à apprendre, langue appréciée pour elle-même ainsi que pour les pays dans lesquels elle est parlée. Il en découlerait une volonté d'y acquérir des compétences langagières importantes. Ceci pourrait être envisagé comme une volonté intrinsèque d'apprendre cette langue alors que le français serait plutôt la résultante d'une volonté extrinsèque.

Le choix des langues apprises à l'école

Le tableau suivant présente les langues les plus fréquemment choisies par les élèves, dans l'hypothèse où ils auraient pu opter librement pour la première langue apprise à l'école. Les cases grisées indiquent les trois langues nationales. Il est à noter que plusieurs élèves ont coché (ou mentionné) plusieurs langues et qu'il est bien entendu possible que figure parmi celles-ci la langue apprise à l'école[1].

Tableau L1-8 : Langue que les élèves auraient voulu apprendre en premier lieu

	Grade 5 (N = 297)	Grade 9 (N = 606)
Aucune	2	**4**
Allemand	**43 (14%)**	100 (17%)
Anglais	**73 (25%)**	145 (24%)
Arabe	6	**10**
Chinois	8	**10**
Espagnol	21	**44**
Français	38 (13%)	69 (11%)
Italien	40	53
Japonais	6	7
Latin	2	3
Luxembourgeois	2	13
Portugais	17	40
Russe	6	12
Une autre langue[2] A :	6	8
B :	4	2
2 langues ou plus	14	43
Omission ou illisibilité	9	43

Plusieurs points apparaissent ici importants à mettre en exergue. Tout d'abord, et même s'il s'agit de faibles proportions, certains élèves ont la volonté d'apprendre le luxembourgeois, que l'on soit en primaire ou en secondaire. Il est vrai que nous sommes dans un pays où l'une des langues nationales n'est ni l'objet d'un apprentissage identique aux autres langues (une heure seulement par semaine dans les classes de primaire, et

[1] Ces données multiples témoignent d'une mauvaise compréhension de la question par les élèves dans la mesure où on leur demandait explicitement de choisir *une* langue. Elles n'ont pas été décomposées dans la mesure où les choix multiples sont complexes à interpréter puisqu'on ne sait pas déduire quelle langue aurait choisi l'élève s'il n'en avait réellement choisi qu'une seule (confirmation ou non du choix de la langue apprise à l'école).

[2] Une autre langue A : correspond à des langues choisies par un seul élève (africain, bosniaque, coréen, égyptien, tunisien, yougoslave), B : correspond à des langues choisies par deux élèves (grec, néerlandais) pour le grade 5.
Au grade 9 : A : albanais, bosniaque, coréen, finnois, hindi, néerlandais, roumain, serbe. B : grec.

quelquefois dans les classes d'enseignement secondaire technique – suivant la filière), ni langue d'enseignement au-delà du préscolaire.

Compte-tenu du choix important de langues possibles (certaines citées avec possibilité d'en proposer d'autres), il est intéressant de constater que 14 ou 17% des élèves (selon le grade) choisiraient l'allemand en premier lieu s'ils avaient le choix. L'anglais et le français apparaissent également, dans des proportions importantes.

Enfin, les autres choix se tournent vers les langues romanes (français, italien, espagnol, portugais), qui correspondent, par ailleurs, aux populations immigrées venues s'installer au Luxembourg.

Tableau L1-9 : Langue que les élèves auraient voulu apprendre en deuxième lieu

	Grade 5 (N =297)	Grade 9 (N = 606)
Aucune	7	**16**
Allemand	23 (8%)	**65 (11%)**
Anglais	**72 (24%)**	124 (20%)
Arabe	3	**22**
Chinois	15	**13**
Espagnol	33	**72**
Français	**35 (12%)**	**103 (17%)**
Italien	34	56
Japonais	8	14
Luxembourgeois	3	3
Portugais	24	31
Russe	8	15
Une autre langue[1] A :	8	9
B :	4	2
2 langues ou plus	10	36
Omission ou illisibilité	10	25

Concernant le choix de la seconde langue, nous retrouvons des langues similaires. Les proportions sont par ailleurs stables. Les langues romanes sont toujours présentes ainsi que les langues orientales. L'observation de ces données nous montre aussi à quel point les élèves suivent l'évolution mondiale. Il est fort probable en effet que les souhaits en chinois et russe soient l'émanation de l'ouverture de ces pays au commerce international en plus du fait que ces langues leur avaient été proposées.

Les résultats présentés ci-avant indiquent le choix de l'allemand comme première langue moderne, d'une part, ou comme deuxième langue moderne, d'autre part (confirmant alors

[1] Grade 5 : A : correspond à une langue choisie par un élève (danois, égyptien, grec, hindi, latin, néerlandais, polonais, suédois), B : correspond à une langue choisie par deux élèves (brésilien, capverdien) .
Grade 9 : A : africain, américain, grec, kazakh, latin, mongol, néerlandais, vietnamien, yougoslave. B : bosniaque.

quand même un intérêt pour cette langue, même en deuxième choix). Ce sont ces résultats qui sont présentés ci-dessous[1].

Tableau L1-10 : Pourcentage d'élèves qui ont choisi l'allemand en premier ou deuxième lieu

	Grade 5	Grade 9
Pourcentage d'élèves	22%	27%

Tableau L1-11 : Pourcentage d'élèves qui ont choisi le français en premier ou deuxième lieu

	Grade 5	Grade 9
Pourcentage d'élèves	24%	28%

Le tableau L1-11 indique qu'un quart des élèves maintiennent le choix du français, ce qui est assez proche des résultats obtenus pour l'allemand (quoique les taux soient légèrement plus élevés ici pour le français).

2.4. Les aspirations des élèves en matière de connaissance des langues

Les langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celles qu'ils apprennent déjà

Une question demandait explicitement aux élèves s'ils souhaitaient apprendre, maintenant ou plus tard, d'autres langues en plus de celles qu'ils apprennent déjà. Au grade 5, 91% des élèves déclarent souhaiter apprendre d'autres langues en plus ; au grade 9, ils sont environ 73%. Compte-tenu du nombre de langues actuellement étudiées, nous pouvons voir à quel point les élèves ont un réel intérêt pour ces apprentissages et par déduction, une réelle ouverture sur le monde environnant.

Tableau L1-12 : Nombre de langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celles qu'ils apprennent déjà à l'école ou en cours supplémentaires[2]

	Grade 5 (N = 297)	Grade 9 (N = 606)
0 langue mentionnée	9%	27%
1 langue mentionnée	24%	22%
2 langues mentionnées	67%	22%
3 langues mentionnées	////	29%

NB : les élèves du grade 5 ne pouvaient mentionner dans le questionnaire que deux langues, contrairement aux élèves du grade 9 pour qui trois choix étaient possibles.

Le tableau suivant reprend les langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves. Il faut garder à l'esprit qu'on demandait aux élèves de citer des langues « autres » que celles qu'ils apprennent déjà et que les langues citées dépendent donc en partie des

[1] Une proportion non négligeable d'élèves a coché plusieurs langues en premier et/ou en deuxième choix et ces informations n'ont pas été décomposées pour savoir si la langue apprise se situait parmi les langues choisies. Ceci engendre probablement une sous-estimation des confirmations de choix.

[2] Pour construire la variable « nombre de langues mentionnées », seules les langues différentes de celles apprises à l'école et en cours supplémentaires ont été retenues.

langues qu'ils apprennent déjà à l'école. Ainsi, l'anglais, langue obligatoire (au secondaire) apparaît au grade 5 et est bien évidemment absent au grade 9.

Tableau L1-13 : Langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves[1]

	Grade 5 N = 211 (ont cité au moins une langue)	Grade 9 N = 455 (ont cité au moins une langue)
Anglais	191	///
Arabe	2	31
Chinois	10	45
Espagnol	83	265
Grec	4	14
Italien	97	236
Japonais	8	33
Latin	13	25
Luxembourgeois	1	9
Néerlandais	8	31
Portugais	29	92
Russe	3	58
Yougoslave	1	11

Si nous faisons abstraction de l'anglais, qui correspond au choix, largement, majoritaire du grade 5 (91% des élèves souhaitent l'étudier), le trio de tête est toujours le même. Ainsi, ce sont l'espagnol, l'italien et le portugais qui font l'objet des intentions d'apprentissage. L'italien (46%) est cependant plus prisé au grade 5 que l'espagnol (39%), l'inverse (52% contre 58%) étant observable au grade 9. Les élèves restent donc très classiques dans leur choix en optant pour les langues romanes.

Concernant le portugais, son score est important et s'explique par la présence forte de la communauté, ce qui incite donc les non-lusophones à choisir cette langue en plus des élèves issus de famille portugaise qui souhaitent alors garder un contact avec leurs racines.

Les autres langues de l'immigration, arabe et yougoslave, ne font pas l'objet d'un regain d'intérêt, contrairement au chinois et russe dont nous avons précédemment fait mention.

Nous notons également la présence du luxembourgeois et du latin qui reste une langue, quoique morte, prisée par la population.

D'autres langues ont été mentionnées par moins de 10 élèves de chacun des niveaux scolaires considérés. On note une variété intéressante et très importante ; il s'agit des langues de l'ex-Yougoslavie (bosniaque, croate, macédonien, slovène), du reste de l'Europe (albanais, bulgare, danois, finnois, flamand, hongrois, islandais, maltais, norvégien, polonais, roumain, suédois, suisse allemand), du Proche-Orient (turc), de l'Asie (coréen, hindi, indien, kazakh, mongol, pakistanais, singalais, thaï, vietnamien), de l'Afrique (africain, capverdien, kinyarwanda, swairi), du monde arabe (égyptien, irakien,

[1] En dépit de la consigne, il arrive parfois que les élèves mentionnent une langue qu'ils apprennent par ailleurs à l'école ou en cours supplémentaires. Ces quelques rares cas peuvent entraîner une légère surestimation du nombre d'élèves mentionnant telle ou telle langue comme souhait d'apprentissage d'une nouvelle langue. Par ailleurs, leur avis même sur ces langues reste intéressant (d'autant plus qu'il peut s'agir de langues apprises en cours supplémentaires, sur lesquelles on dispose de très peu d'informations) et les informations ont donc été conservées pour la construction des variables d'attitudes.

marocain, persan), des langues des continents américains (américain, brésilien, créole), de l'Océanie (maori), enfin des dialectes propres à notre région (francique mosellan ou ripuaire, Plattdeutsch). Nous dénombrons ainsi 28 langues différentes au grade 5 et 51 au grade 9.

Cette diversité peut certainement être imputée, en partie, à la variété des pays composant l'immigration luxembourgeoise. On peut également voir à travers la diversité rencontrée un certain degré d'ouverture sur le monde.

Les langues proposées ici sont similaires à celles énoncées par les élèves et énumérées dans le chapitre précédent en tant que choix de première ou seconde langue. Ceci n'a rien d'étonnant, puisque dans un premier temps nous leur demandions quels choix ils auraient faits s'ils avaient réellement pu choisir leurs langues et dans un second temps quelle langue ils aimeraient apprendre. Une similarité ne peut que s'établir surtout si nous ne prenons pas en compte les langues effectivement étudiées.

Si on s'intéresse maintenant aux combinaisons de langues proposées par les élèves, on note tout d'abord une diversité importante (plus de 47 combinaisons au grade 5 et plus de 150 au grade 9[1]). Quelques-unes présentent une occurrence importante (10 élèves ou plus), avec les combinaisons anglais / espagnol (45 élèves), anglais / italien (51 élèves) et espagnol / italien (20 élèves) au grade 5. Au grade 9, la combinaison majoritaire concerne les langues espagnol / italien (135 élèves) avec ou sans troisième langue. Cette occurrence se démarque nettement des autres (ainsi que ces deux langues isolément), en tout 30% des élèves envisageraient l'apprentissage de ces deux langues. Ce taux atteint les 61% si nous tenons compte de l'apparition de l'une ou l'autre langue dans les différentes combinaisons.

Voici les autres occurrences rencontrées principalement :

- Grade 5 : anglais (48 élèves), anglais et portugais (12) et italien et portugais (11).
- Grade 9 : espagnol (48), italien (38), espagnol et portugais (42 élèves), espagnol et italien (52 élèves), espagnol, italien et portugais (24 élèves) et espagnol, italien et russe (13 élèves).

Les attitudes des élèves par rapport aux langues qu'ils souhaitent apprendre en plus

Ces analyses portent sur les langues mentionnées par un minimum de 30 élèves : 3 langues sont concernées au grade 5 (anglais, espagnol et italien) et 8 langues au grade 9 (ces mêmes langues, excepté l'anglais évidemment, ainsi que l'arabe, le chinois, le japonais, le néerlandais, le portugais et le russe).

Le tableau suivant présente les indices moyens portant sur les différentes variables d'attitude qui ont été construites[2].

[1] La différence s'explique par le fait que les élèves du grade 5 ont mentionné une ou deux langues alors que ceux du grade 9 en ont mentionné de une à trois.

[2] Ces variables sont les mêmes que pour les langues apprises à l'école.

Tableau L1-14 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées au grade 5 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5		
	Anglais (N = 191)	Espagnol (N = 83)	Italien (N = 97)
Affectivité générale à l'égard des langues	3,5 (0,51)	3,6 (0,58)	3,6 (0,48)
Opportunités et pressions extérieures	3,0 (0,60)	2,5 (0,66)	2,5 (0,66)
Compétences à développer	3,7 (0,47)	3,6 (0,49)	3,5 (0,58)

Les indices sont largement positifs en ce qui concerne les variables « affectivité générale à l'égard des langues » et « compétences à développer ». Elles avoisinent la moyenne pour « opportunités et pressions extérieures » (sauf pour l'anglais où l'indice est égal à 3). S'agissant d'un choix individuel, ces résultats n'ont rien de surprenant. Les élèves ont une vision positive des langues et pays, ont envie de pouvoir parler les langues de façon optimale et peu d'influences interviennent sur ces choix.

Si nous observons plus finement ces données, nous constatons que l'anglais est la langue pour laquelle les élèves subissent le plus de pressions ou la langue la plus présente dans l'environnement. Là encore, rien d'étonnant, l'environnement familial, et plus largement sociétal, donne un poids fondamental à cette langue. Cette variable implique alors la nécessité de bien la maîtriser et nous obtenons donc une volonté d'y développer des compétences multiples. La moyenne y est la plus forte (3,7 contre 3,6 en espagnol et 3,5 en italien) et l'écart type le plus faible (0,47). Les élèves montrent donc un certain consensus pour cette langue.

Néanmoins, ces résultats ne diffèrent pas de manière exemplaire. En effet, l'ampleur des effets entre ces langues et au sein des variables « affectivité générale à l'égard des langues » et « compétences à développer » reste minimale. La plus grosse différence s'observe entre l'anglais et l'italien (deux extrêmes) avec une AE de 0,40 pour la variable « compétences à développer ».

Les différences les plus marquées entre langues s'observent au sein de la variable « opportunités et pressions extérieures ». Elles sont particulièrement importantes entre l'anglais et les deux autres langues (AE anglais/espagnol : 0,72 ; AE anglais/italien : 0,68).

Tableau L1-15 : Indices d'attitude à l'égard des langues souhaitées au grade 9 – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 9							
	Arabe (N = 31)	Chinois (N = 45)	Espagnol (N = 265)	Italien (N = 236)	Japonais (N = 33)	Néerlandais (N = 31)	Portugais (N = 92)	Russe (N = 58)
Affectivité générale à l'égard des langues	3,5 (0,65)	3,3 (0,73)	3,6 (0,48)	3,7 (0,45)	3,7 (0,46)	3,3 (0,65)	3,4 (0,60)	3,3 (0,65)
Image des pays	2,9 (0,44)	2,9 (0,46)	3,0 (0,36)	3,0 (0,40)	3,1 (0,47)	2,9 (0,40)	2,9 (0,45)	2,6 (0,46)
Opportunités et pressions extérieures	2,3 (0,82)	2,1 (0,72)	2,3 (0,60)	2,4 (0,61)	1,9 (0,47)	2,1 (0,55)	2,6 (0,69)	2,2 (0,73)
Compétences à développer	3,4 (0,53)	3,0 (0,56)	3,3 (0,53)	3,3 (0,54)	3,4 (0,52)	2,9 (0,52)	3,3 (0,58)	3,1 (0,61)
Objectifs d'intégrativité	3,0 (0,69)	2,7 (0,64)	2,9 (0,61)	3,0 (063)	2,7 (0,81)	3,3 (0,56)	3,3 (0,53)	2,8 (0,70)
Objectifs d'instrumentalité	2,7 (0,91)	2,5 (0,79)	2,8 (0,63)	2,8 (0,67)	2,5 (0,90)	2,6 (0,56)	2,9 (0,65)	2,5 (0,71)

Un aperçu rapide des données relatives au grade 9 permet de noter en premier lieu que c'est la variable « affectivité générale à l'égard des langues » qui recueille les indices les plus élevés et ce, quelle que soit la langue. Par ailleurs, et comme au grade 5, la variable « opportunités et pressions extérieures » est celle qui, au contraire, est la plus basse et n'atteint pas la moyenne (sauf pour le portugais). Ce constat peut, encore une fois, être interprété en fonction de la notion de libre choix des élèves, qui existe, cependant, dans de moindres proportions pour le portugais. En effet, concernant cette langue, nombreux sont les élèves issus de cette communauté et dont les familles font pression pour son apprentissage. La présence de cette communauté au sein du Luxembourg motive aussi les élèves à parler cette langue.

Une analyse plus fine met en exergue l'espagnol et l'italien comme recueillant les indices généralement les plus forts : ces deux langues se situent en 2^{e} ou en 3^{e} position pour les variables « affectivité générale à l'égard des langues », « image des pays », « opportunités et pressions extérieures », « objectif d'instrumentalité ».

Le japonais obtient l'indice le plus élevé dans les variables portant sur son image. Il semble donc que les jeunes aient une vision très positive de ce pays et de sa langue. Il en découle alors une volonté de leur part d'y développer de nombreuses compétences.

Le portugais, quant à lui, et comme nous l'avons précédemment mentionné, obtient le score le plus élevé en « opportunités et pressions extérieures », mais aussi en « objectifs d'intégrativité ». Ce dernier résultat confirme donc bien sa forte présence dans l'environnement et la volonté de s'intégrer à cette communauté au Luxembourg, d'une part et au Portugal même, d'autre part.

Concernant cet indice « objectifs d'intégrativité », les moyennes les plus fortes sont obtenues également par le néerlandais et l'arabe. Il semblerait, que comme pour le portugais, la volonté d'apprendre ces deux langues soit en lien avec les origines des élèves et donc reflète une volonté de ne pas rompre le lien avec ses racines.

La variété des scores est très importante, pouvant atteindre une ampleur des effets supérieure à 1, en ce qui concerne les variables « opportunités et pressions extérieures », « objectifs d'intégrativité » et « image des pays ».

Au sein même d'une langue, des différences fortes peuvent apparaître. Ceci est vrai pour toutes les langues. Cette observation aurait tendance à prouver la réflexion menée par les élèves, quant aux questions posées et aux réponses données. Une langue sera choisie pour des critères précis et ceux-ci varieront selon la langue.

2.5. Les représentations à l'égard des langues en général

Un indice a été construit au départ de quatre items visant à cerner l'intérêt que portent les élèves à la connaissance des langues[1]. A la différence des indices précédents, celui-ci ne porte plus sur des langues spécifiques, mais sur les langues en général. La valeur moyenne de cet indice est de 3,3 au grade 5 (écart type de 0,60) et de 3,2 au grade 9 (écart type de 0,52), témoignant donc d'une attitude positive dans les deux cas. Il n'apparaît donc pas de différence entre les élèves, qu'ils appartiennent à l'un ou l'autre groupe (AE : 0,05).

Enfin, avant de passer aux mises en relations entre les variables, il est intéressant de présenter une dernière information portant cette fois sur le sentiment de compétence des élèves quant à l'apprentissage des langues en général. La valeur de cet indice est de 3,1 au grade 5 (écart type de 0,71) et de 3,0 au grade 9 (écart type de 0,62) témoignant d'une bonne confiance en soi. Comme précédemment, aucune différence n'est observable entre le grade 5 et le grade 9 (AE : 0,06).

Ces deux indices indiquent que les élèves luxembourgeois se sentent globalement à l'aise avec les langues, qu'ils en perçoivent l'intérêt (quelle que soit cette langue) et que les enseignants leur donnent les moyens d'acquérir une confiance en leurs potentialités.

2.6. L'intérêt pour l'apprentissage des langues chez les élèves du grade 9 : tentative d'explication

Des analyses complémentaires ont été réalisées dans le but de mieux comprendre ce qui explique les attitudes des élèves envers l'apprentissage des langues en général[2].

Trois groupes de variables ont été répertoriées qui, sur la base de travaux antérieurs, semblaient susceptibles de contribuer à l'explication des différences entre les élèves en ce qui concerne leurs attitudes par rapport à l'apprentissage des langues : (1) des caractéristiques personnelles des élèves, tant individuelles que sociales ; (2) des caractéristiques de leur parcours scolaire ; (3) leur expérience de l'apprentissage des langues : leur vécu des cours de langue, leur confiance en soi dans ce domaine et l'autoévaluation de leurs compétences en langues.

[1] Pour une explication détaillée de cet indice, voir page 49.

[2] La variable dépendante est la résultante d'une analyse factorielle qui a combiné en une seule valeur pour chaque élève son score d'intérêt pour les langues en général (présenté au point précédent) et le nombre de langues qu'il souhaite apprendre en plus (en plus des langues apprises à l'école et/ou en cours supplémentaires).

Une première analyse[1] portant sur les trois groupes de caractéristiques permet d'affirmer que c'est l'expérience en matière d'apprentissage des langues qui explique le mieux l'attitude par rapport à l'apprentissage des langues : les attitudes les plus positives s'observent chez les élèves qui rapportent un vécu positif à cet égard (ce groupe de 3 variables explique 8% de la variance). En second lieu interviennent les caractéristiques du parcours scolaire des élèves (le modèle qui comporte ces deux groupes de variables explique 13% de la variance). Enfin l'ajout des informations disponibles sur les caractéristiques personnelles des élèves permet encore de mieux expliquer leurs attitudes : si on prend en considération l'ensemble des caractéristiques évoquées, le pourcentage de variance expliquée atteint 17%. La contribution de chacun des 3 groupes de variables est très significative, même si la taille de leur effet n'est pas très importante.

Une seconde analyse a examiné dans quelle mesure chacune des caractéristiques des élèves, considérée cette fois isolément et non plus au sein d'un bloc, contribue à expliquer leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues.

Nous constatons, que comme pour la précédente analyse, les résultats obtenus n'expliquent qu'un faible pourcentage (mais significatif) de la variance des attitudes des élèves envers l'apprentissage des langues.

En effet, la prise en compte de sept caractéristiques n'explique, en tout, que 16% de variance.

Il semblerait que le vécu des cours, l'entourage linguistique et la filière choisie soient les trois dimensions les plus explicatives, mais elles ne dépassent pas les 5% de variance expliquée (4% pour le cours et les langues de l'entourage et 3% pour la filière).

3. QUELQUES LIGNES DE FORCE DES RÉSULTATS

Le Luxembourg est caractérisé par un fort taux d'immigration engendrant un melting pot culturel et linguistique qui s'exprime clairement au travers de ce projet. Cette diversité culturelle est renforcée par une triglossie (telle que mentionnée par J. Leclerc) mise en place historiquement.

Les élèves luxembourgeois doivent dès leur entrée en primaire étudier dans une langue étrangère, l'allemand et apprendre rapidement une seconde langue, le français (2^{e} année de primaire). En secondaire, l'anglais leur est également imposé. L'apprentissage des langues est donc un point crucial des études et est source de multiples réflexions.

Les différents résultats observés mettent en exergue un certain nombre de points-clés, évoqués ci-dessous.

3.1. UN ENVIRONNEMENT MULTILINGUE

L'environnement social ou professionnel permet aux jeunes et aux adultes de croiser, côtoyer des individus provenant des pays limitrophes et constituant une part de sa force de travail (les « frontaliers »), mais aussi d'un grand nombre de pays. Cette volonté d'ouverture se reflète très clairement dans les observations faites :

[1] L'analyse a porté sur 587 élèves (606 – 19 omissions à l'une ou l'autre des variables cibles).

- 50% des élèves du grade 5 disent parler au moins deux langues au sein de leur foyer, 30% au grade 9.
- 69% des élèves du grade 5 disent entendre une langue au minimum en plus de la langue d'enseignement, sachant que ce terme couvre au Luxembourg déjà trois langues (allemand, français, luxembourgeois).

3.2. UN INTÉRÊT RÉEL POUR LES LANGUES

Cette particularité est manifeste lorsqu'on compulse les résultats de cette enquête :

- Plus de 80% des élèves de chaque niveau estiment que les langues actuellement apprises sont utiles.
- Leur regard sur ces langues est globalement positif, voire très positif pour les deux langues apprises au grade 5 et une ou deux langues au grade 9.
- 91% des élèves de 10 ans et 73% des élèves de 15 ans souhaitent apprendre au minimum une autre langue.

Les langues choisies sont essentiellement des langues européennes, anglais, italien et espagnol au grade 5, espagnol, italien et portugais au grade 9.

3.3. UNE FRAGILITÉ DE L'ENSEIGNEMENT LINGUISTIQUE

Le Luxembourg est confronté à deux populations distinctes :

- l'une germanophone, essentiellement des enfants luxembourgeois ;
- l'autre romanophone, donc plus à l'aise avec le français, essentiellement des enfants issus de l'immigration.

Ce point serait sans réelle importance et pourrait même constituer une richesse dans l'apprentissage des langues, si ces élèves n'étaient pas confrontés dans leurs études en grande partie à des exigences identiques en ce qui concerne l'apprentissage imposé de deux langues auxquelles l'accès est plus ou moins difficile en fonction du groupe linguistique considéré.

L'analyse du taux de redoublement en fonction des langues a en effet mis en évidence un fort taux de redoublement des élèves luxembourgeois en raison du français et, inversement, un taux important de redoublement en raison de l'allemand pour les élèves d'origine étrangère. Ce point a pour conséquence une volonté d'abandon de la langue « d'échec ».

Or s'il existe une réelle volonté d'apprendre plus de langues parmi les élèves luxembourgeois, ce souhait est, comme nous l'avons vu, soumis à des vecteurs tels que le vécu des cours.

La mise en relation de ces points avec le vécu quotidien des élèves (et les éléments cités plus haut) met en évidence l'importance de valoriser cet enseignement et de l'adapter aux compétences linguistiques actuelles de l'élève pour que celui-ci ne rejette pas cet apprentissage. Le Luxembourg pourrait ainsi devenir un très bel exemple de multilinguisme réussi s'il parvenait à mieux mettre à profit sa richesse linguistique et à éviter l'écueil : langue = facteur d'échec = dévalorisation de l'apprentissage des langues.

CHAPITRE VII
EN POLOGNE, LES ZONES DE GRUNWALD ET DE SŁUBICE

La République de Pologne couvre une superficie de 312.528 km^2 et compte au 1er janvier 2006 environ 38.157.000 habitants (dont 61,4 % en zone urbaine), avec un taux de croissance négatif (-0,1) et une densité moyenne de 122 habitants/km2. C'est un pays relativement homogène sur le plan ethnique : au dernier recensement national de 2002, 96,7% des habitants se sont déclarés polonais et 97,8 parlent polonais à la maison. En 2005, 89,6% sont catholiques baptisés et on recense 9.000 immigrés et 22.000 émigrés. Le polonais est la langue officielle.

Il existe 9 minorités nationales (en ordre d'importance décroissante) : allemande – 0,38%, biélorusse – 0,12%, ukrainienne – 0,07%, lithuanienne, russe, slovaque, juive, tchèque, arménienne – moins de 0,05% et 4 minorités ethniques (en ordre décroissant) tsigane - 0,03%, lemkienne (une partie des Lemks s'identifie avec la nation ukrainienne et l'autre se considère comme une nation à part), tartare et karaïte (ethnie d'origine turque, qui se sépara du judaïsme au 8e siècle).

Le pays est divisé en 16 voïvodies, 379 powiats[1] et 2.478 communes. Ce sont ces dernières qui gèrent la très grande majorité des écoles primaires et des collèges.

La scolarité est obligatoire jusqu'à la fin du collège à partir de l'âge de 6 ans : une classe de préparation (« grade 0 ») est obligatoire pour tous depuis 2004. L'enseignement est divisé en 4 cycles de 3 années chacun. Le 1er cycle (école primaire), de 7 à 10 ans (grades 1 à 3), se base sur l'enseignement intégré – un enseignant suit la même classe durant 3 ans, pour toutes les disciplines (sauf religion et langues). Le 2^{e} cycle (école primaire), 10 à 12 ans (grades 4 à 6), avec un enseignant par matière et, à la fin de la 6^{e}, un test général qui n'embrasse toutefois pas les langues. Le 3^{e} cycle (collège), de 12 à 15 ans (grades 7 à 9), comporte à la sortie un test qui sert de base pour l'admission en cycle 4. Ce test ne concerne pas les langues, ce qui ne contribue pas à leur prestige au collège. Le 4^{e} cycle, de 15 à 17/18 ans – le lycée se termine par le baccalauréat et l'école de formation professionnelle par un diplôme d'aptitudes professionnelles.

Dans le 1er cycle, on est en passe d'introduire une langue étrangère[2] (langue étrangère) obligatoire, de préférence l'anglais, à raison de 2 heures par semaine (1 heure de cours = 45 minutes). En 2^{e} et 3^{e} cycles une langue étrangère est obligatoire, en 3^{e} cycle deux langues étrangères sont obligatoires. Pour ces trois cycles, le nombre d'heures de langue étrangère par semaine, respectivement de 8, 9 et 15, est défini globalement pour les 3

---

[1] Une voïvodie (województwo) est une unité de division administrative de la Pologne (région) où (à partir du 1er janvier 1999) l'on trouve simultanément l'administration de l'état et l'administration décentralisée de la collectivité régionale, aux compétences complémentaires.
Un powiat est une division administrative intermédiaire entre la voïvodie (région administrative) et la commune (gmina). Un powiat comprend ordinairement de 5 à 15 communes.

[2] La dénomination « langue étrangère » est utilisée dans les textes officiels polonais.

années de chaque cycle – ce qui permet une organisation plus souple[1]. En plus de cet enseignement obligatoire, les établissements sont encouragés à introduire un deuxième (troisième en lycée) cours de langue étrangère, notamment dans le cadre des heures laissées à la disposition du directeur. Ce cours a un statut supplémentaire et la note ne joue pas sur la promotion de l'élève dans la classe suivante.

Leur nombre total, défini pour chacun des 3 premiers cycles, est respectivement de 12, 9 et 6. En 2005/06, les proportions des élèves apprenant les quatre langues principales comme obligatoires/supplémentaires en cycles 1 – 4 se présentaient comme suit : l'anglais – 65,9/48,3%, l'allemand 33,6/36,7, le russe 6,1%/pas de données et le français 3,3/3,5%. La proportion des élèves apprenant une seule langue étrangère était de 56,7% et celle des élèves apprenant deux langues étrangères était de 26% - ces deux proportions augmentant avec le niveau de l'enseignement. Sporadiquement, les établissements scolaires proposent aussi l'espagnol et l'italien.

Les salaires des enseignants, les mêmes pour les 4 cycles, restent très bas, d'où les problèmes qu'éprouvent certaines écoles, notamment en province, pour trouver du personnel qualifié.

[1] Ainsi, les 9 heures peuvent par exemple être réparties en 2 heures par semaine, la 1re année, 3 heures la 2e et 4 heures la 3e.

I. LE QUARTIER « GRUNWALD » À POZNAŃ (ZONE 1)

1. LE CONTEXTE

La première zone choisie correspond à Grunwald – l'un des 5 quartiers de Poznań (5e ville du pays avec 574.000 habitants) et représente une zone urbaine assez typique des grandes villes polonaises.

Poznań est située à mi-chemin entre Varsovie et Berlin, à 182 km de la frontière ouest du pays. C'est un centre dynamique sur le plan économique et culturel. La ville attire des investisseurs étrangers, à 80% allemands. Le taux de chômage est l'un des plus bas du pays : en mai 2007, il était de 4,1% (13% pour l'ensemble du pays). Poznań est l'un des plus importants centres académiques de Pologne : la ville compte 22 universités et grandes écoles.

1.1 LA POPULATION

Le quartier Grunwald occupe une superficie de 36 km^2 et compte 125.500 habitants. Sa population est diversifiée sur le plan social et professionnel, mais très peu sur le plan ethnique (à l'exception des étudiants étrangers de l'académie de Médecine, des visiteurs de la Foire internationale…). Le quartier comporte aussi bien de grands ensembles d'habitations (cités dortoirs) des années 60-70 qu'une partie plus ancienne du début du XXe siècle.

1.2 L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Le nombre de cours par semaine est de 2 à 3. L'anglais est de loin la langue étrangère la plus présente dans les 2e et 3e cycles. Le russe n'apparaît dans aucune des écoles choisies pour l'enquête.

Grade 5. Sur les 16 établissements primaires enquêtés, l'anglais est la 1re langue étrangère partout, sauf dans une école qui réserve cette place à l'allemand, et 2 autres qui proposent au choix l'anglais ou l'allemand. L'offre pour la deuxième langue étrangère est limitée dans le 2e cycle : 4 écoles proposent l'allemand.

Grade 9. Dans le 3e cycle, sur 10 écoles investiguées, 6 ne proposent en 1re langue étrangère que l'anglais et 4 autres offrent un choix entre l'allemand et le français. Parmi les classes de français se trouve une classe bilingue, à programme renforcé pour cette langue. Par contre, en 2e langue étrangère, l'offre est plus variée que dans le primaire : 1 établissement propose l'anglais, 1 établissement l'allemand, 3 établissements proposent un choix entre allemand et français, 2 établissements – entre allemand et anglais, et le dernier – entre anglais et français.

1.3 Les positions des autorités et de témoins privilégiés

Grosso modo, les directeurs se disent satisfaits de l'offre linguistique de leur établissement, laquelle, de leur avis, correspond bien aux attentes des parents et des élèves – qu'ils déclarent consulter pour ce qui est des langues à proposer par leur établissement. Le choix des langues proposées leur semble tout à fait pertinent, selon la formule : « l'anglais – langue mondiale, l'allemand – langue des voisins ». D'aucuns ont essayé de proposer le français, mais ce choix s'est vu contester par les parents qui visiblement ne perçoivent pas le français comme une langue « vraiment importante ».

Si de manière générale les directeurs sont très bien disposés envers « les langues étrangères et le renforcement de leur position dans le système éducatif », les avis sont bien plus nuancés en ce qui concerne les limites et les modalités d'un tel renforcement. Beaucoup pensent que l'enseignement élargi des langues étrangères ne devrait pas s'adresser à tous les élèves – il devrait être proposé à titre facultatif aux élèves qui y sont motivés, et non à ceux qui ont déjà du mal à maîtriser le programme actuel. Certains soulignent qu'un tel enseignement supplémentaire devrait se soucier bien plus de motiver les élèves et, par exemple, recourir dans une large mesure aux activités ludiques.

Les décideurs et, de leur avis, les parents d'élèves, ainsi que les élèves eux-mêmes, semblent unanimes pour reconnaître la pertinence de l'enseignement de l'anglais dès le premier cycle du primaire en tant que première langue étrangère.

1.4 Des initiatives dans le domaine de l'apprentissage des langues

Un arrêt ministériel récent introduit l'enseignement d'une langue étrangère obligatoire, de préférence l'anglais, dès le premier cycle du primaire, et ce projet doit s'étendre à tout le pays en 2008/09. Ce changement est perçu comme positif par les décideurs interrogés et il semble avoir déjà pour effet de renforcer encore plus la position de l'anglais, notamment face à l'allemand. Bien que l'on reconnaisse « l'utilité » de ce dernier, les opinions penchent nettement en faveur de ce que l'on perçoit désormais comme « la langue mondiale ».

1.5 Des difficultés

Les écoles situées à la périphérie de la ville éprouvent certaines difficultés à trouver des professeurs d'anglais compétents. Les effectifs des classes sont parfois trop élevés : la loi permet de les diviser en 2 groupes pour les cours de langue étrangère si le nombre d'élèves dépasse 24. Dans certains cas, ce règlement permet de faire varier l'offre des langues, chacun des groupes travaillant sur une langue différente.

Les décideurs se sont avérés plutôt discrets sur les avantages éducationnels des échanges. En fait, les échanges réalisés sont très limités, ils ne se font que rarement, dans le cadre du programme Comenius qui ne permet pas le départ des classes entières, mais de quelques élèves choisis. De plus, de l'avis des directeurs, ce qui pose un grand problème d'organisation, c'est d'assurer aux élèves l'encadrement nécessaire, étant donné leur jeune âge.

Les directeurs de certains établissements ont signalé la volonté d'organiser à l'école des cours de langue payants, visant soit un renforcement de l'apprentissage scolaire, soit un élargissement de l'offre. De tels cours peuvent être organisés dans des locaux de l'école, dans une plage horaire qui n'est pas réservée aux cours obligatoires. Cependant, d'après les directeurs, quelques rares initiatives de ce type n'ont pas été suffisamment appuyées par les parents et la formule a été abandonnée. De plus, toujours de l'avis des directeurs des établissements investigués, il existe souvent des contraintes financières évidentes bien des familles ne peuvent pas se permettre de payer des cours de langue étrangère en plus.

Tout cela ne veut pas dire que les chefs d'établissements ne fassent pas des efforts pour développer l'enseignement des langues étrangères. Par exemple, un des collèges ayant participé à l'enquête offre une formule souple : l'anglais et l'allemand en tant que deuxième langue étrangère y sont proposés en trois groupes « inter-grades » selon le niveau en langue étrangère des élèves, y compris le niveau « débutants ».

2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves

L'enquête a porté en tout sur 275 élèves appartenant à 16 classes de grade 5 et 336 élèves de 17 classes de grade 9 du quartier Grunwald à Poznań. Tous ces élèves apprennent obligatoirement une langue étrangère.

2.1. Les langues dans l'entourage de l'élève

Les déclarations des élèves concernant leur lieu de naissance et le lieu de naissance de leurs parents, ainsi que celles relatives à leur langue de communication quotidienne, permettent de constater une grande homogénéité ethnique et linguistique de l'échantillon présenté. Ce constat s'appuie sur les chiffres suivants : 95,6% des élèves du grade 5 et de leurs parents, et 96,0% des élèves du grade 9 et de leurs parents sont nés en Pologne. Plus de 95% des élèves dans les deux groupes déclarent que leur langue de communication quotidienne a toujours été – et est encore actuellement – le polonais. Les autres langues mentionnées de manière occasionnelle sont : l'anglais (3 personnes), le russe (2 personnes), l'allemand (1 personne), l'arménien (1 personne), le français (1 personne) au grade 5, et l'africain, le russe, l'allemand et l'anglais au grade 9. Toutes ces langues ont été indiquées une fois.

2.2. Les cours de langue

L'expérience objective des élèves

Les élèves interrogés suivent tous au moins un cours de langue étrangère. Dans la zone de Poznań, seulement 14 % des élèves de grade 5 (39 sur 275[1]) déclarent apprendre deux langues étrangères, alors que 54% des élèves de grade 9 (181 sur 336) apprennent deux langues étrangères. Suite aux analyses des réponses des élèves, on peut dire que la langue qui prédomine dans l'enseignement scolaire est l'anglais. Cette prédominance est

[1] Certains élèves n'ont pas précisé clairement cette deuxième langue étrangère et les analyses ne portent que sur les 33 élèves qui ont indiqué l'allemand.

très flagrante aux deux niveaux scolaires. Au grade 5, 85% (233 élèves sur 275) des élèves interrogés déclarent suivre un cours d'anglais (toujours en première langue étrangère[1]) et seulement 27 % un cours d'allemand (73 élèves sur 275, en tant que première langue étrangère – 40 élèves - ou en tant que deuxième langue étrangère – 33 élèves). Au grade 9, 90% des élèves (304 sur 336) apprennent l'anglais (274 en première langue étrangère et 30 en deuxième langue) ; ils sont 54% (180 sur 336 : 39 en première langue étrangère et 141 en deuxième langue) à apprendre l'allemand et 10% à apprendre le français (33 sur 336 : 23 en première langue étrangère et 10 en deuxième langue).

En plus des cours suivis à l'école dans le cadre de l'horaire habituel, certains élèves suivent des cours de langues en dehors de l'école : ils sont ainsi 38% (129 élèves sur 336) au grade 9 à déclarer apprendre au moins une (parfois deux ou même trois) langue(s) étrangère(s) en dehors de l'école et 37% (103 élèves sur 275) au grade 5. Les langues que les élèves déclarent apprendre en plus sont reprises dans le tableau P1-1 :

Tableau P1-1 : Langues apprises en dehors de l'école[2]

	Anglais	Allemand	Français	Espagnol	Italien
Grade 5 (sur 109 élèves qui ont mentionné une ou des langues)	82%	14%	5%	2%	4%
Grade 9 (sur 138 élèves qui ont mentionné une ou des langues)	68%	19%	11%	8%	4%

Il en résulte que la langue qui jouit du plus grand intérêt des élèves dans le cadre des cours suivis en dehors de l'école est l'anglais ; viennent ensuite l'allemand, le français, l'espagnol (pour le grade 9) et l'italien. Des langues comme le japonais, le latin, le russe ou le tchèque apparaissent de manière épisodique. Il est intéressant de remarquer que dans le cas où les élèves apprennent deux ou trois langues en dehors de l'école, l'une de ces langues est presque toujours la langue anglaise.

En ce qui concerne les raisons qui poussent les élèves à suivre des cours supplémentaires, ceux de grade 5 indiquent en premier lieu la volonté d'améliorer leurs résultats scolaires (51%). Seulement 36% parmi eux mentionnent la volonté d'élargir leurs connaissances linguistiques. Cette tendance est inversée au grade 9 où la volonté d'élargir leurs connaissances linguistiques a été indiquée par 54% des élèves et la volonté d'améliorer leurs résultats scolaires seulement par 25% des élèves. De plus, les collégiens interrogés sont plus nombreux à formuler une justification personnelle – 18% contre 8% au grade 5 – justification qui renvoie le plus souvent aux goûts et au projet de développement personnel (travail ou futures études).

[1] Deux élèves ont indiqué l'anglais en tant que deuxième langue : ils ne sont donc pas repris dans les statistiques relatives à la première langue moderne qui portent sur 231 élèves pour l'anglais, mais bien dans les données proposant des indices construits par langue (puisque ceux-ci sont indépendants du fait qu'il s'agisse de la première ou de la deuxième langue étrangère : ces indices portent donc sur 233 élèves).

[2] Certains élèves ont donné des informations sur la/les langues qu'ils apprennent en cours supplémentaires alors même qu'ils avaient répondu « non » à la question où on leur a demandé s'ils suivaient ou non des cours supplémentaires. C'est pourquoi au grade 5 on retrouve 109 élèves alors que seuls 103 ont confirmé suivre des cours supplémentaires. De façon analogique, les pourcentages pour le grade 9 sont comptés à partir du nombre de 138 élèves, alors que 129 ont avoué suivre des cours.

La perception des élèves par rapport aux cours de langue

Les réponses aux questions de l'enquête constitutives de la présente catégorie ont été données par 304 élèves qui apprennent l'anglais, 180 élèves qui apprennent l'allemand et 33 qui apprennent le français au grade 9 et par 233 élèves apprenant l'anglais et 73 l'allemand au grade 5.

Les analyses qui suivent vont présenter les résultats sous la forme d'indices composites constitués à partir de plusieurs items. Ces indices sont susceptibles de varier de 1 (si tous les élèves choisissent les avis les plus négatifs à propos de chacune des propositions) à 4 (si tous les élèves choisissent les avis les plus positifs à propos de chacune des propositions). La valeur 2,5 correspond à l'avis intermédiaire entre les extrêmes[1].

Au grade 5, les élèves ont une image positive de leurs cours de langue, la valeur moyenne de l'indice est de 3,2 pour l'allemand et 3,0 pour l'anglais. La différence entre les indices moyens anglais/allemand est peu importante (ampleur de l'effet[2] : 0,3).

Au grade 9 la perception des cours de langue est soit positive, soit mitigée – les valeurs moyennes de l'indice pour les trois langues (anglais, allemand et français) varient de 2,6 à 3,1, mais néanmoins des différences non négligeables se profilent quand on compare ces moyennes. Ainsi les élèves apprécient bien mieux les cours de français que les cours d'allemand (la différence est importante – l'ampleur de l'effet est de 1,0) et les cours d'anglais (AE : 0,5). La différence entre les indices moyens allemand /anglais indique également une perception plus positive des cours d'anglais, la différence étant moyennement importante (AE : 0,5).

Tableau P1-2 : Image des cours portant sur les différentes langues apprises[3]

	Grade 5		Grade 9		
Valeur moyenne de l'indice (*écarts types)*	Anglais (N = 233)	Allemand (N = 73)	Anglais (N = 304)	Allemand (N = 180)	*Français (N = 33)*
	3,0 (0,59)	3,2 (0,45)	2,8 (0,46)	2,6 (0,52)	*3,1 (0,47)*

On retrouve les mêmes tendances au grade 9 par rapport à la variable composite investissement dans l'apprentissage des langues. Une différence très importante a été notée entre l'allemand et le français (AE: 1,1) et l'allemand et l'anglais (AE : 0,8), la différence entre l'investissement entre l'apprentissage de l'anglais et du français étant moins importante (AE: 0,3). Les données recueillies montrent que l'investissement dans l'apprentissage de l'allemand est le moins positif.

[1] Dans les tableaux, les nombres indiqués (N=x) représentent le nombre d'élèves concernés par cette langue (notons toutefois que chaque indice n'est calculé que sur les élèves qui ont répondu à au moins un des items qui le constituent).

[2] Pour des explications sur l'ampleur de l'effet (AE), se reporter à la page 51. Dans la suite du texte, nous utiliserons les initiales AE.

[3] Les données portant sur les langues apprises par moins de 50 élèves doivent être interprétées avec prudence étant donné que les élèves peuvent n'appartenir qu'à quelques classes (ce qui donne un caractère particulier à leur expérience de l'apprentissage de ces langues). Dans la suite du texte, les données relatives à cette langue sont indiquées en caractère gris.

Tableau P1-3 : Investissement dans l'apprentissage des langues

	Grade 5	Grade 9		
Valeur moyenne de l'indice (*écarts types)*	Les items relatifs à cette catégorie n'ont pas été proposés au grade 5	Anglais (N = 304)	Allemand (N = 180)	*Français (N = 33)*
		2,7 (0,73)	2,1 (0,83)	*3,0 (0,74)*

Pour l'auto-évaluation, les résultats sont présentés séparément selon qu'il s'agit de la première ou de la deuxième langue moderne au secondaire. Il nous est en effet apparu peu pertinent ici de globaliser les langues indépendamment de leurs conditions d'apprentissage. Au grade 5, l'indice synthétique a été construit au départ de 6 items alors que ce sont 12 propositions qui ont été soumises aux élèves du grade 9[1]. Il est donc peu opportun de comparer ici les indices du grade 5 et ceux du grade 9.

Tableau P1-4 : Auto-évaluation dans les différentes langues apprises

	Grade 5		Grade 9		
	Langue moderne 1				
	Anglais (N = 231)	*Allemand (N = 40)*	Anglais (N = 274)	*Allemand (N = 39)*	*Français (N = 23)*
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	2,8 (0,56)	*2,4 (0,61)*	2,8 (0,69)	*2,5 (0,50)*	*3,0 (0,62)*
	Langue moderne 2				
	Allemand (N = 33)		*Anglais (N = 30)*	Allemand (N = 141)	*Français (N = 10)*
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	*2,3 (0,44)*		*3,1 (0,73)*	2,0 (0,61)	*3,1 (0,63)*

Au grade 5 les élèves se montrent assez mitigés quant à leurs compétences en allemand (indice inférieurs à 2,5). Une différence moyenne se marque en faveur de ceux qui suivent le cours d'anglais (indice de 2,8). On note peu de différence selon que l'allemand est suivi en première en deuxième langue.

Au grade 9, pour les premières langues modernes, les moyennes varient de 2,5 pour l'allemand jusqu'à 3,0 pour le français avec une différence importante entre allemand et français (AE: 0,89) et une différence peu importante entre anglais et français (AE: 0,30). Les évaluations des compétences en deuxièmes langues sont également les plus faibles pour l'allemand avec la moyenne 2,0 et les plus élevées pour le français avec 3,1[2] ; pour l'anglais, on note 3,1. La différence entre allemand et anglais est très importante (AE : 1,59), mais elle l'est encore davantage pour l'allemand et le français (AE : 1,88), toujours en défaveur de l'allemand. La différence pour anglais/français est négligeable (AE : 0,14).

[1] Pour une information sur les items soumis aux élèves, voir page 47.

[2] Dans l'interprétation de ces données, il faut toutefois tenir compte du fait que les élèves apprenant le français fréquentent tous un collège bilingue et sont probablement plus motivés à apprendre le français et les langues en général que leurs collègues des collèges n'ayant pas cette spécificité.

2.3. LES ATTITUDES À L'ÉGARD DES LANGUES APPRISES

L'utilité des langues apprises

Les élèves reconnaissent très majoritairement l'utilité des langues qu'ils apprennent : 90% pour l'anglais au grade 5 et 95% au grade 9, 81% pour l'allemand au grade 5 et 67% au grade 9. Bien qu'ils soient trop peu nombreux pour donner une tendance générale et compte tenu du contexte d'apprentissage du français déjà signalé, on notera que 97% des élèves qui suivent un cours de français au grade 9 le trouvent majoritairement utile également.

Tableau P1-5 : Utilité perçue des langues apprises

	Grade 5		Grade 9		
	Anglais (N = 233)	Allemand (N = 73)	Anglais (N = 304)	Allemand (N = 180)	*Français (N = 33)*
Utile	N = 209 (90%)	N = 59 (81%)	N = 289 (95%)	N = 121 (67%)	*N = 32 (97%)*
Non utile	0 (0%)	N = 12 (16%)	N = 4 (1%)	N = 55 (31%)	*N = 1 (3%)*
Omission	N=24 (10%)	N=2 (3 %)	N=11 4%	N=4 2%	*//*

Les indices d'attitude

Le tableau suivant présente les indices moyens portant sur les différentes variables d'attitude[1].

Tableau P1-6 : Indices d'attitude à l'égard des langues apprises – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5		Grade 9		
	Anglais (N = 233)	Allemand (N = 73)	Anglais (N = 304)	Allemand (N = 180)	*Français (N = 33)*
Affectivité générale envers la langue	2,9 (0,78)	3,0 (0,76)	3,0 (0,65)	2,2 (0,8)	*3,4 (0,57)*
Opportunités et pressions extérieures	3,1 (0,64)	2,9 (0,65)	3,0 (0,54)	2,3 (0,60)	*2,6 (0,62)*
Compétences à développer	3,4 (0,74)	3,3 (0,77)	3,4 (0,66)	2,8 (0,83)	*3,6 (0,55)*
Objectifs d'intégrativité	Les items relatifs à ces 3 catégories n'ont pas été proposés au grade 5		3,1 (0,66)	2,8 (0,77)	*3,2 (0,70)*
Objectifs d'instrumentalité			3,4 (0,59)	2,9 (0,77)	*3,5 (0,50)*
Image des pays			3,0 (0,45)	2,6 (0,41)	*3,2 (0,34)*

La plupart des indices pour le français et l'anglais sont supérieurs à 3 alors que la plupart des indices pour l'allemand sont inférieurs à 3 (sauf pour « compétence à développer » au grade 5), témoignant ainsi d'une attitude globalement plus positive face à l'anglais et au français, et plus mitigée face à l'allemand.

[1] Pour une explication de la signification de chacune des variables, voir page 45.

Au grade 5, les trois indices d'attitude sont positifs. La différence entre l'allemand et l'anglais pour ces trois indices reste peu ou pas du tout importante (« affectivité générale envers la langue » AE : 0,10, « opportunités et pressions extérieures » AE : 0,25, « compétences à développer » AE : 0,14). Tant en anglais qu'en allemand, les indices « compétences à développer » se démarquent positivement des deux autres indices qui, eux, restent assez proches (AE : -0,10 en allemand et 0,24 en anglais).

Au grade 9, on note que tous les indices sont plus élevés pour le français et l'anglais que pour l'allemand. On remarque que pour tous les indices, les différences entre le français, l'anglais et l'allemand se marquent de façon importante en particulier pour :

- « Affectivité générale envers la langue » : allemand/anglais AE : -1,11, allemand/ français AE : -1,71, français/anglais AE: 0,61 ;
- « Image des pays » allemand/anglais AE : -0,73, français/allemand AE : 1,45 ; anglais/français AE : -0,57
- « Compétences à développer » anglais/allemand AE : 0,85, allemand/français AE : -1,22, anglais/français AE : -0,36.

Les moyennes relatives au français sont les plus élevées pour toutes les variables composites, sauf pour les « opportunités et pressions extérieures » où la moyenne la plus importante est fournie pour l'anglais (3,0), ensuite pour le français (2,6) et l'allemand (2,3). Les différences sont très importantes entre l'anglais et le français (AE: 0,78), l'anglais et l'allemand (AE : 1,33) et moyennes entre le français et l'allemand (AE : 0,49). En allemand, les indices témoignent globalement d'attitudes mitigées (indices proches de 2,5) en atteignant la valeur la plus positive pour « objectifs d'instrumentalité » (2,9) et la valeur la plus négative pour « affectivité générale envers la langue » (2,2).

En anglais, les indices témoignent globalement d'attitudes positives avec des moyennes proches de 3, avec toutefois une tendance nettement plus positive pour les indices « objectif d'instrumentalité » et « compétences à développer » (3,4).

En français, les moyennes témoignent d'attitudes globalement positives avec des moyennes proches de 3, mais avec une tendance nettement plus positive pour « compétence à développer » (3,6), « objectif d'instrumentalité » (3,5), la différence entre les deux moyennes étant relativement faible (AE : 0,23) et une tendance nettement plus négative pour « pressions et opportunités extérieures » (2,6) (l'AE entre cet indice et les autres varie de 1,01 à 1,72, et donc reste toujours importante).

Le choix des langues apprises à l'école

Les deux tableaux suivants présentent les langues les plus fréquemment choisies par les élèves, dans l'hypothèse où ils auraient pu choisir librement la première langue étrangère apprise à l'école et la deuxième langue étrangère[1].

Les réponses montrent que les élèves, aussi bien au grade 5 qu'au grade 9, souhaitent que les langues restent une matière scolaire : en ce qui concerne le choix de la première langue étrangère, à peine 2% (N=6) des élèves du grade 9 et 4% (N=12) de ceux du grade 5 ont choisi la réponse « aucune langue ».

[1] Les données chiffrées prennent en compte uniquement les réponses des élèves qui ont bien respecté la consigne, en indiquant uniquement une seule langue comme leur première et comme deuxième langue étrangère.

Le pourcentage est un peu plus important lorsqu'il s'agit de choisir la deuxième langue étrangère : 6% (N=21) des élèves du grade 9 et presque 5 % (N=13) des élèves du grade 5 ont choisi la réponse « aucune langue ».

Le choix de la langue (première langue étrangère)

Au grade 5, le premier choix des élèves est l'anglais, et ceci quelle que soit la 1re langue effectivement apprise par les élèves à l'école. Au grade 9, le choix de l'anglais est nettement majoritaire pour les élèves qui suivent déjà ce cours à l'école ainsi que pour ceux qui apprennent l'allemand, mais pas pour ceux qui apprennent le français (qui optent quant à eux majoritairement pour cette langue).

Au grade 5, les choix principaux se portent ensuite sur l'espagnol (34 au total : 2 + 32), l'allemande (33 au total : 8+ 25) et le français (28 au total 1 + 27).

Au grade 9, on retrouve les mêmes langues dans un autre ordre : le français (37 au total : 23 + 4 + 10), l'allemand (20 au total : 14 + 4 + 2), puis l'espagnol (16 : 12 + 2 + 2).

Le tableau ci-dessous présente les réponses des élèves en fonction de la langue qu'ils apprennent à l'école.

Tableau P1-7 : Langue que les élèves déclarent vouloir apprendre comme langue principale (en fonction de la langue qu'ils apprennent en premier lieu à l'école)[1]

	Grade 5		Grade 9		
	LM 1 (langue principale)		LM 1 (langue principale)		
	Allemand (N = 40)	Anglais (N = 231)	Anglais (N = 274)	Allemand (N = 39)	Français (N = 23)
Aucune	1	10	6	0	0
Anglais	19	75	158	23	8
Espagnol	2	32	12	2	2
Français	1	27	23	4	10
Italien	-	10	10	1	-
Allemand	8	25	14	4	2
Arabe	-	-	7	-	-
Japonais	-	2	6	2	6
Chinois	3	12	5	-	-
Portugais	-	2	-	1	-
Russe	1	4	-	9	1
Autres langues :	6		7		
Plusieurs langues cochées :	5		8		
Omissions	-		4 (1%)		

Au grade 5, 32 % des élèves (N=75) parmi ceux qui étudient l'anglais comme langue principale déclarent qu'ils maintiendraient ce choix. En ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand, 20 % élèves (N=8) parmi ceux qui étudient cette langue comme principale déclarent qu'ils la choisiraient à nouveau. Il est à noter cependant que l'échantillon englobe ici 40 élèves.

[1] Les cases grisées indiquent les choix qui confirment la langue apprise à l'école.

Au grade 9, 158 élèves parmi ceux qui étudient l'anglais, 4 parmi ceux qui étudient l'allemand et 10 parmi ceux qui étudient le français maintiendraient leur choix. Dans tous ces cas, il s'agit de la langue principale. D'après les résultats obtenus, les plus contents de l'offre actuelle sont les élèves qui étudient déjà l'anglais comme langue principale : plus de 60 % maintiendraient leur premier choix. Les élèves qui apprennent le français en langue principale sont plutôt contents de ce choix. Il est cependant à noter qu'aussi bien l'allemand que le français constituent la langue principale pour de petits groupes d'élèves, les résultats présentés ont été fournis par un échantillon de 39 personnes dans le cas de l'allemand et de 23 personnes pour le français.

Le choix de la deuxième langue étrangère

Si l'on observe les réponses fournies par les élèves du grade 5, indépendamment du fait qu'ils apprennent déjà ou non une deuxième langue étrangère, la plupart des élèves – 17% (N=47) – ont indiqué le français. Un nombre comparable d'élèves (16%, N=43) a indiqué l'allemand. Les autres langues les plus populaires sont l'espagnol (9%), l'anglais (8%) et l'italien (6%).

Au grade 9, la plupart des élèves (17%, N=56) ont indiqué l'allemand. 15 % ont choisi le français (N=50), 15 % également l'espagnol (N=49). L'anglais a été indiqué par 14 % et le russe par 9,5% des collégiens.

Tableau P1-8 : Langue que les élèves déclarent vouloir comme deuxième langue (en fonction de la langue qu'ils apprennent en second lieu à l'école)

	Grade 5		Grade 9			
	Deuxième langue		Deuxième langue			
	Allemand (N=33)	Aucune (N = 238)	Anglais (N = 30)	Allemand (N = 141)	Français (N = 10)	Aucune (N = 155)
Aucune	1	12	2	7	-	12
Anglais	1	22	11	15	4	18
Espagnol	1	23	1	22	1	25
Français	7	40	8	19	4	19
Italien	2	15	2	11	-	6
Allemand	3	40	2	21	-	33
Arabe	-	4	-	4	-	6
Japonais	2	14	1	9	-	3
Chinois	5	8	-	5	-	6
Portugais	-	12	1	4	-	3
Russe	1	8	1	15	-	6
Autres langues :	5		10			
Plusieurs langues cochées :	17		7			
Omissions	32 (12%)		12 (3,5%)			

Au grade 5, l'échantillon ne comprend que 33 élèves bénéficiaires d'un second cours de langue étrangère. La langue la plus populaire que les élèves voudraient apprendre comme langue étrangère 2est le français, indiquée par 7 élèves (22%). On peut remarquer que l'anglais a été choisi par seulement 1 personne.

L'anglais comme langue supplémentaire apparaît chez 15% des collégiens (pourcentage calculé à partir du nombre total des élèves ayant répondu à cette question), il est indiqué uniquement par une personne du primaire – ceci peut s'expliquer par le fait que c'est souvent l'unique langue offerte au grade 5, tandis que l'offre linguistique est plus riche au grade 9 et l'anglais n'est pas appris par tous les élèves.

Si l'on combine les deux choix effectués par les élèves, on remarque quelques combinaisons plus fréquentes que d'autres.

Tableau P1-9 : Combinaisons des langues les plus fréquentes

Grade 5	Grade 9
anglais/français (N = 25, 9%) anglais/allemand (N = 24, 9%) anglais/espagnol (N = 9, 3%)	anglais/allemand (N = 47, 15%) anglais/français (N = 38, 12%) anglais/espagnol (N = 37, 12%)

L'anglais est régulièrement indiqué comme langue principale. On observe aussi des combinaisons où l'ordre des langues est inversé – elles ont été cependant indiquées par moins d'élèves.

Au grade 9 on observe une homogénéité plus importante : les combinaisons ci-dessus sont indiquées par des groupes d'élèves plus importants.

La façon dont nous avons présenté les résultats (en croisant la langue choisie en premier ou en deuxième lieu avec la langue apprise en premier ou en deuxième lieu) ne permet pas de savoir combien d'élèves ont choisi en premier ou deuxième choix une langue qu'ils apprennent déjà (en tant que première ou comme seconde langue moderne). C'est ce que proposent les résultats suivants.

Au grade 5, 90 élèves parmi ceux qui étudient l'anglais (N = 233) déclarent qu'ils maintiendraient ce choix. Pareillement, 20 élèves parmi ceux qui étudient l'allemand (N = 73) déclarent qu'ils choisiraient cette langue à nouveau.

Au grade 9, 200 élèves parmi ceux qui étudient l'anglais (N=304), 36 parmi ceux qui étudient l'allemand (N=180) et 25 parmi ceux qui étudient le français (N=33) maintiendraient ce choix.

2.4. Les aspirations des élèves en matière de la connaissance des langues

Les langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà

Une question demandait aux élèves s'ils souhaitaient apprendre, maintenant ou plus tard, d'autres langues en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà (ou s'ils souhaitaient tout simplement apprendre des langues, pour ceux qui n'ont aucun cours de langue à l'école).

La majorité d'élèves interrogés, aussi bien au grade 5 qu'au grade 9, déclarent souhaiter apprendre des langues supplémentaires. Globalement, un tel intérêt est manifesté par près de 80 % des élèves du primaire et 83 % des collégiens.

Plus précisément, au grade 5, 26 % (N=72) des élèves voudraient apprendre 1 langue étrangère et 54 % voudraient apprendre 2 nouvelles langues étrangères.

Au grade 9, 20 % (N=66) voudraient apprendre 1 nouvelle langue étrangère, 18 % (N=61) voudraient apprendre 2 langues étrangères et 41 % (N=41) voudraient apprendre 3 langues étrangères.

On demandait ensuite aux élèves de préciser quelles langues ils souhaitaient apprendre en plus. Le tableau suivant présente le nombre de langues mentionnées par les élèves (les élèves du grade 5 pouvaient en mentionner deux au maximum et ceux du grade 9 pouvaient indiquer jusqu'à trois langues)[1].

Tableau P1-10 : Nombre de langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà à l'école ou en cours supplémentaires[2]

	Grade 5 (N = 275)	Grade 9 (N = 336)
0 langue mentionnée	20%(N = 55)	21% (N=71)
1 langue mentionnée	26%(N = 72)	20% (N=66)
2 langues mentionnées	54%(N = 148)	18% (N=61)
3 langues mentionnées	////	41% (N=138)

Il faut garder à l'esprit qu'on demandait aux élèves de citer des langues « autres » que celles qu'ils apprennent déjà et que les langues citées dépendent donc en partie des langues qu'ils apprennent déjà à l'école.

On peut constater que la plupart des élèves du grade 5 souhaitent apprendre encore 2 langues étrangères. Ce souhait d'apprendre plusieurs langues, est visible aussi chez les collégiens où 40 % souhaitent connaître 3 langues.

[1] Notons que certains élèves ont répondu ne pas souhaiter apprendre de langues, mais qu'ils en ont quand même citées et ont répondu aux différentes questions portant sur ces langues. Inversement, certains ont répondu souhaiter en apprendre, mais n'ont mentionné aucune langue…

[2] Pour construire la variable « nombre de langues mentionnées », seules les langues différentes de celles apprises à l'école et en cours supplémentaires ont été retenues.

Tableau P1-11 : Langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves[1]

	Grade 5 (N = 220) qui ont cité au moins une langue	Grade 9 (N = 265) qui ont cité au moins une langue
Anglais	29	27
Allemand	80	51
Espagnol	69	122
Français	103	126
Italien	39	91
Russe	18	61
Chinois :	13	24
Latin	3	32
japonais	2	26

En ce qui concerne des réponses très peu populaires, 9 personnes au grade 9 ont indiqué le portugais et 6 personnes le tchèque. D'autres langues (notamment au grade 5) ont été mentionnées de manière insignifiante.

L'anglais est très peu cité puisqu'il s'agit d'une langue que les élèves apprennent déjà (soit à l'école, soit en dehors). L'allemand s'avère l'une des langues les plus populaires chez les élèves de l'école primaire. Dans les deux groupes, les langues les plus populaires sont l'espagnol et le français au grade 5 le français s'avère la langue indiquée incontestablement par le plus grand nombre d'élèves).

En ce qui concerne les combinaisons de langues proposées par les élèves, on en note une trentaine au grade 5 et une centaine au grade 9[2].

Tableau P1-12 : Combinaisons de langues que les élèves déclarent vouloir apprendre les plus fréquentes

Grade 5 (N = 220) qui ont cité au moins une langue	Grade 9 (N = 265) qui ont cité au moins une langue
Allemand/français (16%, N=35)	Espagnol/français/italien (6%, N=17)
Espagnol/français (10%, N=22)	Espagnol/français/russe (4%, N=12)
Espagnol/italien (6%, N=14)	Français/italien (3 %, N=9)
Allemand/espagnol (5%, N=12)	Allemand/espagnol/italien (3 %, N=9)

Il est à noter qu'une homogénéité plus accentuée au niveau des réponses données par les élèves de grade 5 peut s'expliquer par la construction du questionnaire, puisque ces élèves pouvaient citer deux langues au maximum, contre 3 au grade 9.

Au grade 5, on observe 9 combinaisons avec l'allemand, 8 combinaisons avec l'espagnol et 8 autres avec le français.

Au grade 9, la combinaison majoritaire concerne les langues espagnol / français (46 élèves, 14%), avec ou sans troisième langue.

[1] En dépit de la consigne, il arrive parfois que les élèves mentionnent une langue qu'ils apprennent par ailleurs à l'école ou en cours supplémentaires. Ces quelques rares cas peuvent entraîner une légère surestimation du nombre d'élèves mentionnant telle ou telle langue comme souhait d'apprentissage d'une nouvelle langue. Par ailleurs, leur avis même sur ces langues reste intéressant (d'autant plus qu'il peut s'agir de langues apprises en cours supplémentaires, sur lesquelles on dispose de très peu d'informations) et les informations ont donc été conservées pour la construction des variables d'attitudes.

[2] La différence s'explique par le fait que les élèves du grade 5 ont mentionné une ou deux langues alors que ceux du grade 9 en ont mentionné de une à trois.

Les attitudes des élèves par rapport aux langues qu'ils souhaitent apprendre en plus

Différentes variables d'attitude ont été construites[1]. Les analyses portent sur les langues mentionnées par un minimum de 30 élèves : les quatre mêmes langues sont concernées au grade 5 et au grade 9 : il s'agit de l'allemand, du français, de l'espagnol et de l'italien. Au grade 9, on trouve une cinquième langue mentionnée par plus de 30 élèves : le russe.

Tableau P1-13 : Indices d'attitude à l'égard des nouvelles langues – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5				Grade 9				
	Allemand (N=77)	Français (N=100)	Espagnol (N=67)	Italien (N=39)	Allemand (N= 51)	Français (n=126)	Espagnol (N=122)	Italien (N=91)	Russe (N=61)
Affectivité générale envers la langue	3,1 (0,69)	3,5 (0,49)	3, 7 (0,44)	3,5 (0,74)	2,2 (0.77)	3,3 (0.62)	3,4 (0.54)	3,4 (0.50)	2,7 (0.72)
Opportunités et pressions extérieures	2, 8 (0,58)	2,6 (0,57)	2,6 (0,62)	2,6 (0,60)	2,5 (0,53)	2,3 (0,51)	2,2 (0,55)	2,2 (0,51)	2,2 (0,51)
Compétences à développer	3,6 (0,52)	3,6 (0,45)	3,6 (0,48)	3,6 (0,63)	2,9 (0,59)	3,2 (0,56)	3,3 (0,56)	3,2 (0,58)	3,0 (0,61)
Objectifs d'intégrativité	Les items relatifs à ces 3 catégories n'ont pas été proposés au grade 5				2, 9 (0,58)	2, 9 (0,57)	2,9 (0,68)	2,9 (0,58)	2,7 (0,58)
Objectifs d'instrumen-talité					3,1 (0,58)	3,0 (0,57)	3,1 (0,67)	3,1 (0,68)	2,8 (0,77)
Image des pays					2,7 (0,44)	3,0 (0,40)	3,0 (0,41)	3,1 (0,45)	2,5 (0,47)

En ce qui concerne la catégorie «affectivité générale envers la langue», tous les indices au grade 5 et la plupart des indices au grade 9 sont supérieurs à 3 (hormis l'indice pour l'allemand et celui pour le russe où ils sont moyens, surtout pour l'allemand), témoignant ainsi d'attitudes globalement positives face aux langues que les élèves souhaitent connaître maintenant où à l'avenir et face aux pays où les langues données sont parlées. L'analyse des ampleurs de l'effet pour le grade 5 montre des différences assez importantes pour cette catégorie, entre les langues romanes et l'allemand, en défaveur de l'allemand (AE allemand/espagnol = 0,9, allemand/français = 0,7, allemand/italien = 0,5). Les différences entre les langues romanes sont peu importantes (de 0,1 à 0,3).

Aussi bien au grade 5 qu'au grade 9, les indices pour la catégorie « opportunités et pressions extérieures » sont assez mitigés. Au niveau grade 5, les valeurs des indices pour les 4 langues sont assez proches, légèrement plus positifs pour l'allemand. Au grade 9, les indices sont les plus élevés pour l'allemand et le français.

En ce qui concerne la catégorie « compétences à développer », les indices au grade 5 sont nettement supérieurs à 3. Au grade 9 ils sont également supérieurs à 3, sauf pour l'allemand où l'indice est légèrement inférieur. Les indices du grade 9 sont les plus élevés pour l'espagnol, le français et l'italien.

L'évaluation des attitudes par rapport aux langues que les élèves souhaitent apprendre se fait, pour le grade 9, à l'aide de 3 catégories supplémentaires – « objectifs d'intégrativité », « objectifs d'instrumentalité » et « image des pays ».

Pour ce qui est des deux catégories centrées sur les objectifs, les indices pour les objectifs d'intégrativité sont moins élevés ; ils sont proches de 3, mais ne dépassent pas ce chiffre.

[1] Ces variables sont les mêmes que pour les langues apprises à l'école.

L'indice pour le russe est le moins élevé (2,7) et pour l'espagnol le plus élevé (2,9). Les indices pour les objectifs d'instrumentalité atteignent tous la valeur de 3 (avec 3,1 pour l'espagnol), hormis l'indice pour le russe (2,8). La comparaison entre l'allemand et les langues romanes, pour les catégories, « objectifs d'instrumentalité », « objectifs d'intégrativité » montre des valeurs AE insignifiantes ou peu importantes.

La dernière catégorie pour le grade 9 c'est « image des pays » ; les indices pour les langues sont plutôt élevés, quoique plus mitigés pour le russe et l'allemand.

Au niveau grade 9, l'analyse des ampleurs de l'effet montre régulièrement des différences en défaveur de l'allemand pour les catégories : « affectivité générale envers la langue », « image du pays », « compétences à développer ». L'ampleur de l'effet dépasse toujours la valeur de 0,5, elle est donc soit moyenne, soit importante (AE de 0,55 à 1,84). Ainsi, l'ampleur de l'effet de l'« affectivité générale envers la langue » entre l'allemand /et le français est de -1,84, entre l'allemand et le français -1,59 et entre l'allemand et l'italien – 1,83, toujours en faveur des langues romanes. De même, la différence entre l'allemand et le russe est plutôt importante (AE : -0,71).

2.5. Les représentations à l'égard de l'apprentissage des langues en général

L'intérêt de la connaissance des langues

Tableau P1-14 : Intérêt de la connaissance des langues – valeur moyenne de l'indice[1] (et écart type)

Grade 5 (N = 275)	Grade 9 (N = 336)
3,04 (0,64)	3,18 (0,57)

Les indices, plutôt élevés, montrent que les élèves des deux niveaux scolaires pensent, en moyenne, qu'il est intéressant de connaître des langues étrangères. Ci-après, une analyse détaillée de quelques items complémentaires permet d'éclairer cet aspect de la recherche.

Tableau P1-15 : Intérêt de connaître les langues – nombre d'élèves qui sont d'accord avec les constatations suivantes

Item	Pourcentage de réponses positives (d'accord/tout à fait d'accord)[2]	
	Grade 5 (N = 275)	Grade 9 (N = 336)
Chacun devrait être capable de se débrouiller dans les langues des régions/pays où il va régulièrement (item 3)	91%	91%
Si on connaît l'anglais, connaître encore d'autres langues est inutile (item 5)	24%	27%
Pour chacun, les langues les plus utiles à apprendre sont celles des personnes avec qui il est en contact (item 6)	89%	89%
En Pologne, l'apprentissage des langues de nos voisins est aussi important que l'apprentissage de l'anglais (item 8)	68%	50%
C'est une chance de parler à la maison une autre langue qu'à l'école (item 9)	48%	56%

[1] Pour une explication détaillée de cet indice, voir page 49.

[2] Les pourcentages sont calculés sur l'ensemble des élèves. Pour chaque item, on note quelques omissions (de 0 à 3%).

On peut constater que les élèves perçoivent bien l'intérêt de connaître des langues étrangères, même plus d'une seule et apprécient surtout leur dimension communicative.

Il faut souligner qu'ils pensent qu'ils ne veulent pas limiter leur apprentissage à l'apprentissage de l'anglais.

Les collégiens semblent apprécier davantage le fait de parler à la maison une autre langue qu'à l'école.

La confiance en soi

Enfin, avant de passer à l'analyse des relations entre les variables, il est intéressant de présenter une dernière information portant cette fois sur le sentiment de compétence des élèves quant à l'apprentissage des langues en général.

Tableau P1-16 : Confiance en soi – valeur moyenne de l'indice (et écart type)

Grade 5 (N = 275)	Grade 9 (N = 336)
3,2 (0,76)	3,1 (0,70)

Les indices sont positifs pour les élèves des deux groupes, ce qui montre un niveau de confiance en soi plutôt élevé. Dans les deux groupes, environ 80% des élèves ont déclaré une volonté de connaître au moins une langue étrangère.

2.6. L'intérêt pour l'apprentissage des langues chez les élèves du grade 9 : tentative d'explication

Des analyses complémentaires ont été réalisées dans le but de mieux comprendre ce qui explique l'attitude des élèves envers l'apprentissage des langues en général[1]. Ces analyses ont porté sur 297 élèves (336 moins 39 omissions à l'une ou l'autre des variables cibles). Elles avaient pour but de vérifier dans quelle mesure les caractéristiques habituellement associées à une attitude plus positive face aux langues se retrouvent dans notre échantillon.

Une première analyse a porté sur trois groupes de caractéristiques. Elle a montré que c'est l'ensemble des caractéristiques faisant partie des caractéristiques personnelles des élèves, tant individuelles que sociales (groupe 1) qui expliquent le mieux l'attitude par rapport à l'apprentissage des langues. Le pouvoir explicatif de ces caractéristiques est estimé à 15%. Le pouvoir d'explication de la variance de la variable dépendante est de 4% pour l'expérience de l'apprentissage des langues (groupe 3) et de 3% pour les caractéristiques du parcours scolaire des élèves.

Une seconde analyse a eu pour but d'examiner dans quelle mesure chacune des caractéristiques des élèves, considérée cette fois isolément et non plus au sein d'un bloc, contribue à expliquer leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues.

[1] La variable dépendante est la résultante d'une analyse factorielle qui a combiné en une seule valeur pour chaque élève son score d'intérêt pour les langues en général (présenté au point précédent) et le nombre de langues qu'il souhaite apprendre en plus (en plus des langues apprises à l'école et/ou en cours supplémentaires).

Parmi toutes ces caractéristiques, c'est le sexe des élèves (les différences sont en faveur des filles) qui explique le mieux les différences entre les attitudes des élèves : à lui seul, il explique 10 % de ces différences. Viennent ensuite l'auto-évaluation, qui explique 3% de la variance, le fait d'être en avance ou à l'heure (2%) et le vécu des cours de langue, le nombre de langues apprises dans le cadre de l'horaire habituel, le fait de suivre un cours d'anglais dans le cadre de l'horaire habituel également expliquent chacun 1% de la variance. Le seuil de probabilité pour les autres variables étant supérieur à 0,05, leur impact reste incertain.

3. QUELQUES LIGNES DE FORCE DES RÉSULTATS

3.1. SPÉCIFICITÉ LINGUISTIQUE DU PAYS

Les deux groupes d'élèves sont homogènes du point de vue ethnique et linguistique ; plus de 95% des élèves déclarent qu'aussi bien eux-mêmes que leurs parents sont nés en Pologne. Le même nombre d'élèves indiquent le polonais comme la langue qu'ils ont parlée avant de commencer la scolarisation et comme celle qu'ils continuent d'employer à la maison. La plupart des élèves n'ont donc pas souvent la possibilité d'entendre d'autres langues dans leur entourage familial.

3.2. OFFRE SCOLAIRE

L'offre scolaire est très peu satisfaisante en ce qui concerne le choix de langues proposé, insuffisante en ce qui concerne les conditions d'enseignement/apprentissage (nombre d'heures réduit, surtout pour la deuxième langue étrangère).

3.3. INTÉRÊT TRÈS FORT POUR LES LANGUES

Les résultats mettent en évidence que les élèves ont un intérêt très fort pour les langues.

3.4. DIMENSION PRATIQUE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

La réalité scolaire

L'analyse des résultats permet de constater que les écoles proposent un choix limité de langues. En somme, pour les deux cycles d'enseignement, l'offre se réduit à trois langues au grade 9 (anglais/allemand/français) et à deux langues au grade 5 (anglais/allemand).

Au grade 5, uniquement 13,5 % des élèves apprennent deux langues étrangères. Au grade 9, ces proportions augmentent – 54 % des élèves étudient deux langues étrangères.

Les langues les plus populaires sont l'anglais (85% des élèves du primaire et 90% des collégiens étudient cette langue) et l'allemand (54% des collégiens et 27 % des élèves du primaire apprennent cette langue).

L'évaluation de l'offre scolaire actuelle

Les élèves sont convaincus de l'utilité des langues qu'ils apprennent ; les plus contents sont ceux qui apprennent l'anglais.

Les choix de langue

Lorsqu'on leur demande de préciser les langues qu'ils voudraient apprendre à l'école (en tant que première ou deuxième langue étrangère), les élèves indiquent les langues suivantes : l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol, donc des langues qui ont une portée européenne et/ou internationale et celles qui sont soit intégrées dans les programmes scolaires, soit proposées par les écoles de langues privées.

L'apprentissage en dehors de l'école

Il semble que les langues étrangères jouent un rôle important dans l'éducation des élèves de la zone. Dans les deux groupes, le même pourcentage des élèves déclare fréquenter des cours supplémentaires : 37% au grade 5 et 38% au grade 9.

Dans la plupart des cas, les élèves y apprennent les mêmes langues que celles proposées dans le cadre scolaire.

La langue la plus populaire est l'anglais : 86% des élèves du grade 5 et 73% des élèves de grade 9, parmi ceux qui déclarent suivre des cours supplémentaires apprennent l'anglais. Lorsque les élèves déclarent apprendre 2 ou plusieurs langues, en dehors du programme scolaire, l'anglais est, dans la plupart des cas, l'une de ces langues.

L'apprentissage d'autres langues est moins populaire ; il s'agit de l'allemand – environ 20% dans les deux groupes, le français (grade 5 : 6%, grade 9 : 2%) et, au grade 9, l'espagnol (2%). D'autres langues sont citées de manière insignifiante.

Les raisons pour un apprentissage supplémentaire

La raison dominante au grade 5 est celle d'améliorer ses résultats scolaires (51%) et, au grade 9, celle d'élargir et d'approfondir ses connaissances (54 %).

Dans les deux groupes, l'influence des parents semble ne pas avoir trop d'impact ; uniquement 18 % des élèves du grade 5 et 8 % des élèves du grade 9 ont coché cette réponse.

3.5. Une approche plurilingue (interculturelle)

Une volonté d'apprendre de nouvelles langues et une attitude positive envers les langues

Au grade 5, la majorité des élèves (80%) déclarent souhaiter apprendre d'autres langues en plus de celles qu'ils apprennent déjà.

Les langues citées au grade 5 : le français, l'allemand et l'espagnol. Les langues citées au grade 9 : le français, l'espagnol et l'italien. La présence de l'allemand au grade 5 peut s'expliquer par le fait que cette langue n'est pas offerte dans toutes les écoles.

Les élèves montrent une attitude généralement positive face aux nouvelles langues.

Confiance en soi/auto-évaluation

En général, les élèves des deux grades ont une forte confiance en soi bien qu'ils évaluent leurs compétences langagières de façon assez mitigée, notamment en ce qui concerne les résultats en deuxième langue étrangère.

3.6. L'ANGLAIS : INDISPENSABLE MAIS PAS UNIQUE

La plupart des élèves voudraient apprendre l'anglais à l'école. Au grade 5, 32 % des élèves parmi ceux qui étudient l'anglais comme langue principale déclarent qu'ils maintiendraient ce choix. Ce pourcentage atteint 60% au grade 9.

Néanmoins, plus de 70 % des élèves des deux grades trouvent que la connaissance de l'anglais n'est pas suffisante et qu'il faut aussi connaître d'autres langues.

II. LE POWIAT DE SŁUBICE (ZONE 2)

1. LE CONTEXTE

La deuxième zone choisie est l'un des 12 powiats de la voïvodie Lubuskie et elle comprend 5 communes : quatre de caractère mixte (urbain/rural): Słubice, Cybinka, Ośno Lubuskie et Rzepin et une essentiellement rurale : Górzyca.

Le powiat couvre une superficie de 1.000 km^2 et compte 47.000 habitants. La densité est très faible : 47 habitants/km^2 (seulement 25 dans la commune de Cybinka contre 72 pour la voïvodie). Le powiat jouxte à l'ouest le Land Brandebourg en Allemagne dont il est séparé par l'Oder (Odra). La ville de Słubice est un important poste frontière, un autre – Świecko – se trouve à 3 km, sur la route Varsovie – Berlin.

1.1. UNE RÉGION SPÉCIFIQUE

Toute la région fait partie des territoires récupérés par la Pologne en 1945, en échange de ses territoires orientaux cédés à l'Union soviétique aux traités de Potsdam. Ainsi, à la population allemande s'est ajoutée celle qui a été rapatriée des voïvodies de l'ancien est polonais (Wilno, Lwów…). De plus, en 1947, les nouveaux pouvoirs communistes y ont déporté des milliers de Lemks et d'Ukrainiens (« akcja Wisła »). La frontière ouest sur l'Oder non seulement a coupé en deux une région autrefois soudée, comme le montre de façon spectaculaire le sort des villes situées sur l'Oder : Gubin/Guben, Słubice/Frankfurt (Oder), Kostrzyn/Küstrin-Kietz. Bien plus, l'Oder est devenu un véritable fossé infranchissable, donnant à la partie polonaise un climat de province profonde.

La nouvelle population, déstabilisée dans ses traditions et repères, a mis plus d'une génération pour retrouver son dynamisme. Mais le processus semble difficile : les grandes fermes d'Etat et les entreprises, désormais privatisées, n'offrent que très peu de débouchés. Le taux de chômage est important et les salaires de l'autre côté de la frontière, bien plus tentants. Certains travaillent dans les nouvelles entreprises étrangères cherchant du personnel bon marché ; d'autres saisissent les occasions pour travailler au noir ou comme saisonniers. Toujours est-il que la population, dans son ensemble, est parfaitement consciente de l'intérêt de connaître la « langue des voisins » : l'allemand.

1.2. LE DYNAMISME ACTUEL

Ce n'est qu'avec le grand tournant de 1989 et surtout, l'adhésion de la Pologne à l'Union européenne que la région, fonctionnant désormais dans le cadre de l'Eurorégion Pro Europa Viadrina, retrouve l'espoir d'un nouvel essor. Il existe de nombreux programmes et initiatives de coopération transfrontalière. L'emblème le plus tangible de cette coopération est le *Collegium Polonicum* à Słubice, situé tout près du pont sur l'Oder, cogéré par l'Université A. Mickiewicz de Poznań et l'Université de Frankfurt (Oder).

1.3. Quelques exemples de coopération et d'échanges transfrontaliers

Un autre projet important de coopération transfrontalière est « Spotkanie znaczy Begegnung ». Initié en 1994 par le Brandebourg, il impliquait en 2006/07 du côté allemand 39 écoles primaires allemandes avec 745 élèves apprenant le polonais, et du côté polonais 31 écoles, avec 924 élèves étudiant l'allemand. Son succès contribue à une meilleure connaissance et acceptation mutuelles. Les effets sont visibles notamment au sein des écoles fonctionnant en tandem avec une école allemande. Tel est le cas de l'école primaire de Kunowice coopérant avec celle de GroB Lindow : en plus de l'apprentissage réciproque de leurs langues, les élèves participent à des sorties communes dans les deux pays. Le collège n° 2 de Słubice, quant à lui, coopère avec un collège de Frankfurt (Oder), avec des objectifs semblables. Cependant, souvent la réciprocité entre l'allemand et le polonais n'est pas tout à fait assurée, l'allemand étant nettement plus populaire du côté polonais de la frontière que l'inverse.

1.4. Les écoles (cycles 1-3)

Dans le powiat Słubice, on comptait en 2005/06 au total 19 établissements primaires avec 3.444 élèves et 8 collèges avec 2.108 élèves.

1.5. L'enseignement des langues étrangères

Au grade 5, l'enquête a été administrée dans 15 établissements : l'allemand est proposé en tant que première langue étrangère dans 11 d'entre eux et l'anglais est proposé dans les 4 autres.

Au grade 9, sur les 7 collèges examinés, l'allemand est la 1re langue étrangère dans 4 collèges, l'anglais l'est dans 2 collèges et 1 collège offre le choix entre les langues.

Dans ce powiat frontalier, l'allemand domine de loin aussi bien dans le primaire que dans le collège. La 2e langue étrangère est très peu présente dans les deux cycles, avec un léger avantage pour le collège. Le français n'est pas du tout présent et le russe apparaît une seule fois, au choix avec l'allemand. Ces cours de deuxième langue étrangère restent très limités quantitativement 1 à 2 heures de cours hebdomadaires.

1.6. Les positions des autorités et des témoins privilégiés

Les décideurs sont très favorables à l'extension de l'enseignement des langues étrangères, ceci dès le premier cycle. Certains se montrent en même temps réticents à le rendre obligatoire pour tous, constatant au quotidien des difficultés importantes pour nombre de leurs élèves à maîtriser le programme actuel.

Si l'anglais est relativement peu présent, son extension ne semble limitée que par la difficulté objective à trouver des enseignants, les décideurs étant convaincus de son intérêt de « langue mondiale ».

1.7. Des initiatives et projets motivants

Ce qui frappe quasiment partout, c'est le contact accru des élèves avec l'allemand parlé, ceci aussi bien en raison de la proximité de la frontière, mais aussi en raison des projets de coopération multiples avec des écoles allemandes. En résultat, comme le confirment les enseignants, les élèves sont bien plus ouverts et motivés à l'apprentissage et atteignent souvent, dès le collège, un très bon niveau en allemand.

1.8. Des difficultés

Certaines écoles de campagne comptent quelquefois peu d'élèves et aussi très peu d'élèves par classe. Souvent l'école ne pourrait donc pas offrir l'emploi à temps complet pour un enseignant de langue étrangère.

Les directeurs ont beaucoup de mal à trouver des enseignants qualifiés d'anglais, bien qu'ils le souhaitent, en raison des bas salaires, mais aussi parce que le travail dans des « coins reculés » trouve peu d'enthousiastes. Les professeurs qualifiés d'allemand, à leur tour, trouvent facilement du travail et une rémunération bien plus élevée de l'autre côté de la frontière.

Un autre problème important, surtout à la campagne, concerne le niveau économique des familles, généralement très faible, surtout pour les ex-ouvriers des grandes fermes d'Etat, le plus souvent sans qualifications professionnelles et souvent dépendant de la sécurité sociale. Les écoles, aidées par les communes, essayent de soutenir les enfants en difficulté tant sur le plan matériel qu'éducatif.

2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves

Dans le powiat słubicki, 301 élèves de 17 classes de grade 5 dans 15 écoles primaires et 299 élèves de 14 classes de grade 9 dans 7 collèges ont participé à l'enquête. Tous ces élèves apprennent obligatoirement une langue étrangère, l'enseignement d'une deuxième langue étrangère est très peu présent et se limite quelquefois à 1 heure par semaine.

2.1. Les langues dans l'entourage de l'élève

Les déclarations des élèves concernant leur lieu de naissance et le lieu de naissance de leurs parents ainsi que celles relatives à leur langue de communication quotidienne, permettent de constater une grande homogénéité ethnique et linguistique de l'échantillon présenté. Ce constat s'appuie sur les chiffres suivants : 94 % (N=284) des élèves et de leurs parents au grade 5 et 92 % (N=276)[1] des élèves et de leurs parents au grade 9 sont nés en Pologne. Dans les deux groupes, plus de 94% des élèves déclarent que le polonais a toujours été et est actuellement leur langue de communication quotidienne. Les autres langues mentionnées de manière incidente sont le russe (2 personnes), l'allemand (1 personne), le serbe (1 personne) et l'anglais (1 personne) au grade 5, et le russe (2

[1] Le taux d'omission est de 4%.

personnes), l'allemand (4 personnes), le finlandais (1 personne) et l'italien (1 personne) au grade 9.

2.2. LES COURS DE LANGUE

L'expérience objective des élèves

Les 301 élèves interrogés au grade 5 suivent tous un cours de langue étrangère et au grade 9 (N=299), ils sont 89% (N=265) à apprendre une seule langue étrangère à l'école et 11% (N=34) à apprendre deux langues étrangères. Suite aux analyses des réponses des élèves, on peut dire que la langue qui prédomine dans l'enseignement scolaire dans la zone de Słubice est l'allemand. Au grade 5, 76% (N=230) des élèves déclarent suivre un cours d'allemand contre 23% (N=68) des élèves qui déclarent suivre un cours d'anglais[1]. On retrouve à peu près les mêmes proportions au grade 9 : quand les élèves n'apprennent qu'une seule langue étrangère, c'est alors l'allemand pour 67% (N=200) des élèves et l'anglais pour 22% (N=65). Quand les élèves du grade 9 apprennent deux langues (N=34, 11%), c'est toujours l'allemand qui est appris en tant que première langue étrangère et l'anglais en tant que deuxième langue. Que ce soit en première ou en deuxième langue, on note donc au total 234 élèves qui apprennent l'allemand et 99 élèves qui apprennent l'anglais au grade 9.

En plus des cours suivis à l'école dans le cadre de l'horaire habituel, certains élèves suivent des cours de langues en dehors de l'école. Le nombre d'élèves qui déclarent apprendre au moins une (parfois deux ou même trois) langue(s) étrangère(s) en dehors de l'école est comparable dans les deux grades examinés et se situe aux alentours de 25%. Les langues les plus souvent citées comme apprises en dehors du programme scolaire par les élèves sont reprises dans le tableau ci-dessous :

Tableau P2-1 : Langues les plus souvent citées comme étant apprises en dehors de l'école[2]

	Anglais	Allemand
Grade 5 N = 76	58% (N = 44)	37% (N = 28)
Grade 9 N = 75	81% (N = 61)	31% (N = 23)

La langue qui jouit du plus grand intérêt des élèves dans le cadre des cours supplémentaires est l'anglais, vient ensuite l'allemand. Des langues comme le français, le russe, l'espagnol et l'italien apparaissent de manière épisodique. Il est intéressant de remarquer que dans le cas où les élèves apprennent deux ou trois langues en plus, l'une de ces langues est presque toujours l'anglais.

[1] Au grade 5, trois élèves n'ont pas clairement précisé la première langue étrangère apprise.

[2] Au grade 5, 76 élèves ont confirmé suivre des cours supplémentaires mais 70 ont donné des précisions concernant la langue et les motifs. Inversement, au grade 9, 75 élèves ont répondu « oui » à la question où on leur a demandé s'ils suivaient ou non des cours supplémentaires mais 81 ont donné des informations sur la/les langues qu'ils apprennent en cours supplémentaires. Certains élèves déclarent suivre des cours tant en allemand qu'en anglais, ce qui explique que la somme des élèves suivant chacun de ces cours dépasse le nombre de 75. D'autres langues sont également citées de façon sporadique, ce qui explique notamment que l'on n'atteint pas le nombre de 76 pour le grade 5.

En ce qui concerne les raisons qui poussent les élèves à apprendre des langues en plus, aussi bien ceux de grade 5 que ceux de grade 9 indiquent en premier lieu la volonté d'élargir leurs connaissances ; les collégiens sont toutefois un peu plus nombreux à choisir cette raison 47% (N=35) que les écoliers 42% (N=32). En second lieu, les élèves de grade 5 et de grade 9 mentionnent la volonté d'améliorer leurs résultats scolaires, respectivement 26% et 16%. L'initiative des parents en matière des cours supplémentaire a été signalée par 20% des élèves du grade 5, alors qu'elle n'est citée que par 11% des élèves du grade 9. De plus, les collégiens interrogés sont bien plus nombreux à formuler une justification personnelle (30% - N=26 - contre 8% - N=6 - au grade 5), justification qui renvoie le plus souvent aux goûts et au projet de développement personnel (travail ou futures études).

La perception des élèves par rapport aux cours de langue

Les réponses aux questions de l'enquête constitutives de la présente catégorie ont été données par 230 élèves qui apprennent l'allemand et 68 élèves qui apprennent l'anglais au grade 5, 99 élèves apprenant l'anglais et 234 l'allemand au grade 9[1].

Au grade 5, les élèves ont une image positive de leurs cours de langue : la valeur moyenne de l'indice est de 3,1 pour l'anglais et 2,9 pour l'allemand. La différence entre les indices moyens anglais/allemand est peu importante (AE : 0, 22).

Au grade 9 la perception des cours de langue est positive – la valeur moyenne de l'indice pour l'anglais est 3,0 et pour l'allemand 2, 7. L'indice d'ampleur de l'effet (0,64) montre que les élèves apprécient davantage les cours d'anglais que ceux d'allemand.

Tableau P2-2 : Image des cours selon les langues apprises

	Grade 5		Grade 9	
Valeur moyenne de l'indice	Anglais (N = 68)	Allemand (N = 230)	Anglais (N = 99)	Allemand (N = 234)
	3,1 (0,61)	2,9 (0,57)	3,0 (0,53)	2,7 (0,59)

Ces tendances s'accentuent encore au grade 9 par rapport à la variable composite « investissement dans l'apprentissage des langues ». Une différence assez importante (AE : 0,54) a été notée entre ces deux langues en faveur de l'anglais.

[1] Les analyses qui suivent présentent les résultats sous la forme d'indices composites constitués à partir de plusieurs items. Ces indices sont susceptibles de varier de 1 (si tous les élèves choisissent les avis les plus négatifs à propos de chacune des propositions) à 4 (si tous les élèves choisissent les avis les plus positifs à propos de chacune des propositions). La valeur 2,5 correspond à l'avis intermédiaire entre les extrêmes. Dans les tableaux, les nombres indiqués (N=. . .) représentent le nombre d'élèves concernés par cette langue (notons toutefois que chaque indice n'est calculé que sur les élèves qui ont répondu à au moins un des items constituant cet indice). Pour une information sur les items soumis aux élèves, voir page 45.

Tableau P2-3 : Investissement dans l'apprentissage des langues

	Grade 5	Grade 9	
Valeur moyenne de l'indice	Les items relatifs à cette catégorie n'ont pas été proposés au grade 5	Anglais (N=99)	Allemand (N= 234)
		2,8 (0,88)	2,3 (0,78)

En ce qui concerne l'auto-évaluation, les résultats sont analysés séparément selon qu'il s'agit de la première ou de la deuxième langue moderne au secondaire. Les items constitutifs de l'auto-évaluation diffèrent entre le grade 5 et le grade 9, ce qui interdit toute comparaison.

Au grade 5 les élèves se montrent assez mitigés quant à leurs compétences face à l'ensemble des tâches proposées (indice proche de 2,5) ; une différence moyenne se marque en faveur de ceux qui suivent le cours d'anglais (AE: 0,39). On retrouve la même situation au grade 9, avec des moyennes de 2,3 pour l'allemand et 2,5 pour l'anglais ; l'indice AE : 0,36 indique une différence moyenne entre les deux valeurs. L'évaluation des compétences en anglais deuxième langue suit les tendances décrites ci-dessus, avec une valeur moyenne de l'indice de 2,6. La différence entre l'évaluation de l'anglais en première langue et en deuxième langue est insignifiante (AE : 0,08).

Tableau P2-4 : Auto-évaluation dans les différentes langues apprises

	Grade 5		Grade 9	
	Langue moderne 1			
	Anglais (N = 68)	Allemand (N = 230)	Anglais (N = 67)	Allemand (N = 234)
Valeur moyenne de l'indice (écart type)	2, 6 (0,50)	2,3 (0,59)	2,5 (0,59)	2,3 (0,62)
	Langue moderne 2			
			Anglais (N = 32)	
Valeur moyenne de l'indice (écart type)			2,6 0,74)	

2.3. LES ATTITUDES À L'ÉGARD DES LANGUES APPRISES

L'utilité des langues apprises

Les élèves reconnaissent très majoritairement l'utilité des langues qu'ils apprennent : 63% des élèves concernés seulement (N=43) pour l'anglais au grade 5 et 91% (N=90) au grade 9, 75 % (N=174) pour l'allemand au grade 5 et 81% (N=190) au grade 9. On relève un taux d'omissions élevé pour l'anglais au grade 5 (37 %).

Tableau P2-5 : Utilité perçue des langues apprises

	Grade 5		Grade 9	
	Anglais (N = 68)	Allemand (N = 230)	Anglais (N = 99)	Allemand (N = 234)
Utile	43 (63%)	174 (75%)	90 (91%)	190 (81%)
Non utile	0	24 (10%)	5 (5%)	37 (16%)
Omission	25 (37%)	32 (14%)	4 (4%)	7 (3%)

Les indices d'attitude

Le tableau suivant présente les indices moyens portant sur les différentes variables d'attitude qui ont été construites[1].

Tableau P2-6 : Indices d'attitude à l'égard des langues apprises – valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5		Grade 9	
	Anglais (N = 68)	Allemand (N = 230)	Anglais (N = 99)	Allemand (N = 234)
Affectivité générale envers la langue	3,1 (0,76)	2,5 (0,78)	3,0 (0,70)	2,2 (0,76)
Opportunités et pressions extérieures	3,1 (0,54)	2,9 (0,62)	2,9 (0,61)	2, 6 (0,59)
Compétences à développer	3,3 (0,73)	3,0 (0,80)	3,3 (0,59)	2,8 0,81)
Objectifs d'intégrativité	Les items relatifs à ces 3 catégories n'ont pas été proposés		3,0 (0,72)	2,8 (0,76)
Objectifs d'instrumentalité			3,3 (0,66)	3,0 (0,78)
Image des pays			2,9 (0,41)	2,5 (0,50)

La plupart des indices pour l'anglais sont supérieurs à 3, alors que la plupart des indices pour l'allemand sont inférieurs à 3 (sauf pour « compétence à développer » au grade 5 et « objectifs d'instrumentalité » au grade 9), témoignant ainsi d'attitudes globalement plus positives face à l'anglais et plus mitigées face à l'allemand.

Au grade 5, les trois indices d'attitudes sont plus positifs pour l'anglais que pour l'allemand. La différence entre l'allemand et l'anglais pour ces trois indices est soit importante (« affectivité générale envers la langue » : AE = 0,76), soit moyennement (« opportunités et pressions extérieures » : AE = 0,35, « compétences à développer » : AE = 0,35). Tant en anglais qu'en allemand, les indices « compétences à développer » sont les plus élevés, la différence avec les deux autres indices « opportunités et pressions extérieures » et « Affectivité générale envers la langue » atteignant respectivement les valeurs de 0,22 et 0,66 en allemand, de 0,27 et 0,26 en anglais).

Au grade 9, on remarque la même tendance qu'au grade 5, à savoir les moyennes sont systématiquement plus élevées pour l'anglais. Les différences pour les différents scores composites (voir le tableau ci-dessus) entre ces deux langues sont les plus importantes pour « affectivité générale envers la langue » (AE : 1,12) et « image des pays » (AE : 0, 87).

En ce qui concerne l'allemand, les indices témoignent globalement d'attitudes mitigées (indices proches de 2,5 atteignant la valeur la plus positive pour « objectifs d'instrumentalité » (3,0) et la valeur la plus négative pour « affectivité générale envers la langue » (2,2).

En ce qui concerne l'anglais, les indices témoignent d'attitudes globalement positives avec des moyennes proches de 3 avec une tendance plus positive pour les indices « objectif d'instrumentalité » allant jusqu'à 3,3 et « compétences à développer » avec le score de 3,3 (la différence entre ces deux indices est insignifiante : AE : 0,03) et une tendance

[1] Pour une explication de la signification de chacune des variables, voir page 45.

légèrement plus négative pour « opportunités et pressions extérieurs » 2,9 et pour « image des pays » 2,9. La différence entre ces indices est insignifiante (AE : 0,03).

Le choix des langues apprises à l'école

Les deux tableaux suivants présentent les langues les plus fréquemment choisies par les élèves, dans l'hypothèse où ils auraient pu choisir librement leur première langue étrangère apprise à l'école et leur deuxième langue[1].

Les réponses montrent que les élèves, aussi bien au grade 5 qu'au grade 9, souhaitent que les langues restent une matière scolaire. En ce qui concerne le choix de la première langue étrangère, à peine 1% (N=4) des élèves du grade 5 et 3% (N=9) de ceux du grade 9 ont choisi la réponse « aucune langue ».

Ce pourcentage est un peu plus important lorsqu'il s'agit de choisir la deuxième langue ; presque 6 % (N=17) des élèves du grade 5 et 8% (N=25) des élèves de grade 9 ont choisi la réponse « aucune langue ».

Le choix de la première langue étrangère

Si on analyse les résultats pour l'ensemble des élèves d'un grade donné (c'est-à-dire, quelle que soit la première langue apprise), on constate que, lors du choix de la langue principale, les élèves, dans les deux groupes, indiquent tout d'abord l'anglais.

En deuxième lieu, les élèves du grade 5 indiquent le français (10%), l'allemand (9%), le russe (6%), le chinois (5%) et l'espagnol (6%).

Les élèves du grade 9 indiquent, en deuxième position l'allemand (11%), le français (8%), l'espagnol (4%) et le russe (3%).

Le tableau ci-dessous présente les réponses des élèves en fonction de la langue qu'ils apprennent à l'école.

[1] Les données chiffrées prennent en compte uniquement des réponses des élèves qui ont bien respecté la consigne, en indiquant uniquement une seule langue comme première et comme deuxième langue étrangère.

Tableau P2-7 : Langue que les élèves déclarent vouloir apprendre comme langue principale (en fonction de la langue qu'ils apprennent en premier lieu à l'école)

	Grade 5		Grade 9	
	Première langue étrangère		Première langue étrangère	
	Allemand N=230	Anglais N=68	Allemand N=234	Anglais N=65
Aucune	2	2	5	4
Anglais	112	17	131	36
Espagnol	10	5	6	6
Français	21	9	17	6
Italien	4	2	1	2
Allemand	16	10	31	2
Arabe	3	-	-	5
Japonais	1	2	4	1
Chinois	12	3	6	-
Portugais	1	1	2	-
Russe	13	4	7	2
Autres langues :	10		4	
Plusieurs langues cochées :	34		15	
Omissions	4		5	

Au grade 5, près de la moitié des élèves qui étudient l'allemand comme langue principale (49 %, N=112) voudraient apprendre l'anglais en premier lieu ; à peine 7 % (N=16) voudraient maintenir le choix de l'allemand. Un quart des apprenants d'anglais maintiendraient ce choix.

Au grade 9, 31 élèves (15%) parmi ceux qui étudient l'allemand comme langue principale déclarent qu'ils maintiendraient ce choix. Presque 62 % (N=131) déclarent vouloir apprendre l'anglais. Les élèves qui étudient l'anglais comme langue principale ne sont pas aussi nombreux ; la majorité – 55% des élèves (N=36) – déclare vouloir maintenir ce choix, les autres élèves indiquant d'autres langues, notamment l'espagnol, le français et l'arabe.

Le choix de la deuxième langue étrangère

Au grade 5, les langues les plus citées sont l'allemand (14%, N=43), l'anglais (10%, N=31), le français (9%, N=28). Viennent ensuite l'espagnol et le chinois, choisis par 6% et l'italien (5%).

Au grade 9, la langue la plus citée est le français (17% des élèves, N=52). Un pourcentage semblable a choisi l'anglais (17 %, N=50) et l'allemand (15%, N=46). L'espagnol a été choisi par 9 % et l'italien et le chinois par 5% des collégiens.

Le tableau ci-dessous présente les réponses des élèves en fonction de la langue qu'ils apprennent à l'école.

Tableau P2-8 : Langue que les élèves déclarent vouloir apprendre comme deuxième langue (en fonction de la langue qu'ils apprennent en premier lieu à l'école)

	Grade 5	Grade 9	
	Pas de deuxième langue (N = 301)	Deuxième langue (N = 299)	
		Anglais N=32	Pas de deuxième langue N=267
Aucune	17	1	24
Anglais	31	5	45
Espagnol	18	2	24
Français	28	9	42
Italien	16	2	14
Allemand	43	5	41
Arabe	2	-	6
Japonais	14	3	13
Chinois	19	1	10
Portugais	2	1	2
Russe	13	1	10
Autres langues :	5	6	
Plusieurs langues cochées :	27	4	
Omissions	66	28	

A peine 16 % des élèves du grade 9 qui étudient l'anglais comme deuxième langue voudraient maintenir ce choix (mais beaucoup d'élèves ont indiqué l'anglais comme premier choix). Cette langue est indiquée par 19% (N=45) des élèves qui n'ont pas de deuxième langue. A l'intérieur de ce groupe, presque le même nombre d'élèves (42) ont indiqué le français.

Tableau P2-9 : Combinaisons des langues les plus fréquentes

Grade 5	Grade 9
Anglais/allemand *(N=30,10%)* Anglais/français *(N=16, 6%)* Anglais/espagnol / anglais/italien, anglais/russe *(N=6, 2% pour chaque combinaison)*	Anglais/allemand *(N=41, 16%)* et allemand/anglais *(N=18, 7%)* Anglais /français *(N=37, 15%)* Anglais/espagnol *(N=13, 5%)*

On observe aussi des combinaisons où l'ordre des deux langues a été inversé ; elles ont été cependant indiquées par moins d'élèves. L'anglais est régulièrement placé comme langue principale.

Au grade 5, on observe une disparité plus importante dans les réponses : un décalage important entre les 2 premières combinaisons, choisies respectivement par 10% et 6 % des élèves et les autres combinaisons présentées, choisies à chaque fois par 6 personnes (2%).

Au grade 5, 25 élèves parmi ceux qui étudient l'anglais déclarent qu'ils maintiendraient ce choix. Pareillement, 39 élèves parmi ceux qui étudient l'allemand déclarent qu'ils choisiraient cette langue à nouveau.

Au grade 9, 63 élèves parmi ceux qui étudient l'anglais et 59 parmi ceux qui étudient l'allemand maintiendraient ce choix.

2.4. Les aspirations des élèves en matière de connaissance des langues

Les langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà

Une question demandait aux élèves s'ils souhaitaient apprendre, maintenant ou plus tard, d'autres langues en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà (ou s'ils souhaitaient tout simplement apprendre des langues, pour ceux qui n'ont aucun cours de langue à l'école).

La majorité des élèves interrogés, aussi bien au grade 5 qu'au grade 9 déclarent une telle volonté. En général, un tel intérêt est manifesté par 73 % des élèves de grade 5 et 80 % des élèves de grade 9.

Plus précisément, au grade 5, 31 % (N=94) des élèves voudraient apprendre 1 langue étrangère et 42 % voudraient apprendre 2 nouvelles langues étrangères.

Au grade 9, 25 % (N=75) voudraient apprendre 1 nouvelle langue étrangère, 22 % (N=65) voudraient apprendre 2 langues étrangères et 33 % (N=99) voudraient apprendre 3 langues étrangères.

On demandait ensuite aux élèves de préciser quelles langues ils souhaitaient apprendre en plus. Le tableau suivant présente le nombre de langues mentionnées par les élèves (les élèves du grade 5 pouvaient en mentionner deux au maximum et ceux du grade 9 pouvaient indiquer jusqu'à trois langues)[1].

Tableau P2-10 : Nombre de langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà à l'école ou en cours supplémentaires[2]

	Grade 5 (N = 301)	Grade 9 (N = 299)
0 langue mentionnée	27%(N=81)	20% (N=60)
1 langue mentionnée	31%(N=94)	25% (N=75)
2 langues mentionnées	42%(N=126)	22% (N=65)
3 langues mentionnées	////	33% (N=99)

Il faut garder à l'esprit qu'on demandait aux élèves de citer des langues « autres » que celles qu'ils apprennent déjà et que les langues citées dépendent donc en partie des langues qu'ils apprennent déjà à l'école.

On peut constater que la plupart des élèves de grade 5 souhaitent apprendre encore 2 langues étrangères. Ce souhait d'apprendre plusieurs langues, est visible aussi chez les collégiens où 33% souhaitent connaître 3 langues (dans les deux groupes, l'item présentant le nombre maximal de langues a été choisi par les groupes d'élèves les plus nombreux).

[1] Notons que certains élèves ont répondu ne pas souhaiter apprendre de langues, mais qu'ils en ont quand même citées et ont répondu aux différentes questions portant sur ces langues. Inversement, certains ont répondu souhaiter en apprendre, mais n'ont mentionné aucune langue…

[2] Pour construire la variable « nombre de langues mentionnées », seules les langues différentes de celles apprises à l'école et en cours supplémentaire ont été retenues.

Tableau P2-11 : Langues les plus fréquemment mentionnées par les élèves[1]

	Grade 5 (N = 220) qui ont cité au moins une langue	Grade 9 (N = 239) qui ont cité au moins une langue
Anglais	128	126
Allemand	23	35
Espagnol	41	74
Français	75	135
Italien	27	49
Russe	35	52
Chinois	6	12
Latin	///	1
Japonais	3	15

En ce qui concerne des réponses très peu populaires, 5 personnes au grade 5 ont indiqué le portugais et 5 personnes le néerlandais. D'autres langues (notamment au grade 5) ont été mentionnées de manière insignifiante.

L'anglais est souvent cité puisqu'il s'agit d'une langue que les élèves veulent connaître en plus de celle qu'il sont en train d'apprendre maintenant (soit à l'école, soit en dehors). L'allemand s'avère une des langues assez populaires chez les élèves. Dans le groupe des collégiens, la langue la plus populaire est le français au grade 9 le français s'avère la langue indiquée incontestablement par le plus grand nombre d'élèves.

En ce qui concerne les combinaisons de langues proposées par les élèves, on en note une trentaine au niveau grade 5 et une centaine au grade 9[2].

Tableau P2-12 : Combinaisons de langues que les élèves déclarent vouloir apprendre les plus fréquentes

Grade 5 (N = 220) qui ont cité au moins une langue	Grade 9 (N = 239) qui ont cité au moins une langue
Allemand/français (2%, N=5) Espagnol/français (3%, N=8) Espagnol/italien (1%, N=3) Allemand/espagnol (1%, N=3)	Espagnol/français/italien (3%, N=8) Espagnol/français/russe (3%, N=8) Français/italien (2%, N=5) Allemand/espagnol/italien (1%, N=2)

Il est à noter qu'une homogénéité plus accentuée au niveau des réponses données par les élèves du grade 5 peut s'expliquer par la construction du questionnaire : ils ont pu donner 2 langues.

Au niveau grade 5, on observe 9 combinaisons avec l'anglais et 7 combinaisons avec le français.

Au grade 9, la combinaison majoritaire concerne les langues anglais / français (30 élèves, 12%), avec ou sans troisième langue

[1] En dépit de la consigne, il arrive parfois que les élèves mentionnent une langue qu'ils apprennent par ailleurs à l'école ou en cours supplémentaires. Ces quelques rares cas peuvent entraîner une légère surestimation du nombre d'élèves mentionnant telle ou telle langue comme souhait d'apprentissage d'une nouvelle langue. Par ailleurs, leur avis même sur ces langues reste intéressant (d'autant plus qu'il peut s'agir de langues apprises en cours supplémentaires, sur lesquelles on dispose de très peu d'informations) et les informations ont donc été conservées pour la construction des variables d'attitudes.

[2] La différence s'explique par le fait que les élèves du grade 5 ont mentionné une ou deux langues alors que ceux du grade 9 en ont mentionné de une à trois.

Les attitudes des élèves par rapport aux langues qu'ils souhaitent apprendre en plus

Différentes variables d'attitude ont été construites[1]. Les analyses portent sur les langues mentionnées par un minimum de 30 élèves : les quatre mêmes langues sont concernées au grade 5 et au grade 9 : il s'agit de l'allemand, du français, de l'espagnol et de l'italien. Au grade 9, on trouve deux autres langues mentionnées par plus de 30 élèves : le russe et l'anglais.

Tableau P2-13 : Indices d'attitude à l'égard des nouvelles langues – Valeur moyenne de l'indice (et écart type)

	Grade 5				Grade 9					
	Anglais (N = 118)	Français (N = 70)	Espagnol (N = 39)	Russe (N = 32)	Français (N = 130)	Anglais (N = 124)	Espagnol (N = 71)	Russe (N = 51)	Italien (N = 48)	Allemand (N = 34)
Affectivité générale envers la langue	3,4 (0,54)	3,4 (0,52)	3,3 (0,45)	3,3 (0,65)	3,4 (0,55)	3,2 (0,65)	3,5 (0,50)	3,1 (0,66)	3,5 (0,43)	2,6 (0,77)
Opportunités et pressions extérieures	3,2 (0,53)	2,6 (0,56)	2,5 (0,66)	3,0 (0,59)	2,4 (0,57)	3,1 (0,57)	2,3 (0,59)	2,6 (0,53)	2,2 (0,57)	2,9 (0,64)
Compétences à développer	3,6 (0,44)	3,4 (0,51)	3,5 (0,52)	3,5 (0,67)	3,3 (0,59)	3,4 (0,59)	3,3 (0,63)	3,1 (0,65)	3,3 (0,70)	3,0 (0,78)
Objectifs d'intégrativité					3,0 (0,59)	3,2 (0,60)	3,0 (0,61)	3,0 (0,68)	3,0 (0,56)	3,0 (0,75)
Objectifs d'instrumentalité					3,2 (0,61)	3,4 (0,67)	3,2 (0,65)	3,0 (0,79)	3,1 (0,74)	3,1 (0,76)
Image des pays					3,1 (0,43)	3,1 (0,45)	3,0 (0,47)	2,7 (0,51)	3,0 (0,37)	2,7 (0,31)

Au grade 5, la plupart des indices d'attitude sont positifs, notamment pour la catégorie « compétences à développer » où les valeurs se situent autour de 3,3. Par conséquent, les ampleurs de l'effet entre les langues sont insignifiantes.

Les attitudes sont en revanche plus mitigées pour la catégorie « opportunités et pressions extérieures », notamment pour le français et l'espagnol (les indices valent respectivement, 2,6 et 2,5). La différence est très significative lors de la comparaison entre l'anglais et les 3 autres langues citées au grade 5, toujours en faveur de l'anglais. Ainsi, l'AE anglais / espagnol et l'AE anglais / français sont de 1,0. Par contre, l'ampleur de l'effet est petite entre l'anglais et le russe.

En ce qui concerne les indices de la catégorie « compétences à développer », ils atteignent tous une valeur semblable et bien élevée (l'indice le plus élevé, 3,6 est pour l'anglais et le moins important, 3,4 pour le français), les ampleurs de l'effet entre les langues à l'intérieur de cette catégorie sont insignifiantes. Seule la différence anglais/français montre une ampleur de l'effet de 0,2, en faveur de l'anglais.

Au grade 9, les indices de la catégorie « affectivité générale envers la langue » sont bien élevés (de 3,1 pour le russe jusqu'à 3,5 pour l'espagnol), hormis pour l'allemand où l'indice est de 2,6. Les différences entre l'allemand et d'autres langues citées sont donc importantes : l'ampleur de l'effet pour allemand/anglais est de -0,91, pour

[1] Ces variables sont les mêmes que pour les langues apprises à l'école.

allemand/espagnol de -1,39, pour allemand/italien de -1,41 et pour allemand/français de -1,26.

Des différences, quoique peu importantes, existent entre l'anglais et les autres langues, toujours en faveur de l'anglais, ainsi qu'entre le russe et les autres langues, au désavantage du russe.

Les indices les moins élevés de toutes les catégories sont ceux de la catégorie « opportunités et pressions extérieures », et varient de 2,3 pour l'espagnol à 3,1 pour l'anglais, ce qui montre des réponses plutôt mitigées. Il faut noter une différence assez importante entre l'allemand et l'espagnol (AE : 0,98), entre l'allemand et le français (AE : 0,87), entre l'allemand et l'italien (AE : 1,08) et entre le russe et d'autres langues (AE=0,57 pour allemand/russe, AE=0,93 pour anglais/russe et AE=0,59 pour italien/russe).

Les attitudes sont bien positives dans la catégorie « compétences à développer », les plus positives pour l'anglais (3,4), l'espagnol (3,3) et le français (3,3). Les valeurs AE montrent régulièrement une différence au désavantage de l'allemand.

En ce qui concerne les objectifs, les indices de la catégories « objectifs d'intégrativité » sont moins élevés que ceux de la catégorie « objectifs d'instrumentalité » où ils sont très positifs (3,4 pour l'anglais, 3,0 pour le russe). La différence pour les langues de la catégorie « objectifs d'instrumentalité » atteint rarement des valeurs significatives : elle est la plus élevée pour anglais/russe – 0,57. En ce qui concerne la catégorie « objectifs d'intégrativité », la différence entre les langues est insignifiante, voire très faible.

La catégorie « image des pays » recense des indices positifs, quoique les attitudes par rapport aux pays associés au russe et à l'allemand soient mitigées. La différence est ici plutôt faible, sauf entre l'anglais et d'autres langues où l'ampleur de l'effet atteint des valeurs moyennes (AE anglais/espagnol – 0,34, anglais/français – 0,37, anglais/italien – 0,38 et anglais/russe – 0,49).

2.5. Les représentations à l'égard de l'apprentissage des langues en général

L'intérêt de la connaissance des langues

Un indice a été construit en vue de cerner l'intérêt que portent les élèves à la connaissance des langues en général[1]. La valeur moyenne de cet indice est de 3,0 au grade 5 (écart type de 0,57) et de 3,0 au grade 9 (écart type de 0,58), témoignant donc d'une attitude positive dans les deux cas.

Une analyse de quelques items complémentaires permet d'éclairer cet aspect de la recherche.

[1] Pour une explication détaillée de cet indice, voir page 49.

Tableau P2-14 : Intérêt de connaître les langues – nombre d'élèves qui sont d'accord avec les constatations suivantes

Item	Pourcentage de réponses positives (d'accord/tout à fait d'accord)[1]	
	Grade 5 (N = 301)	Grade 9 (N = 299)
Chacun devrait être capable de se débrouiller dans les langues des régions/pays où il va régulièrement (item 3)	93%	82%
Si on connaît l'anglais, connaître encore d'autres langues est inutile (item 5)	20%	28%
Pour chacun, les langues les plus utiles à apprendre sont celles des personnes avec qui il est en contact (item 6)	82%	83%
En Pologne, l'apprentissage des langues de nos voisins est aussi important que l'apprentissage de l'anglais (item 8)	78%	72%
C'est une chance de parler à la maison une autre langue qu'à l'école (item 9)	51%	60%

Un léger décalage peut être observé entre les élèves des deux grades face à l'item 5. Toutefois, la plupart des élèves sont d'avis que la connaissance de l'anglais n'est pas suffisante.

On peut constater que les élèves perçoivent bien l'intérêt de connaître des langues étrangères, même plus d'une seule et apprécient surtout leur dimension communicative.

La confiance en soi

Voici une dernière information portant sur le sentiment de compétence des élèves quant à l'apprentissage des langues en général.

Tableau P2-15 : Confiance en soi – valeur moyenne de l'indice (et écart type)

Grade 5 (N = 301)	Grade 9 (N = 299)
3,0 (0,85)	2,9 (0,80)

Les indices sont positifs pour les élèves des deux groupes, ce qui montre un niveau de confiance en soi assez élevé, quoique les déclarations des collégiens soient plus mitigées.

2.6. L'intérêt pour l'apprentissage des langues chez les élèves du grade 9 : tentative d'explication

En ce qui concerne l'analyse de régression, elle a porté sur 265 élèves.

Cette analyse s'est faite à partir de trois groupes de caractéristiques, à savoir: des caractéristiques personnelles des élèves, tant individuelles que sociales (groupe 1), et leur expérience de l'apprentissage des langues (groupe 3), les caractéristiques relatives au parcours scolaire (groupe 2) ne présentant pas de valeur explicative dans le cadre du modèle retenu. C'est l'expérience en matière d'apprentissage des langues (groupe 3) qui

[1] Les pourcentages sont calculés sur l'ensemble des élèves. On note de 0 à 3% d'omissions selon les items.

explique le mieux l'attitude des élèves face à l'apprentissage des langues[1] : les attitudes les plus positives s'observent chez les élèves qui rapportent un vécu positif à cet égard (ce groupe de 3 variables explique à lui seul 10 % de la variance et se prévaut d'une signification très importante Pr < 0,0001). Les caractéristiques personnelles, tant individuelles que sociales, expliquent 4 % de la variance.

L'analyse au sein d'un bloc a été complétée dans un deuxième temps par celle ayant pour objet les caractéristiques des élèves, considérées isolément. Ce type d'analyse révèle l'importance de la confiance en soi comme contribuant à expliquer les attitudes positives à l'égard de l'apprentissage des langues. L'impact de cette variable est estimé à 8 %. Viennent ensuite le sexe des élèves (en faveur des filles) – 3 % – et l'auto-évaluation – 2 % – ainsi que le niveau socioculturel – 1%.

3. QUELQUES LIGNES DE FORCE DES RÉSULTATS

3.1. SPÉCIFICITÉ LINGUISTIQUE DE LA ZONE

Les élèves interrogés dans la zone de Słubice ressemblent à ceux de la zone Grunwald par leur homogénéité du point de vue ethnique et linguistique. Ce constat s'appuie sur les chiffres suivants : 94 % (N=284) des élèves et de leurs parents du grade 5 et 92 % (N=276)[2] des élèves et de leurs parents du grade 9 sont nés en Pologne. Dans les deux groupes, plus de 94% des élèves déclarent que le polonais a toujours été et est actuellement leur langue de communication quotidienne. Le même nombre d'élèves indiquent le polonais comme la langue qu'ils ont parlée avant de commencer la scolarisation et comme celle qu'ils continuent d'employer à la maison. En revanche, dans cette zone, un nombre plus important d'élèves déclare avoir la possibilité d'entendre au quotidien des langues autres que leur langue maternelle et en particulier l'allemand (près de 64 % (N=194) des élèves au grade 5 et 58% (N=172) des élèves au grade 9 déclarent l'entendre occasionnellement), ce qui reste en rapport avec le caractère frontalier du powiat de Słubice.

3.2. UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE DES LANGUES LIMITÉE

A la lumière des résultats de l'analyse de régression réalisée à propos des réponses des élèves du grade 9, il apparaît que c'est l'expérience en matière d'apprentissage des langues (groupe 3) qui explique le mieux l'attitude des élèves face à l'apprentissage des langues dans la zone de Słubice. Les caractéristiques principales de cette expérience seraient les suivantes:

(1) Enseignement/apprentissage d'une seule langue étrangère dans la grande majorité des classes (et des écoles) investiguées: au grade 5 tous les élèves n'apprennent qu'une seule langue étrangère, au grade 9, ils sont seulement 11% à apprendre deux langues étrangères à l'école. Les entretiens réalisés avec des directeurs des écoles primaires

[1] La variable dépendante est la résultante d'une analyse factorielle qui a combiné en une seule valeur pour chaque élève son score d'intérêt pour les langues en général (présenté au point précédent) et le nombre de langues qu'il souhaite apprendre en plus (en plus des langues apprises à l'école et/ou en cours supplémentaires).

[2] Le taux d'omission est de 4%.

révèlent la priorité donnée à la mise en place des compétences éducatives générales (lecture, calcul, etc.). La langue étrangère y est souvent perçue comme un plus intéressant en soi, qui trouve difficilement sa place dans leur vision des programmes scolaires, considérés comme surchargés. Cette tendance semble s'atténuer au collège où la connaissance des langues est généralement plus valorisée.

(2) Pauvreté de l'offre linguistique, limitée à l'allemand et à l'anglais (du moins en première langue étrangère). Les décideurs justifient souvent cet état de choses par la demande des parents et des élèves : certains directeurs désireux d'élargir le choix de langues dans leur établissement disent se heurter au refus des parents. Ainsi, l'offre et les aspirations se recoupent, ce qui peut rendre difficile toute tentative de faire évoluer les choses.

(3) Prédominance de l'allemand dans l'offre scolaire, tributaire certes de la situation géographique (zone frontalière) et économique (chômage et espoir de trouver un travail chez les voisins allemands) de la zone, mais aussi, fort probablement, de la coopération éducative (échanges, sorties et projets communs) entre la région de Słubice et le land de Brandenbourg.

(4) Appréciation positive par les élèves des cours de langue dispensés à l'école, au grade 9 cependant légèrement plus positive pour le cours d'anglais que pour ceux d'allemand. L'attitude envers l'anglais est globalement plus favorable qu'envers l'allemand.

(5) Différences d'attitude entre les grades 5 et 9. Les compétences à développer et les autres indices d'attitude sont plus élevés au primaire qu'au collège. L'enquête ne fournit pas de réponses quant aux raisons de cet état de choses. Peut-être est-ce en raison d'une plus grande stéréotypisation et/ou d'une plus grande dose de pragmatisme au grade 9. On remarque par ailleurs une plus grande valorisation de l'anglais au grade 9 (voir point 2 de la section suivante). Ces résultats mis en commun pourraient constituer une indication quant à l'ordre (d'abord d'autres langues que l'anglais) et le moment (avant que les représentations sociales quant au statut des langues ne pénètrent dans la conscience de l'élève, à l'école primaire) de l'introduction des langues étrangères à l'école.

(6) Popularité des cours supplémentaires fréquentés par un nombre important d'élèves (25% au grade 5 et au grade 9). Etant donné que le choix de fréquenter les cours supplémentaires pourrait être associé à une expression de besoins personnels, il est intéressant de se pencher sur les raisons qui motivent les choix opérés dans ce domaine. Ainsi, l'analyse révèle une plus grande autonomie des collégiens qui déclarent plus souvent que les écoliers fréquenter les cours pour élargir leurs connaissances (47% contre 42%) et moins souvent pour améliorer leurs notes scolaires (16% contre 26%), les collégiens signalent aussi moins souvent l'initiative des parents en matière de cours supplémentaire (11% au grade 9 contre 20% au grade 5), ils formulent également plus souvent une justification qui renvoie aux goûts et au projet de développement personnel (travail ou futures études) 30% au grade 9 contre 8% au grade 5.

3.3. UNE OUVERTURE DÉCLARÉE AU MULTILINGUISME

En ce qui concerne les déclarations des élèves quant aux langues qu'ils voudraient apprendre, et les langues en général, les tendances suivantes se dessinent:

(1) Grand intérêt porté à l'apprentissage des langues en général. La plupart des élèves interrogés, aussi bien au grade 5 (73 %) qu'au grade 9 (80 %) se disent intéressés par l'apprentissage d'autres langues que celles qu'ils apprennent actuellement. Leur intérêt concerne surtout les langues romanes (absentes dans l'offre scolaire): français, espagnol et italien.

(2) Forte position de l'anglais. Les élèves sont de loin les plus nombreux à vouloir apprendre l'anglais comme langue principale à l'école (pourtant les collégiens – 53% sont plus nombreux que les écoliers – 43 %, à faire ce choix, ce qui pourrait appuyer l'hypothèse énoncée au point 5 de la section précédente). Le renforcement de la positon de l'anglais au grade 9 ressort également des réponses à la question sur l'utilité de connaître d'autres langues que l'anglais, reconnue par 80% des écoliers et 72% des collégiens.

(3) Un « moindre enthousiasme » au grade 9 par rapport au grade 5. Dans l'analyse des indices d'attitude envers les langues à apprendre on remarquera les valeurs systématiquement plus élevées au grade 5 qu'au grade 9, ce qui traduit une attitude globalement plus positive des élèves plus jeunes face aux langues. Ces résultats vont de paire avec une confiance en soi légèrement plus élevée au grade 5.

PARTIE III

AU-DELÀ DES ZONES ...

CHAPITRE VIII

REGARDS TRANSVERSAUX SUR LES RÉSULTATS

À la suite des synthèses nationales, le chapitre suivant se propose de diriger l'attention du lecteur sur la dimension européenne qui représente un motif majeur de l'enquête. Il mettra en relief deux lignes de force : la description de données sociolinguistiques impliquées dans cette étude d'une part, l'enquête concernant les souhaits, les opinions et les attitudes des élèves d'autre part.

Avant de développer les regards transversaux, nous tenons à rappeler que cette enquête n'a l'ambition d'être représentative ni au niveau de l'Union Européenne ni au niveau des contextes nationaux. Sa portée est donc limitée aux zones circonscrites. Néanmoins, à partir de l'accumulation d'observations réalisées à l'aide d'instruments de recherche communs dans une dizaine de zones clairement identifiées et contrastées, elle se prête à des interprétations exemplaires et permet de tester certaines hypothèses de recherche. Par ailleurs, si les conditions de recueil des données ont été largement homogénéisées, il est toujours possible que certains contextes particuliers aient influencé de façon spécifique l'interprétation de l'une ou l'autre question par les élèves.

I. UNE VUE SOCIOLINGUISTIQUE SUR L'EUROPE … ET LES ZONES DE CETTE ÉTUDE

Les caractéristiques sociolinguistiques européennes se reflètent déjà dans la définition des zones de nos échantillons. L'Union Européenne englobe des régions traditionnellement monolingues à côté d'autres qui sont bi-, voire trilingues, des régions où le bilinguisme et les langues sont protégés par un statut officiel à côté de celles où les langues ne bénéficient pas d'un tel « privilège », des régions frontalières où l'utilisation de deux ou trois langues est solidement implantée dans les coutumes à côté de régions éloignées d'une frontière linguistique ; elle compte sur son territoire des frontières linguistiques entre des langues susceptibles de donner lieu à un certain niveau d'intercompréhension à côté de langues voisines appartenant à des familles linguistiques différentes et par conséquent mutuellement opaques, … Le choix et la composition des zones analysées dans cette enquête ont été effectués en conséquence. On y ajoute un phénomène qui caractérise tous les pays européens, à un degré différent, certes, mais pourtant très présent : celui de l'immigration. Notons qu'il y a en Europe des populations immigrées dépassant largement en nombre les minorités linguistiques nationales traditionnelles.

Qu'on nous permette d'ouvrir une petite parenthèse pour écarter tout malentendu possible. Quand nous parlons de régions « monolingues », ceci n'exclut nullement les écarts qui peuvent être considérables entre les variétés linguistiques diatopiques, des situations de diglossie[1], etc. à l'intérieur d'une zone appelée pourtant monolingue. Rappelons que le monolinguisme véhiculé par une seule variété nationale, fixé par une norme prescriptive (et statistique), protégé par l'Éducation nationale et toute une série de mesures institutionnelles et culturelles est, sociologiquement et historiquement parlant, relativement récent, vieux seulement de deux ou trois siècles ; parfois il remonte plus loin, mais jamais au-delà du douzième siècle. En disant cela, on ne considère pas les idéologies des langues, mais leur statut sociologique historique. Grâce à l'Abbé Grégoire, on sait qu'à l'époque de la Révolution française, seuls 3 millions de citoyens sur 28 parlaient l'idiome de la République. Il a fallu l'alphabétisation générale, le service militaire obligatoire, la presse de masse, l'invention de la radio notamment, pour que la langue nationale devienne la langue du peuple. Pour la plupart des autres langues européennes, la situation n'était pas différente. Mais même dans les pays à caractère fortement monolingue, des minorités ont échappé au monolinguisme majoritaire. À titre d'exemple, on citera les gitans qui ont maintenu leurs langues et leurs cultures. On sait en plus que souvent les états nationaux ont mis du temps pour reconnaître le droit de leurs minorités à leurs langues.

[1] Le mot diglossie marque aujourd'hui surtout l'état dans lequel se trouvent deux systèmes linguistiques coexistant sur un territoire donné, et dont l'un occupe, le plus souvent pour des raisons historiques, un statut sociopolitique inférieur (Lewandowski, 1990, p. 226, Cardona, 1991, p. 84). Pour Crystal (1993, p. 418), il s'agit, comme pour Ferguson (1959) qui fut à l'origine du concept, de l'usage de deux variétés d'une même langue d'une communauté linguistique dont chacune assume des fonctions particulières différentes de celles de l'autre.

II. LES LIGNES D'ORIENTATION POUR CONSTRUIRE NOTRE ÉCHANTILLON

L'enquête a été réalisée en Allemagne, en Belgique, en Grèce, au Luxembourg et en Pologne. Deux zones ont été choisies dans chaque pays, à l'exception du Luxembourg qui a été considéré comme une seule zone et de la Belgique où, au niveau de l'enseignement primaire, la Communauté germanophone de ce pays a constitué une troisième zone.

Le tableau suivant montre la répartition des pays et des zones :

Tableau T-1 : Zones dans lesquelles l'enquête a été effectuée

Pays	Zone	Localisation	Abréviation
Allemagne	Zone 1	Giessen/Limburg-Weilburg	GLW
	Zone 2	Berlin	Ber
Belgique	Zone1	Communes malmédiennes	CMa
	Zone 2	Herstal	Her
	Zone 3	Communauté germanophone	Cge
Grèce	Zone 1	Chios	Chi
	Zone 2	Voiotia	Voi
Luxembourg	Zone unique	Luxembourg	Lux
Pologne	Zone 1	Grunwald	Gru
	Zone 2	Słubice	Slu

Notre échantillon reflète la volonté de respecter la situation sociolinguistique européenne. La partie consacrée à la méthodologie de l'enquête décrit les critères du choix des zones (cf. p. 39 et suivantes).

Ainsi, on trouve des zones faisant partie de pays traditionnellement monolingues, telles que les deux zones allemandes (Giessen/Limburg-Weilburg et Berlin), les deux zones polonaises (Grunwald et Słubice), et les deux zones grecques (Chios et Voiotia). À l'opposé, les Luxembourgeois sont décrits comme des Européens dont le plurilinguisme a été défini comme « la langue nationale ». Dans ce pays, l'usage d'au moins trois langues, dont le luxembourgeois à côté de l'allemand et du français, est constitutif de l'identité nationale de la population. Par ailleurs, si la Belgique a également trois langues officielles, la plupart de ses habitants ne maîtrisent pas ces trois langues et le pays est subdivisé en quatre régions linguistiques (l'une des régions est bilingue). Ainsi, deux des zones belges (Herstal et les Communes malmédiennes) sont situées en région francophone et la troisième en région germanophone (la Communauté germanophone).

Certaines zones choisies sont assez centrales dans le pays (comme par exemple, la zone de Giessen/Limburg-Weilburg en Allemagne, la zone de Grunwald en Pologne ou la zone de Voiota en Grèce) ; d'autres se situent à proximité immédiate de frontières nationales (comme par exemple Słubice en Pologne, la Communauté germanophone de Belgique ou l'île de Chios) ou linguistiques (comme les Communes malmédiennes par exemple) et constituent ainsi de beaux exemples des différents phénomènes liés aux frontières nationales et linguistiques, comme par exemple le plurilinguisme et les relations économiques étroites avec des personnes parlant une autre langue. Les régions frontalières sont des terres de passage entre différentes communautés linguistiques et nationales, certes, mais souvent, elles ont aussi été des lignes de démarcation au-delà desquelles les gens ne se regardaient pas, des lignes séparant des populations qui ont

souvent souffert l'une de l'autre. Il s'agit d'expériences qui peuvent contribuer à une image de l'autre dont parlera également cette étude tout en gardant un caractère statistique.

De plus, les zones choisies sont marquées par l'opposition entre des régions plutôt rurales et urbaines. À titre d'exemple, on peut opposer en Allemagne les zones de Limburg-Weilburg/Giessen et de Berlin, en Grèce l'île de Chios et Voiotia à une centaine de kilomètres d'Athènes, en Pologne le *powiat* de Słubice et le quartier Grunwald de la ville de Poznań.

On ne terminera pas cette petite réflexion introductive sans parler des langues d'immigration. On sait depuis des études éclaircissant le rôle de l'italien dans quelques quartiers de Zurich (Franceschini, 1998) qu'à l'intérieur d'une circonscription, la langue d'immigration peut devenir majoritaire et provoquer, par ce biais, un certain bilinguisme chez des populations traditionnellement monolingues. L'étude ne sera par conséquent pas insensible aux langues d'immigration.

Pour rappel, les deux populations cibles interrogées appartiennent aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire : le grade 5 au primaire (alors que les enfants débutent l'apprentissage d'une langue moderne dans des grades différents, le grade 5 est la première année d'études où, dans les cinq pays concernés, tous les enfants apprennent une langue étrangère) et le grade 9 au niveau secondaire inférieur (dernière année de ce niveau secondaire inférieur ou CITE 2 dans la plupart des pays[1]). Le grade 5 est la cinquième année de l'enseignement primaire, quel que soit l'âge auquel débute cet enseignement dans le pays[2]. Le grade 9 est la neuvième année d'enseignement, en débutant le comptage par la première année de l'enseignement primaire. Dans les pays où l'enseignement primaire dure 6 ans, il s'agit alors de la troisième année de l'enseignement secondaire[3]. L'enquête prend en compte les différents types d'enseignement secondaire : non seulement l'enseignement général, mais également l'enseignement technique et l'enseignement professionnel dans les pays qui différencient des filières à ce niveau scolaire (voir p. 45).

Les tableaux suivants décrivent le nombre d'écoles et d'élèves dans les zones choisies (pour le nombre d'élèves, il s'agit parfois d'estimations), tout en donnant une première impression de l'enseignement des langues dans les différents pays. Lorsque tous les élèves doivent apprendre une langue donnée, celle-ci est indiquée en gras.

1 Il est à noter qu'en Belgique le grade 9 constitue la première année du niveau CITE 3.

2 En Pologne, l'école primaire débute à 7 ans au lieu de 6 dans les autres pays, ce qui a pour conséquence que les enfants testés ont un an de plus. Signalons qu'il existe toutefois un « grade zéro », préparant au primaire et, depuis 2004/05, rendu obligatoire pour tous les enfants de 6 ans (les élèves interrogés n'ont probablement pas tous bénéficié de cette obligation).

3 En Allemagne, dans la plupart des Länder, l'école primaire ne dure que 4 ans. Dans l'une des zones (Giessen/Limburg-Weilburg) les élèves du 5e grade sont donc déjà dans l'enseignement secondaire. L'enseignement est divisé en différentes filières (comparables au grade 9) avec des règlements d'apprentissage des langues modernes spécifiques.

Tableau T-2 : Enseignement des langues modernes au grade 5

	Zones	Grade 5				
		Écoles	Élèves	Langue d'enseignement	Langues modernes qui peuvent être proposées aux élèves	
					1ère langue	2e langue
Grèce	Chios	44	511	Grec	**Anglais (2 h)**	Allemand ou français (2h)[1]
	Voiotia	86	1.150	Idem + romani dans 1 école (5 h)[2]		
Luxembourg	pays	406	5.061	Allemand	**Allemand[3]**	**Français**
Pologne	Grunwald	14	819	Polonais	**Anglais (3 h)**	Allemand (1 h)
	Słubice	17	637	Polonais	Anglais, allemand (3 h)	
Allemagne	Giessen/Limburg-Weilburg	48	4717	Allemand	**Anglais[4] (5 h)**	
	Berlin	447	22.051	Idem		
Belgique	Communes malmédiennes	23	172	Français	**Allemand[5],** néerlandais (5 h)	
	Herstal	19	416	Français	Allemand, néerlandais, anglais (2 h)[6]	
	Communauté germanophone	57	870	Allemand	**Français (5 h)**	

Le tableau montre que le nombre de langues à apprendre et les langues proposées (ou imposées) varient d'un pays à l'autre. On note aussi que l'horaire obligatoire pour la première langue moderne varie non seulement entre les pays, mais aussi dans un même pays entre 2 heures au minimum et 5 heures au maximum (voir par exemple en Belgique).

On notera la souplesse du système polonais, qui n'impose que le nombre d'heures de cours de langue étrangère (« obligatoire ») à répartir par le directeur d'établissement sur les trois années de chacun des cycles. De plus, les établissements sont encouragés à introduire une seconde langue étrangère (appelée alors « langue étrangère supplémentaire ») dans le cadre des heures dites « à la disposition du directeur » et dont

[1] Depuis l'année scolaire 2006-2007, un deuxième cours de langue moderne doit être organisé dans les écoles qui disposent d'au moins une classe de grade 5 (c'est-à-dire à l'exception des écoles proposant des classes verticales qui regroupent les élèves de différents grades).

[2] L'école proposant le romani ne se retrouve pas dans l'échantillon. Il ne faut donc pas s'étonner de ne trouver aucune information concernant cette langue dans la suite du texte.

[3] Au Luxembourg, l'allemand joue à la fois le rôle de langue d'enseignement et de langue moderne que les élèves apprennent obligatoirement à l'école.

[4] Dans la zone de Giessen/Limburg-Weilburg, les élèves de grade 5 se trouvent dans le secondaire. À ce niveau scolaire, la première langue moderne n'est pas définie pour les Gymnasien, mais s'il s'agit d'une langue autre que l'anglais, l'anglais doit suivre en deuxième position. Dans les filières autres que le Gymnasium, l'ordre des langues est généralement l'anglais, puis le français.

[5] L'étude d'une des deux langues nationales est obligatoire. En pratique, actuellement, c'est l'allemand qui est proposé par toutes les écoles.

[6] Les écoles primaires peuvent proposer une ou deux de ces trois langues aux élèves (ceux-ci ne doivent en apprendre qu'une seule à ce niveau scolaire). En pratique, au moment de l'enquête, aucune des écoles primaires de la commune d'Herstal ne proposait l'allemand.

le nombre est aussi défini globalement pour chacun des cycles (voir les remarques préliminaires à la synthèse pour la Pologne).

En Allemagne, en Belgique et au Luxembourg, l'enseignement dispensé au grade 9 est différencié : certaines filières sont plutôt orientées vers la préparation à l'exercice d'un métier, tandis que les autres visent plutôt la préparation à la poursuite d'études. Seule la Belgique ne prévoit pas de cours de langue moderne obligatoire dans certaines sections. Le tableau ne concerne que l'enseignement général. Précisons également que les informations données sont les informations législatives et que toutes les langues pouvant d'un point de vue légal figurer parmi l'offre scolaire ne sont pas nécessairement proposées par les écoles (ainsi, par exemple, l'italien, l'espagnol et l'arabe ne sont jamais proposés en tant que deuxième langue étrangère dans les écoles des trois zones belges).

Tableau T-3 : Enseignement des langues modernes au grade 9 (enseignement général)

	Zones	Grade 9				
		Écoles	Élèves	Langue d'enseignement	Langues modernes qui peuvent être proposées aux élèves	
					1ère langue	2e langue
Allemagne	Giessen/Limburg-Weilburg	20	3866	Allemand	**Anglais**[1] (3 h)	2e langue autre que l'anglais (surtout le français) (4 h)
	Berlin	336	24252	Idem		
Grèce	Chios	10	378	Grec	**Anglais** (2 h)	Français, allemand (2 h)
	Voiotia	25	948	Idem + romani dans 1 école (4 h)[2]		
Luxembourg	pays	32	1552	Allemand, français	**Allemand**	**Français + anglais** (3e langue)
Pologne	Grunwald	7	1076	Polonais	Anglais / Allemand (3 h)	Allemand, français (1 h) / anglais
	Słubice	7	688	Polonais	Allemand, anglais (3 h)	Russe (1 h)
Belgique (y inclus le technique de transition)	Communes malmédiennes	3	140	Français	Allemand, néerlandais, anglais (4 h)	Allemand, néerlandais, anglais, italien, espagnol, arabe (4 h)
	Herstal	4	350	Français	Allemand, néerlandais, anglais (4 h)	Allemand, néerlandais., anglais, italien, espagnol, arabe (4 h)

Cette étude s'inscrit dans une perspective telle qu'elle a été définie à plusieurs reprises par l'Union Européenne dont un des objectifs majeurs est la promotion du plurilinguisme parmi ses populations. Cette politique, décrite dans de nombreux documents à caractère officiel, des publications d'envergure européenne, des plans d'action et des programmes

[1] Au niveau fédéral, la situation a été relativement unifiée par l'Accord des Ministres de l'Education des länder concernant les langues scolaires dans la version de 1971, connu sous le nom de l'Accord de Hambourg (Hamburger Abkommen), dont l'article 13a stipule que la première langue étrangère du Gymnasium « peut être toute langue moderne ou le latin. Au cas ou l'anglais n'est pas la première langue étrangère, il suit obligatoirement comme deuxième langue ». Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28.10.1963 in der Fassung von 14.10.1971. (cf. Meißner, 1993, p. 60).

[2] Tout comme en primaire, cette école ne fait pas partie de l'échantillon.

pour promouvoir la connaissance des langues, fournira les critères fondamentaux pour les pistes qu'on va tracer à l'égard du développement du plurilinguisme individuel et de l'exploitation du multilinguisme social[1]. Le lecteur les retrouvera à la suite du prochain chapitre.

[1] A ce propos, voir en particulier le texte de la Commission des Communautés européennes, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions « Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme » (Bruxelles, le 22 novembre 2005).

III. L'ENQUÊTE STATISTIQUE DANS UNE OPTIQUE TRANSVERSALE

Les informations détaillées dans le point précédent (nombre d'écoles, nombre d'élèves,…) concernaient la situation de l'ensemble de la zone à un moment donné. Pour réaliser l'enquête, des échantillons ont été construits pour chaque zone retenue, hormis pour deux zones belges (Herstal et les Communes malmédiennes) où c'est l'ensemble de la population qui a été pris en compte.

Le tableau suivant présente le nombre d'élèves qui ont participé à l'enquête, ainsi que leur répartition en fonction du sexe. Dans les pays concernés, 3.027 élèves du grade 5 et 3.246 élèves du grade 9 ont été interrogés. Tous les élèves suivent au moins un cours de langue moderne, sauf 179 élèves du grade 9 des zones 1 et 2 de Belgique (respectivement 42 et 137 élèves).

Tableau T-4 : Nombre d'élèves interrogés (répartition en fonction du sexe)

Grade 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Filles	151	172	108	175	148	166	131	153	128	139
Garçons	184	143	111	192	164	133	138	143	146	155
Omissions	2	*5*	3	3	2	4	19	1	1	7
Total	337	320	222	370	314	303	288	297	275	301
								Total	**3 027 élèves**	
Grade 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge[1]	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Filles	150	135	100	260	-	145	129	343	160	145
Garçons	147	159	150	276	-	138	153	260	164	144
Omissions	2	5	1	34	-	8	13	3	12	10
Total	299	299	251 dont 42 sans langue	570 dont 137 sans langue	-	291	295	606	336	299
				Total		**3.246 élèves (dont 179 sans cours de langue)**				

Au niveau de l'enseignement secondaire (grade 9), il est intéressant de regarder comment les élèves de l'échantillon se répartissent en fonction des différentes filières d'enseignement. Précisons d'emblée que l'enseignement n'est pas différencié à ce niveau de la scolarité en Pologne et en Grèce et que le tableau suivant porte donc uniquement sur les trois autres pays. Les cases grisées indiquent les filières tournées majoritairement vers l'accès à une profession (filières professionnalisantes), les cases blanches correspondent à celles qui ont plutôt pour objectif de préparer la poursuite d'études supérieures.

[1] Rappelons qu'en Communauté germanophone, seul le grade 5 a participé à l'enquête.

Environ 50% des élèves de l'échantillon en Belgique et plus de 70% des élèves au Luxembourg se trouvent dans des filières professionnalisantes. En Allemagne, il n'y a pas de filières professionnalisantes explicites au niveau du grade 9[1]. La formation professionnelle peut commencer après le grade 9 (*Hauptschulabschuss*) ou 10 (*Mittlere Reife*)[2].

Tableau T-5 : Répartition des élèves interrogés entre les différentes filières d'enseignement (Allemagne, Belgique et Luxembourg)

Allemagne[3]									
Zone 1 – Giessen/Limburg-Weilburg					Zone 2 - Berlin				
Haupt-schule	Real-schule	Gym-nasium	Gesamt-schule	Choix multiple	Haupt-schule	Real-schule	Gym-nasium	Gesamt-schule	Choix multiple
61 (20%)	74 (25%)	113 (38%)	24 (8%)	27 (9%)	57 (19%)	55 (18%)	117 (39%)	47 (16%)	23 (8%)

Belgique							
Zone 1 – Communes malmédiennes				Zone 2 - Herstal			
Profession-nel	Technique de qualification	Technique de transition	Général	Profession-nel	Technique de qualification	Technique de transition	Général
54 (22%)	78 (31%)	16 (6%)	103 (41%)	164 (29%)	118 (21%)	41 (7%)	247 (43%)

Luxembourg			
9e technique	9e polyvalente	5e classique	5e moderne
402 (66%)	27 (4%)	32 (5%)	145 (24%)

En vue de caractériser les zones d'un point de vue socioculturel, une question demandait aux élèves de se positionner quant au nombre de livres présents dans leur maison. Cet indicateur est utilisé dans de nombreuses études internationales et présente une bonne validité. C'est la question de l'enquête PIRLS qui a été proposée aux élèves du grade 5 et celle de l'enquête PISA qui a été utilisée au grade 9. En vue de donner une information globale sur le niveau de la zone, les indices relatifs moyens de l'échantillon du grade 9 sont présentés dans le tableau T-6. La question proposait une réponse en six niveaux correspondant à une progression quant au nombre de livres disponibles : plus l'indice moyen de la zone est élevé, plus il indique un niveau socioculturel moyen élevé.

Comme on ne peut exclure l'existence de différences culturelles dans l'estimation qui est à la base des réponses des élèves à cette question, il est préférable d'éviter de comparer les niveaux des pays. L'indicateur permet simplement de situer globalement les zones

[1] En Allemagne, il y a une forte variété des types d'établissement. Ainsi on trouve à côté du système « gradué et typisé » traditionnel – composé de la *Hauptschule*, de la *Realschule* et du Gymnasium –, la *Gesamtschule* qui se différencie pour sa part en additive ou intégrée (voir la synthèse allemande). À la différence de la *Realschule*, du Gymnasium et de la Gesamtschule, la *Hauptschule* ne conduit pas à un certificat qui permet de continuer les études dans le secondaire II.

[2] L'Allemagne connaît le système « dual » (*duales System*), qui concerne surtout la *Berufsschule*. « Dans le cadre du système dual de l'enseignement professionnel, la *Berufsschule* est un établissement autonome d'apprentissage qui travaille en collaboration et sur un pied d'égalité avec les sociétés qui participent à la formation professionnelle. » (*Glossaire européen de l'éducation* II, 2000, p. 28).

[3] En Allemagne, les « choix multiples » concernent des élèves qui ont choisi à la fois « *Realschule* » et « *Gesamtschule* ».

l'une par rapport à l'autre au sein d'un pays et par rapport au niveau national, mesuré lors de l'enquête PISA 2003. Il sera à nouveau utilisé en tant que caractéristique individuelle dans une analyse zone par zone des facteurs explicatifs des attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage des langues.

Tableau T-6 : Indicateur socioculturel

Grade 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
Valeur par pays (Source : PISA 2003)	3,6		3,3			3,2		3,5	3,4	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Valeur moyenne	3,6	3,4	3,65	2,7	-	3,4	3,5	3,75	4,6	3,5

En Allemagne, les indices des deux zones sont proches (respectivement 3,6 et 3,4), la zone de Berlin se situant légèrement en dessous du niveau national (3,6). En Belgique, les Communes malmédiennes (3,65) sont, à cet égard, plus favorisées que l'ensemble du pays (3,3), et la zone d'Herstal y est très nettement défavorisée (2,7). Les deux zones grecques ont des indices proches (3,4 et 3,5), légèrement supérieurs au niveau national (3,2). Les élèves interrogés au Luxembourg atteignent un niveau légèrement supérieur (3,75) à celui qui correspond à l'échantillon PISA, ce qui pourrait sans doute s'expliquer en partie par la non prise en compte, dans la présente enquête, des élèves fréquentant les filières modulaires[1]. Enfin en Pologne, la zone de Grunwald, décrite dans la synthèse comme dynamique sur les plans économique et culturel, atteint une valeur très supérieure au niveau moyen du pays (3,4), tandis que Słubice (3,5) est proche de cette moyenne.

1. LES DONNÉES PERSONNELLES : LES ÉLÈVES ET LES LANGUES

Le tableau suivant synthétise les informations relatives aux questions portant sur le pays d'origine des élèves (seule la catégorie « natifs » est reprise), les langues parlées à la maison avant l'entrée à l'école et aujourd'hui (deux catégories de réponses ont été retenues) et les langues entendues dans l'entourage (l'information relative à l'idée d'entendre uniquement la - ou les pour le Luxembourg – langue(s) d'enseignement est retenue).

[1] Pour plus de précisions sur l'échantillon luxembourgeois, voir page 43.

Tableau T-7 : Origine des élèves : pourcentage d'élèves « natifs »

	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Grade 5	76%	69%	88%	70%	80%	87%	91%	58%	96%	94%
Grade 9	80%	71%	87%	64%	-	83%	87%	67%	96%	92%

Le groupe des « natifs »[1] constitue partout la majeure partie de la population, mais le taux varie beaucoup selon le pays. Le Luxembourg et la Pologne constituent les deux extrêmes : au Luxembourg, le taux des « natifs » est relativement bas (58% au grade 5 et 67% au grade 9) alors qu'à l'autre extrême la population polonaise est très homogène (avec de 92 à 96% de natifs, selon la zone et le niveau).

Tableau T-8 : Place de la langue d'enseignement à la maison

	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Les langues parlées habituellement à la maison avant l'entrée à l'école au grade 5										
La langue d'enseignement uniquement	73%	64%	65%	57%	39%	71%	85%	57%	97%	97%
Une autre langue uniquement	13%	20%	12%	17%	28%	14%	8%	26%	1%	1%
Les langues parlées habituellement à la maison aujourd'hui au grade 5										
La langue d'enseignement uniquement	71%	64%	57%	51%	34%	68%	82%	55%	96%	95%
Une autre langue uniquement	7%	13%	6%	9%	24%	10%	7%	12%	1%	1%
Les langues parlées habituellement à la maison avant l'entrée à l'école au grade 9										
La langue d'enseignement uniquement	76%	68%	55%	50%	-	74%	77%	64%	96%	94%
Une autre langue uniquement	11%	18%	12%	18%	-	10%	10%	16%	2%	3%
Les langues parlées habituellement à la maison aujourd'hui au grade 9										
La langue d'enseignement uniquement	77%	68%	57%	50%	-	78%	79%	66%	96%	96%
Une autre langue uniquement	7%	10%	10%	13%	-	4%	5%	9%	1%	2%

Le taux d'élèves dont les familles utilisent habituellement aujourd'hui la langue d'enseignement uniquement est très élevé dans les deux zones polonaises, aux deux niveaux scolaires (95 ou 96%).

Au grade 5, ce taux est également élevé en Grèce (surtout à Voiotia). En Belgique et au Luxembourg à peu près la moitié des élèves interrogés déclarent se servir aujourd'hui uniquement de la langue d'enseignement à la maison, et ce pourcentage descend à 34% dans le cas de la Communauté germanophone où le dialecte joue un rôle important. En ce

[1] Rappelons que les natifs sont les élèves qui sont nés dans le pays où se déroule l'enquête et dont un des deux parents au moins est également né dans ce pays (selon la typologie de PISA).

qui concerne le Luxembourg, il faut rappeler que la notion de « langue d'enseignement » recouvre en réalité les trois langues nationales : l'allemand, le français et le luxembourgeois[1].

Les réponses des élèves du grade 9 sont globalement similaires à celles décrites à propos du grade 5, avec cependant un pourcentage plus élevé d'élèves qui parlent uniquement aujourd'hui la langue d'enseignement à la maison à Giessen/Limburg-Weilburg, à Chios et au Luxembourg.

En général, la langue du pays d'accueil gagne les foyers alloglottes au fur et à mesure que les élèves (et leurs frères et sœurs) grandissent et s'exposent à la langue d'enseignement. Ainsi, le pourcentage d'élèves dont la famille utilise exclusivement la langue d'origine est partout supérieur avant la scolarisation des élèves à ce qu'il est après. L'utilisation de la langue d'enseignement par les familles immigrées n'entraîne pas l'abandon de la langue d'origine (on n'observe pas une augmentation équivalente du pourcentage d'élèves déclarant parler en famille uniquement la langue d'enseignement, ni en comparant avant l'école et maintenant pour un grade donné[2], ni en comparant aujourd'hui les grades 5 et 9). Dans nos zones, on n'a pas non plus observé qu'une langue d'immigration soit devenue une langue majoritaire (dans un quartier urbain par exemple). Pourtant, les Italiens sont très présents dans la zone d'Herstal. Dans cette région, on peut constater que l'italien est une véritable langue d'immigration – ce qui explique aussi la mention fréquente de cette langue parmi les « langues qu'on aimerait apprendre en plus » (voir p. 121)[3].

Tableau T-9 : Place de la langue d'enseignement dans l'entourage des élèves : pourcentage d'élèves qui déclarent n'entendre habituellement que cette langue dans leur entourage

	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Grade 5	38%	33%	9%	11%	11%	32%	53%	31%	n.d.[4]	n.d.
Grade 9	22%	22%	7%	9%	-	30%	30%	19%	n.d.	n.d.

Quant aux langues de l'entourage, on constate que la présence de langues autres que la langue d'enseignement se marque principalement dans les trois zones belges où seuls environ 10% des élèves déclarent n'entendre aucune autre langue que la langue d'enseignement (il faut noter que deux zones sont situées de part et d'autre de la frontière linguistique franco-germanophone et que la troisième présente un fort taux de population immigrée). Étant donné la situation particulière du Luxembourg, où l'enseignement est multilingue, il faut noter que si les élèves sont également relativement peu nombreux (19% à 31%) à déclarer n'entendre que les langues d'enseignement dans leur entourage, l'environnement des élèves y est davantage multilingue que ce que laissent entendre ces chiffres. En effet, parmi les 31% d'élèves luxembourgeois du grade 5 qui disent n'entendre habituellement que les trois langues d'enseignement, près de

1 Une analyse spécifique des données luxembourgeoise montre que les élèves de ce pays sont 70% à déclarer qu'avant l'entrée à l'école ils ne parlaient qu'une seule langue (nationale ou non) ; ce chiffre descend jusqu'à 49% après l'entrée à l'école.

2 A ce propos, on constate plutôt une légère diminution de la proportion d'élèves déclarant parler en famille uniquement la langue d'enseignement au grade 5 et une stagnation, voire une légère augmentation au grade 9.

3 Néanmoins, le nombre d'élèves qui souhaitent apprendre l'italien en Allemagne, en Grèce ou en Pologne ne peut s'expliquer par un statut de langue d'immigration.

4 Suite à une différence dans la formulation de la question entre la Pologne et les autres pays, les réponses des élèves polonais à cette question ne sont pas interprétables.

deux tiers déclarent entendre deux ou trois langues officielles. Au grade 9, parmi les 19% des élèves qui disent n'entendre que les langues d'enseignement dans leur entourage, un dixième n'entend qu'une seule langue. Ces données reflètent bien la réalité multilingue du Luxembourg. Il n'est donc pas faux de dire que c'est surtout dans les zones « frontalières » et les zones bi- ou trilingues, que les élèves baignent dans une atmosphère multilingue. Il n'en est pas ainsi actuellement dans le powiat de Słubice ou le quartier de Grunwald à Poznań en Pologne. Pour qu'une langue de l'entourage soit acquise, les données relatives à l'apprentissage des langues incitent à supposer qu'un 'output' en langue-cible est nécessaire. Il y a évidemment une sorte de « barrière linguistique productive » qui doit être surmontée, mais ceci n'arrive pas souvent. Dans cette perspective, on voit bien l'intérêt de concepts pédagogiques qui visent à exploiter le multilinguisme « naturel » de l'entourage, comme le recommande le concept de l'éveil au langues (voir par exemple Candelier, 2003) ou celui des langues de rencontre (Allemagne) (voir Doyé,1993 ; Meißner, 1990).

Notons enfin le nombre important – quoique variable selon les régions et les pays – des langues d'immigration présentes et des autres langues que les élèves mentionnent : afghan, africain, albanais, algérien, allemand, américain, amharique, anglais, arabe, araméen, arménien, asiatique, bengali, bosniaque, brésilien, bulgare, capverdien, chinois, congolais, coréen, croate, danois, égyptien, espagnol, finnois, flamand, français, francique mosellan, gaélique, ghanéen, hindi, hongrois, indien, irakien, iranien, islandais, italien, japonais, kabyle, kazakh, kurde, lingala, macédonien, maltais, maori, marocain, mexicain, mongole, néerlandais, norvégien, pakistanais, persan, philippin, Plattdeutsch[1], polonais, portugais, ripuaire, roumain, russe, rwandais, serbe, sicilien, singalais, slovène, sorabe, suédois, suisse, suisse allemand, swahili, syrien, tchèque, tchétchène, thaï, turc, ukrainien, vietnamien, yougoslave.[2]

2. LES COURS DES LANGUES APPRISES

Il va sans dire que les règlements scolaires en vigueur influencent profondément l'apprentissage des langues. Ils peuvent créer et promouvoir des bases solides sur lesquelles un enfant pourra construire son plurilinguisme individuel,… ou non.

Dans un premier temps, on présente le nombre de langues apprises par les élèves dans les différentes zones. Dans un second temps, la proportion d'élèves suivant telle ou telle langue sera détaillée.

[1] Les élèves ne pensent pas à la variété allemande parlée dans le nord de la RFA (*Plattdütsch*), mais à la variété diatopique parlée en Belgique germanophone (opposée à *Hochdeutsch* « haut allemand »).

[2] Rappelons que le choix a été fait de mentionner les « langues » citées par les élèves sans prendre en considération leur existence réelle.

Tableau T-10 : Nombre de langues apprises à l'école dans le cadre de l'horaire habituel

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
0 langue										
1 langue	100%	100%	100%	100%	100%	12%	16%		86%	100%
2 langues						88%	84%	100%	14%	
GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	Cma	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
0 langue			17%	24%	-					
1 langue	55%	47%	38%	29%	-				46%	89%
2 langues	41%	48%	45%	46%	-	100%	100%		54%	11%
3 langues	4%	5%			-			100%		

Au grade 5, tous les élèves de l'échantillon suivent au moins un cours de langue. Tous les élèves luxembourgeois apprennent déjà deux langues, comme également la majorité des élèves grecs (84% ou 88% selon la zone) et 14% des élèves de la zone de Grunwald en Pologne.

Au grade 9, les élèves luxembourgeois apprennent trois langues et tous les élèves grecs deux langues. La situation est plus hétérogène dans les autres pays. En Allemagne le nombre de langues apprises dépend surtout de l'offre dans les différentes filières. En Pologne, dans la zone de Grunwald, 46% des élèves apprennent une langue et 54% deux langues, alors que dans la zone de Słubice 11% des élèves seulement suivent un cours de deuxième langue. La situation en Belgique est assez particulière à ce niveau : respectivement 17% et 24% des élèves (selon la zone) ne suivent plus du tout de cours de langue. Le taux d'apprenants de deux langues s'élève à 45 ou 46% selon la zone.

Le tableau suivant présente les langues apprises par les élèves interrogés.

Langues apprises à l'école dans le cadre de l'horaire habituel

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Nombre d'élèves	**337**	**320**	**222**	**370**	**314**	**303**	**288**	**297**	**275**	**301**
Allemand			222			*43*		297	73	230
Anglais	337	312		249		303	288		233	68
Français		*7*			314	223	240	297		
Néerlandais				120						
GRADE 9	Allemagne		Belgique (1)			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Nombre d'élèves	**299**	**299**	**209**	**433**	**0**	**291**	**295**	**606**	**336**	**299**
Allemand			141	*10*	-	*34*	77	606	180	234
Anglais	299	299	152	404	-	291	295	606	304	*99*
Espagnol	*6*	*34*			-					
Français	127	119			-	257	218	606	*33*	
Néerlandais			*27*	282	-					
Russe		*6*			-					

Seuls sont pris en considération les élèves qui suivent au moins un cours de langue.

En ce qui concerne les langues apprises, toutes les réponses sont présentées, même si dans quelques zones, un petit nombre de réponses seulement concernent certains cours de langue. Fournies dans un but d'exhaustivité, ces données n'ont cependant qu'une signification limitée, dans la mesure où les élèves proviennent de quelques classes seulement où ils ont vécu une expérience similaire (par exemple un professeur de français particulièrement enthousiaste). Dans les tableaux T-13 à T-21, les cellules présentant les résultats relatifs à des sous-échantillons d'effectif inférieur à 50 sont présentées en caractère gris : les effectifs sont trop faibles pour justifier une quelconque généralisation et ne sont mentionnés qu'à titre indicatif (les commentaires ne prennent pas en compte ces résultats).

Au niveau européen, on constatera que les règlements et les conséquences qui en découlent sont extrêmement différents d'un pays à l'autre. Partout dans les zones étudiées, les cours de langue que les élèves suivent concernent principalement les

[1] Quelques différences peuvent apparaître entre les tableaux T-10 et T-11 (par exemple à Voiotia, en Grèce, au grade 5 : 84% des élèves apprennent deux langues et 83% apprennent le français, en plus de l'anglais). Celles-ci sont dues à des élèves qui n'ont pas précisé clairement une des langues apprises ou qui ont indiqué une réponse inappropriée et donc non prise en compte (ainsi à Voiotia, un seul élève avait indiqué suivre l'allemand en tant que deuxième langue).

[2] Suite à une erreur de communication, les enseignants du grade 5 impliqués dans l'enquête dans la zone de Voiotia ont considéré que seuls les élèves suivant des cours de français en seconde langue étaient concernés par l'enquête. Cette erreur, qui interdit toute interprétation de l'absence d'élèves étudiant l'allemand en tant que seconde langue moderne, pourrait également avoir des répercussions difficiles à évaluer sur la représentativité des élèves de cette zone : les attitudes décrites sont en réalité celles des élèves qui étudient le français, dont les élèves des cours d'allemand pourraient s'écarter à certains égards.

[3] Les pourcentages belges ont été calculé sur la base des nombres d'élèves qui apprennent au moins une langue moderne.

« grandes » langues scolaires modernes traditionnelles : allemand, anglais, français, mais aussi le néerlandais en Belgique, l'espagnol et le russe en Allemagne. Selon Eurydice (2005), la 2e langue la plus enseignée après l'anglais est l'allemand ou le français (selon le pays), voire le russe dans les pays baltes (où existe une forte minorité russe – par exemple de 38% en Lettonie). L'espagnol et l'italien apparaissent également, mais plutôt en 3e ou 4e position. Quand on regarde l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Europe, lié au développement des systèmes éducatifs nationaux, on peut en effet parler des trois langues premièrement nommées comme des langues étrangères traditionnelles européennes. Ainsi ces langues sont très fortement présentes partout dans l'enseignement secondaire européen de 1908, de 1938 et de 2007 (Ammon 2001, p. 73 ; van Deth, 1979, p. 93). Ceci explique que la connaissance de ces langues a longtemps été considérée comme un élément essentiel de l'éducation. Ce principe pédagogique a toujours été en concurrence avec celui de langue voisine, voire avec celui de langue nationale qui est, dans nos zones, très présent en Belgique. *La lengua siempre fue compañera del imperio*[1], constatait le grammairien espagnol Antonio de Nebrija en 1492. Rien d'étonnant alors de voir le russe, autrefois très présent dans les pays du Pacte de Varsovie, reculer,… Nul doute qu'en même temps, c'était pour plusieurs pays concernés aussi une langue voisine importante et il l'est toujours.

En plus des cours suivis à l'école dans le cadre de l'horaire habituel, les élèves ont parfois l'opportunité de suivre des cours supplémentaires, qui portent soit sur la même langue que celle (ou qu'une de celles) apprise(s) à l'école, soit sur une ou plusieurs autres langues. Le tableau suivant présente la proportion d'élèves déclarant suivre des cours supplémentaires.

Tableau T-12 : Cours supplémentaires suivis en dehors de l'horaire habituel de l'école

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Au moins un cours	16%	15%	5%	24%	17,5%	70%	77%	18%	37%	25%
GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Au moins un cours	17%	14%	8%	16%[2]	-	62%	61%	17%	38%	25%

Le recours aux cours supplémentaires est très différent selon les zones, voire les pays. En Allemagne, en Belgique et au Luxembourg, le nombre d'élèves qui suivent au moins un cours de langue supplémentaire ne dépasse pas les 25%. La situation est différente en Grèce et en Pologne. Peut-être le recours aux cours supplémentaires s'explique-t-il, en Grèce, par les difficultés que rencontre l'organisation de l'enseignement des langues modernes dans ce pays (voir la synthèse des résultats de l'enquête en Grèce) ? On peut également relever que les élèves grecs bénéficient d'un nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement des langues modernes réduit (cf. Tableaux T-2 et T-3), tout comme, la Pologne en ce qui concerne la seconde langue au grade 9. En Allemagne, le recours aux cours supplémentaires n'est pas très courant. Il s'agit habituellement de cours particuliers (voir la synthèse des résultats de l'enquête en Allemagne).

1 « *La langue a toujours été la compagne du pouvoir* ». Autrement dit, la langue est toujours du côté du pouvoir …

2 10% des 137 élèves du grade 9 qui n'ont pas de cours de langue à l'école apprennent des langues en dehors de l'école.

2.1. LES COURS ET LEUR IMAGE

Mais quelle est l'image des cours ? L'indice « image des cours » se compose des items suivants :

1. Grâce à ce cours, je fais vraiment des progrès.
2. Les exercices sont ennuyeux. (-)
3. Ce cours me fait toujours un peu peur. (-)
4. J'aime bien la façon dont mon professeur nous apprend cette langue.
5. Apprendre cette langue m'intéresse peu. (-)
6. Je suis content(e) d'apprendre cette langue.

Tableau T-13 : Image des cours portant sur les différentes langues apprises[1]

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			3,1			3,3		3,2	3,2	2,9
Anglais	3,6	3,3		3,4		3,1	3,1		3,0	3,1
Français		3,0			3,3	3,3	3,3	3,2		
Néerlandais				3,4						
GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			2,8	3,3	-	2,6	2,8	2,8	2,6	2,7
Anglais	3,0	3,0	3,1	3,0	-	2,9	3,1	3,2	2,8	3,0
Espagnol	3,6	3,0			-					
Français	2,6	2,7			-	2,7	2,8	2,9	3,1	
Néerlandais			2,8	2,7	-					
Russe		3,4			-					

L'image des cours de langue suivis est dans l'ensemble positive (la valeur observée la plus faible est de 2,6), mais les plus jeunes se montrent plus positifs que leurs aînés : au grade 5, les scores vont de 2,9 à 3,4, avec une valeur médiane de 3,2, alors qu'au grade 9, les extrêmes sont 2,6 et 3,2, mais la médiane n'est que de 2,8. Cette tendance à la diminution s'observe dans toutes les zones et pour toutes les langues (dans 13 cas sur 14 où la comparaison est possible, le dernier cas, l'anglais à Voiotia, récoltant un score identique aux deux niveaux) bien que dans une mesure variable.

L'image des cours d'anglais est, au grade 5, très proche de celle des autres langues : sur les cinq zones dans lesquelles l'anglais est mis en parallèle avec une ou deux autres langues, le score de cette langue est supérieur dans une zone (Słubice), mais inférieur dans trois (Chios, Voiotia et Grunwald) et égal à Herstal. Une différence semble se creuser au grade 9 : à ce niveau, l'image des cours d'anglais est légèrement plus positive que celle des autres langues dans toutes les zones étudiées.

[1] Rappelons que dans les tableaux T-13 à T-21 les cases grisées correspondent à des effectifs inférieurs à 50, trop faibles pour être interprétés et qui ne sont pas pris en compte dans les commentaires.

2.2. L'INVESTISSEMENT DANS LES COURS

L'indice « investissement » ne concerne que les élèves du grade 9 ; il se compose des items suivants :

2. Je fais des efforts personnels pour mieux maîtriser cette langue.
5. Je me sens motivé(e) pour apprendre cette langue.

Tableau T-14 : Investissement dans les cours portant sur les différentes langues apprises

GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			2,6	3,2	-	2,8	2,6	2,8	2,1	2,3
Anglais	3,2	3,1	3,1	3,0	-	3,2	3,3	3,0	2,7	2,8
Espagnol	3,4	3,1			-					
Français	2,8	2,7			-	2,7	2,7	3,3	3,0	
Néerlandais			2,6	2,5	-					
Russe		3,3			-					

Les indices d'investissement sont globalement positifs : ils sont tous supérieurs à 2,5 sauf pour l'allemand dans les deux zones de Pologne (2,1 et 2,3) et pour le néerlandais à Herstal en Belgique (2,5). Notons que l'indice de l'allemand est également assez faible (2,6) dans la zone des Communes malmédiennes et à Voiotia. Les indices du français sont partout mitigés (de 2,7 à 2,8), hormis au Luxembourg (3,3) où cette langue constitue une des langues d'enseignement. L'investissement dans l'apprentissage de l'anglais semble globalement plus important : tous les indices sont égaux ou supérieurs à trois, sauf dans les deux zones polonaises.

2.3. L'AUTO-ÉVALUATION DANS LES DIFFÉRENTES LANGUES

Pour l'auto-évaluation, les résultats ont été distingués selon qu'il s'agissait de la première ou de la deuxième langue apprise par les élèves. Seuls les résultats concernant la première langue sont repris ici.

Les items proposés n'étaient pas les mêmes au grade 5 et au grade 9 et les résultats ne peuvent dès lors pas être comparés. Pour des précisions sur les items proposés aux élèves, voir page 47.

Tableau T-15 : Auto-évaluation relative à la première langue apprise par les élèves[1]

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			2,4					3,5	2,4	2,3
Anglais	2,8	2,8		2,5		3,0	3,1		2,8	2,6
Français		2,7			2,6			2,9		
Néerlandais				2,6						
GRADE 9										
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			2,6					3,7	2,5	*2,3*
Anglais	3,0	2,8	2,6	2,5		2,7	2,9		2,8	2,5
Français		2,7						3,2	3,0	
Néerlandais				2,4						

Le Luxembourg se démarque très clairement de toutes les autres zones à cet égard : les indices sont particulièrement élevés pour l'allemand (3,5 au grade 5 et 3,7 au grade 9) et sont également assez élevés pour le français (2,9 et 3,2). Ceci reflète assez clairement la particularité de ce pays où les langues modernes, enseignées très tôt aux élèves, sont aussi des langues d'enseignement (l'allemand en première position, et le français dans un second temps). Les élèves se sentent compétents dans ces langues, ce qui traduit d'une certaine façon l'efficacité – pour l'apprentissage des langues – d'un tel système d'enseignement multilingue. Dans les deux zones grecques, les élèves s'auto-évaluent également de façon assez positive (scores proches de 3, sauf au grade 9 à Chios) face à la première langue apprise qui est pour tous l'anglais. Sans entrer dans les détails, on peut constater des résultats plus mitigés et plus variables (en fonction de l'année scolaire et/ou de la langue) pour les autres zones analysées.

3. ATTITUDES ENVERS LES LANGUES APPRISES

3.1. L'AFFECTIVITÉ GÉNÉRALE ENVERS LA LANGUE

Quelles sont les attitudes à l'égard des langues apprises ? Rappelons que la variable « affectivité générale envers la langue » synthétise trois items :

1. Cette langue me plaît, tout simplement.
6. Cette langue est agréable à entendre.
12. J'aime bien les pays où on parle cette langue.

L'examen des indices dans une perspective transversale aboutit au tableau suivant.

[1] Pour le Luxembourg, on reprend les indices pour l'allemand et le français parce que ces deux langues ont un statut particulier dans la mesure où elles jouent toutes deux un rôle en tant que langue d'enseignement.

Tableau T-16 : Affectivité générale envers les langues apprises

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			2,7			3,2		3,0	3,0	2,5
Anglais	3,2	3,2		3,3		3,1	3,0		2,9	3,1
Français		2,7			3,0	3,2	3,3	2,9		
Néerlandais				3,1						
GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			2,3	3,1	-	2,4	2,4	2,7	2,2	2,2
Anglais	3,0	2,9	3,2	3,2	-	3,1	3,0	3,3	3,0	3,0
Espagnol	3,6	3,2			-					
Français	2,5	2,6			-	2,8	2,7	3,1	3,4	
Néerlandais			2,4	2,0	-					
Russe		3,3			-					

Au grade 5, les indices sont pour la plupart proches ou au-dessus de 3,0 (14 valeurs sur 16 au moins égales à 2,9). Cela indique une attitude des élèves de ce niveau scolaire, généralement débutants dans cette matière, assez positive envers les langues apprises. Les deux valeurs plus faibles concernent l'allemand (dans les Communes malmédiennes, alors qu'il s'agit d'une langue voisine, présente dans l'environnement, et à Słubice, dans la zone polonaise très proche de l'Allemagne).

Au grade 9, l'affectivité générale envers les langues apprises varie fortement selon les langues et/ou les zones. L'écart maximal se marque entre l'anglais au Luxembourg (3,3) et le néerlandais à Herstal (2,0). Dans tous les pays les valeurs de l'anglais sont positives, se situant entre 2,9 et 3,3. À l'opposé, les valeurs de l'allemand sont négatives (situées en dessous de 2,5), à l'exception du Luxembourg, où l'allemand est aussi la principale langue d'enseignement, et où la valeur est de 2,7. Les valeurs sont légèrement positives pour le français et s'échelonnent de 2,5 à 2,8, avec un pic à 3,1 au Luxembourg, où cette langue fait partie des langues d'enseignement. Enfin, le néerlandais, étudié uniquement en Belgique, présente lui aussi une valeur très faible (2,0 à Herstal), témoignant d'un sentiment plutôt négatif à l'égard de cette langue qui a le statut d'une langue nationale.

Quand on compare les indices des deux niveaux d'enseignement, on constate dans 10 cas sur 15 une baisse qui, dans quelques cas, peut être considérable. Cette baisse est particulièrement forte pour les valeurs de l'allemand dans tous les pays, pour le français en Grèce et surtout pour le néerlandais dans la zone d'Herstal en Belgique (de 3,1 à 2,0). Les valeurs restent en général assez stables pour l'anglais et c'est aussi à propos de cette langue que deux indices sont les mêmes aux deux niveaux et qu'un troisième augmente très légèrement. Cette tendance à la baisse s'explique sans doute notamment par une évolution plus générale des attitudes des jeunes à l'égard de l'enseignement liée à leur âge, à laquelle s'ajoutent d'autres facteurs. Le fait à relever, c'est sans doute que l'anglais échappe en partie à cette tendance. Notons toutefois que Candelier et Hermann-Brennecke (1993) avaient constaté exactement l'inverse.

3.2. Les opportunités et les pressions extérieures en ce qui concerne les langues apprises

La variable « opportunités et pressions extérieures » résume les positions des élèves face aux items suivants :

4. J'ai l'occasion de discuter avec des gens dans cette langue.
8. Mes parents disent qu'il faut absolument connaître cette langue.
10. Mes amis pensent que cela vaut la peine de connaître cette langue.
11. J'ai l'occasion d'utiliser cette langue quand je surfe sur internet.
13. Ma famille ou mes amis peuvent m'aider à apprendre cette langue.
14. J'entends souvent dire que cette langue est importante.

Le tableau montre « d'un coup d'œil » ce que pensent les élèves de nos zones.

Tableau T-17 : Opportunités et pressions extérieures en ce qui concerne les langues apprises

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			3,0			3,3		3,2	2,9	2,9
Anglais	3,2	3,2		3,0		3,3	3,2		3,1	3,1
Français		2,4			3,1	2,7	2,7	3,4		
Néerlandais				2,8						
GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			2,7	2,9	-	2,4	2,4	2,8	2,3	2,6
Anglais	3,1	3,0	2,9	2,9	-	3,1	3,2	3,0	3,0	2,9
Espagnol	2,3	2,4			-					
Français	2,2	2,1			-	2,3	2,3	3,2	2,6	
Néerlandais			2,4	2,4	-					
Russe		3,1			-					

Au grade 5, tous les indices ont une valeur positive d'au moins 2,7.

Au grade 9, alors que les valeurs pour l'anglais sont proches, on constate une décroissance des indices pour l'allemand, pour le français (au Luxembourg, la décroissance est plus faible) et pour le néerlandais (pour la seule zone belge concernée, Herstal). Selon les zones, les indices de l'allemand restent positifs (c'est le cas des zones frontalières à cette langue ou des pays où elle fait partie des langues nationales : la zone des Communes malmédiennes en Belgique, le Luxembourg, et Słubice en Pologne) ou témoignent d'un sentiment plus négatif (des valeurs inférieures à 2,5 sont observées dans les autres zones : les deux zones grecques et la zone de Grunwald en Pologne). À l'exception notable du Luxembourg où le français fait partie des langues nationales (et qui affiche une valeur de 3,2), les valeurs relatives à cette langue varient de 2,1 à 2,3. Enfin, le néerlandais (en Belgique) affiche également une valeur inférieure à 2,5. Dans le cas du néerlandais, il est important de souligner ce faible résultat puisqu'il s'agit d'une langue nationale.

Les élèves des deux niveaux scolaires attribuent à l'anglais des indices au moins égaux à 2,9. Dans les 14 zones et niveaux où l'anglais fait partie des langues étudiées, à côté d'au moins une autre langue, l'indice d'opportunités et pressions extérieures relatif à cette

langue est supérieur aux autres dans 13 cas et la relation est inverse au Luxembourg (3,0 pour l'anglais, contre 3,2 pour le français, mais 2,8 pour l'allemand). Ceci veut dire que les possibilités de se servir de cette langue dans la vie quotidienne et/ou les pressions sociales en sa faveur, paraissent être assez importantes aux yeux des élèves. Nul doute que ceci est en rapport avec le rôle global de *la lingua franca* numéro un et son énorme utilité dans les différents domaines de la vie.

3.3. Les différentes compétences dont les élèves voudraient être dotés dans les langues qu'ils apprennent

Les compétences que l'élève souhaite développer dans une langue-cible sont un facteur fondamental pour la construction de programmes pédagogiques d'un cours si on le veut orienté vers les besoins tels que définis par les apprenants eux-mêmes. C'est également un facteur qui se répercute sur la motivation.

La variable « compétence à développer » synthétise les réponses à quatre questions ayant trait à différentes habilités linguistiques auxquelles s'ajoute un critère qui concerne le niveau global de compétence envisagé :

1. Je voudrais être capable de comprendre des chansons dans cette langue.
5. Je voudrais être capable de lire des livres ou des journaux dans cette langue.
7. Je voudrais être capable de me faire comprendre par des gens qui ne connaissent que cette langue.
9. Je voudrais parler cette langue aussi bien que les gens qui la parlent tous les jours.

Tableau T-18 : Compétences à développer dans les langues apprises

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			3,1			3,4		3,5	3,3	3,0
Anglais	3,3	3,4		3,4		3,4	3,4		3,4	3,3
Français		2,5			3,3	3,4	3,3	3,5		
Néerlandais				3,2						
GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			2,9	3,5	-	2,5	2,6	3,3	2,8	2,8
Anglais	3,3	3,1	3,3	3,4	-	3,0	3,3	3,5	3,4	3,3
Espagnol	3,5	3,1			-					
Français	2,6	2,6			-	2,7	2,9	3,2	3,6	
Néerlandais			2,8	2,6	-					
Russe		3,9			-					

On peut résumer les résultats en disant qu'au grade 5, pour toutes les langues scolaires, les élèves envisagent d'acquérir des compétences multiples en langue-cible : tous les indices sont au moins égaux à 3,0. Les valeurs vont de 3,0 à 3,5, avec 3,45 comme valeur médiane.

Au grade 9, les scores diminuent dans 11 cas sur 15 où la comparaison est possible. Les valeurs vont de 2,6 à 3,5, mais ici le médian est de 2,9. L'anglais affiche toujours des scores assez élevés. Les indices du français et du néerlandais diminuent également et

présentent des valeurs peu élevées, quoique positives (de 2,6 à 2,9).

3.4. Les objectifs d'intégrativité par rapport aux langues apprises

L'indice « objectifs d'intégrativité » réunit des prises de positions concernant les composantes suivantes :

> 2. Bien connaître cette langue me permettra d'être à l'aise avec les gens qui la parlent.
> *4. Cette langue me permettra de connaître des façons de vivre et de penser autres que celles de mon entourage.*
> *10. Cette langue me permettra d'établir (ou de maintenir) des contacts avec des membres de ma famille ou des amis, ici ou à l'étranger, dont la langue n'est pas le français.*

Notons que ces items n'ont été proposés qu'aux élèves du grade 9.

Tableau T-19 : Objectifs d'intégrativité par rapport aux langues apprises

GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			2,8	3,4	-	2,8	2,8	3,1	2,8	2,8
Anglais	3,0	2,9	2,9	3,0	-	2,9	3,2	3,2	3,1	3,0
Espagnol	3,4	2,7			-					
Français	2,5	2,5			-	2,8	3,0	3,2	3,2	
Néerlandais			3,0	2,7	-					
Russe		3,6			-					

Les indices de ce tableau ont en général une tendance assez positive, avec des valeurs égales ou supérieures à 2,5 (plusieurs se situant même au-dessus de 3). Quelques résultats méritent d'être soulignés. Tout d'abord, les valeurs attachées au français dans les deux zones allemandes sont les plus basses attribuées à cette langue. Par ailleurs, le néerlandais et l'allemand, qui sont des langues nationales en Belgique, y présentent des indices relativement faibles (2,8 pour l'allemand dans les Communes malmédiennes et 2,7 pour le néerlandais à Herstal). Dans le même ordre d'idées, l'indice de 2,8 pour l'allemand dans la zone de Słubice en Pologne est également relativement faible. À l'opposé, les langues nationales du Luxembourg (allemand et français) présentent des indices d'intégrativité supérieurs à 3.

3.5. Les objectifs d'instrumentalité par rapport aux langues apprises

Comme pour l'intégrativité, les « objectifs d'instrumentalité » font partie des facteurs motivationnels. L'indice synthétise les composantes suivantes :

> *3. Cette langue me permettra de trouver un bon travail dans mon pays.*
> *6. Cette langue me sera utile si je veux travailler ou m'établir à l'étranger.*
> *8. Cette langue me permettra de faire une partie de mes études à l'étranger.*

Ces items n'ont pas été proposés aux élèves du grade 5.

Tableau T-20: Objectifs d'instrumentalité par rapport aux langues apprises

GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			3,1	3,6	-	2,5	2,5	3,2	2,9	3,0
Anglais	3,4	3,4	3,4	3,4	-	3,2	3,6	3,6	3,4	3,3
Espagnol	3,3	2,8			-					
Français	2,8	2,6			-	2,5	3,0	3,6	3,5	
Néerlandais			3,2	2,9	-					
Russe		3,5			-					

Encore davantage que pour l'indice exprimant l'intégrativité, on constate des valeurs très positives et assez proches pour l'anglais dans tous les pays (de 3,2 à 3,6). Les valeurs pour les autres langues varient de façon importante selon les zones. Les indices de l'allemand sont positifs ou très positifs (proches de 3 ou supérieurs à cette valeur) en Belgique, au Luxembourg et en Pologne ; les scores sont au contraire relativement faibles (2,5) en Grèce. Pour le français on trouve des valeurs entre 2,5 et 3,0 dans les différentes zones concernées, à l'exception du Luxembourg. L'indice élevé du Luxembourg (3,6) s'explique sans doute en partie par le statut du français en tant que langue nationale. En ce qui concerne le néerlandais en Belgique, le score d'instrumentalité dépasse légèrement celui d'intégrativité et est positif : sans doute les élèves perçoivent-ils l'atout que peut constituer la maîtrise d'une seconde langue nationale.

3.6. L'IMAGE DES PAYS OÙ SONT PARLÉES LES LANGUES APPRISES

L'indice synthétise les composantes suivantes :

1. *Les habitants de ce pays sont sympathiques.*
2. *Dans ce pays, on trouve de mauvaises conditions de vie et de travail. (-)*
3. *Les traditions de ce pays sont très agréables.*
4. *Les habitants de ce pays sont très froids. (-)*
5. *Ce pays joue un rôle important dans le monde.*
6. *Les artistes de ce pays (chanteurs, acteurs, peintres, sculpteurs,…) sont géniaux.*

Ces items n'ont pas été proposés aux élèves du grade 5.

Tableau T-21: Image des pays où sont parlées les langues apprises

GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand			2,6	3,0	-	2,7	2,7	2,6	2,6	2,5
Anglais	3,0	2,9	2,8	2,9	-	3,0	2,9	3,0	3,0	2,9
Espagnol	3,2	3,0			-					
Français	2,7	2,7			-	2,8	2,7	2,8	3,2	
Néerlandais			2,5	2,4	-					
Russe		3,3			-					

Les résultats sont assez convergents de zone à zone et permettent de dresser une sorte de hiérarchie (en ne prenant pas en compte les cases grisées, non fiables, rappelons-le, parce que concernant trop peu d'élèves). Le néerlandais n'est présent que dans une zone, mais obtient l'indice le plus faible (2,4). L'allemand obtient des scores plutôt faibles, situés entre 2,5 et 2,7. Le français obtient des scores légèrement plus élevés que l'allemand, oscillant entre 2,7 et 2,8. L'anglais dépasse légèrement le français, avec des indices situés entre 2,8 et 3,0.

IV. LES LANGUES QUE LES ÉLÈVES SOUHAITENT APPRENDRE EN PLUS

Est-ce que les langues scolaires répondent aux besoins définis par les élèves ? Ont-ils le sentiment d'apprendre les « bonnes » langues ou suivent-ils simplement une offre de langues liée à une tradition, ayant peu à voir avec leur réalité quotidienne subjective ni avec l'avenir, comme ils l'imaginent ? Les élèves ont été invités à préciser quelles langues ils souhaiteraient apprendre en plus de celles qu'ils apprennent déjà et à exprimer leur degré d'accord avec des propositions relatives à ces langues.

1. LE NOMBRE DE LANGUES QUE LES ÉLÈVES SOUHAITENT APPRENDRE EN PLUS

Avant de prêter attention aux différentes langues souhaitées par les élèves, il faut se rappeler qu'au grade 5, les élèves interrogés en Allemagne et en Belgique apprennent déjà une langue vivante et tous les élèves luxembourgeois en apprennent même deux, comme la majorité des élèves grecs et une partie des élèves polonais. Le questionnaire leur permettait d'indiquer un maximum de deux langues supplémentaires.

Au grade 9, la situation varie d'un pays à l'autre. En Allemagne, l'offre de langues modernes dépend de la filière et varie entre une et trois langues. En Belgique, la moitié des élèves de l'échantillon apprennent deux langues modernes, mais un nombre non négligeable d'élèves du grade 9 ne suivent plus de cours de langue. En Grèce, tous les élèves du grade 9 bénéficient de deux cours de langue. En Pologne, dans la zone de Słubice, l'apprentissage d'une seule langue moderne prédomine tandis que dans l'autre zone, bon nombre d'élèves (54%) en apprennent deux. Au Luxembourg, tous les élèves bénéficient de trois cours de langue moderne. Le questionnaire leur permettait d'indiquer un maximum de trois langues supplémentaires.

Examinons maintenant le nombre de langues modernes que les élèves aimeraient apprendre en plus de celles qu'ils apprennent déjà. Soulignons que si les élèves qui apprennent déjà deux ou trois langues modernes en souhaitent deux ou trois en plus, cela signifie qu'ils sont prêts à apprendre au total cinq, voire six langues modernes. Évidemment, il ne peut s'agir là que d'un souhait très optimiste, de la perception d'un moi idéal, voire même d'un moi idéalisé. Rien ne dit en effet que les élèves se montreraient concrètement prêts à développer les efforts nécessaires à l'apprentissage d'une ou plusieurs langues supplémentaires. Quoi qu'il en soit, les informations recueillies témoignent d'une ouverture très positive envers l'apprentissage de diverses langues modernes. Reste encore à savoir comment exploiter cette potentialité. Par ailleurs, d'autres élèves se contentent des langues apprises.

Tableau T-22 : Nombre de langues que les élèves aimeraient apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà à l'école[1]

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
0 langue mentionnée	20%	8%	11%	14%	4%	30%	23%	9%	20%	27%
1 langue mentionnée	33%	**24%**	27%	21%	26%	24%	22%	24%	26%	31%
2 langues mentionnées	48%	**76%**	62%	65%	70%	46%	55%	67%	54%	42%
GRADE 9	Allemagne		Belgique[2]			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	Cma	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
0 langue mentionnée	36%	41%	31%	28%	-	47%	36%	27%	21%	20%
1 langue mentionnée	30%	20%	23%	24%	-	29%	27%	22%	20%	25%
2 langues mentionnées	18%	17%	21%	22%	-	16%	27%	22%	18%	22%
3 langues mentionnées	17%	21%	26%	27%	-	8%	9%	29%	41%	33%

Les valeurs témoignent d'une grande variété entre les pays et dans les différentes zones. Au grade 5, on constate une forte tendance vers deux langues étrangères en plus dans tous les pays, soit vers le maximum que le questionnaire permettait de mentionner. Par ailleurs, ils sont également nombreux à déclarer vouloir apprendre une langue en plus… Autrement dit, plus de 70% des jeunes Européens interrogés désirent apprendre au minimum deux langues étrangères (celle(s) de l'école et au moins une autre langue en plus). Les pourcentages les plus bas sont observés à Słubice et à Chios, où quelque 30% des élèves ne souhaitent apprendre aucune langue étrangère en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà. Somme toute, un étonnant appétit de langues étrangères !

Les élèves du grade 9 n'ont pas perdu leur intérêt pour les langues, mais leurs réponses sont plus différenciées. Dans presque toutes les zones, à peu près un tiers des élèves (de 20% à 47%) ne veut apprendre aucune langue en plus. Comme au grade 5, c'est à Chios que le pourcentage est le plus élevé. En Pologne les valeurs sont les plus basses (21 et 20%). Le pourcentage des élèves dans les pays concernés qui voudraient apprendre encore une langue en plus varie entre 20% et 30%. Quant au souhait d'apprentissage d'une troisième langue moderne supplémentaire, il est très présent dans quelques pays : dans les zones polonaises de Grunwald et de Słubice, respectivement 41 et 33% des élèves ont l'ambition d'enrichir leur plurilinguisme en ajoutant trois langues à celle(s) qu'ils apprennent déjà. Le même souhait est exprimé par 29% des élèves luxembourgeois, qui apprennent pourtant déjà trois langues modernes dans le cadre des cours obligatoires. En Belgique également l'intérêt pour l'apprentissage de trois langues en plus est assez élevé (26 et 27%). Les taux les plus bas se rencontrent dans les deux zones de Grèce où moins de 10% des élèves mentionnent trois langues en plus, mais rappelons que les élèves grecques apprennent déjà tous deux langues à l'école, ce qui

[1] Pour construire la variable « nombre de langues mentionnées », seules les langues différentes de celles apprises à l'école et en cours supplémentaires ont été retenues.

[2] En ce qui concerne les élèves belges sans aucun cours de langue, la plupart souhaitent apprendre au moins une langue moderne : une langue moderne (19% dans les Communes malmédiennes et 12% à Herstal), voire deux (respectivement 31 et 20%) ou même trois (21 et 32%).

n'est pas les cas en Allemagne, en Belgique et en Pologne. Finalement, dans toutes les zones, les résultats montrent une nette ouverture.

2. UNE VARIÉTÉ DE LANGUES, DE DIVERS STATUTS

Les élèves ont été invités à préciser quelles langues ils souhaitaient apprendre en plus de celles qu'ils apprennent déjà. Le tableau T-23 présente pour chaque zone les langues les plus fréquemment citées par les élèves, c'est-à-dire celles qui sont mentionnées au moins par 10 élèves de la zone, grades 5 et 9 confondus. Pour chaque zone, les cellules correspondant à des langues enseignées à au moins un cinquième des élèves sont grisées. Ainsi, par exemple, dans les Communes malmédiennes tous les élèves du grade 5 apprennent l'allemand. La case correspondante a donc été grisée, de façon à permettre au lecteur d'interpréter correctement l'absence ou la rareté du choix de cette langue : comme tous les élèves apprennent cette langue, aucun d'eux ne pouvait la mentionner parmi les langues qu'il souhaite apprendre.

Il ne fait nul doute que le français, l'espagnol et l'italien sont les langues modernes les plus souvent citées. Il faut cependant garder en mémoire que les langues apprises ne peuvent plus être mentionnées. Hormis l'anglais (que de nombreux élèves apprennent déjà), les langues romanes et l'allemand, une variété de langues sont citées. Il faut souligner que la variété des langues mentionnées par les Luxembourgeois tient notamment au fait que les élèves de ce pays étudient déjà trois langues parmi les plus répandues (allemand, anglais et français) : leurs choix sont donc plus dispersés, puisque ces trois langues sont exclues. De plus, étant donné le nombre d'élèves interrogés, le seuil de 10 élèves est plus facilement atteint.

Les langues de l'immigration apparaissent dans les zones où résident des personnes originaires de pays étrangers : ainsi à Herstal, au-delà de l'italien et de l'espagnol, les élèves mentionnent l'arabe, le grec, le turc ; au Luxembourg, le portugais est souvent cité. Le turc est également cité dans les deux zones allemandes.

Probablement pour des raisons historiques, c'est en Pologne que le russe est le plus souvent cité, mais il est présent de manière non négligeable en Allemagne, tant à Giessen/Limburg-Weilburg qu'à Berlin et au Luxembourg (au grade 9).

Une seule langue régionale endogène apparaît avec une fréquence qui dépasse le seuil fixé : le wallon dans les Communes malmédiennes principalement, et surtout au grade 5, mais aussi à Herstal.

Enfin malgré le voisinage de la Turquie et les relations avec cette région proche, le turc est peu cité à Chios, un peu moins qu'à Voiotia, et nettement moins qu'à Berlin : cette observation rappelle que la proximité géographique peut s'accompagner d'une histoire de relations difficiles et que dès lors une langue voisine n'est pas forcément appréciée.

Tableau 23 : Langues souhaitées les plus fréquemment mentionnées par les élèves

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
N	337	320	222	370	314	303	288	297	275	301
Albanais							1%			
Allemand				13%		18%	29%		29%	8%
Anglais			64%	21%	82%			64%	11%	43%
Arabe				2%				1%		
Chinois	3%	3%	3%	3%		4%	4%	3%	5%	2%
Espagnol	32%	38%	23%	37%	25%	36%	36%	28%	25%	14%
Français	35%	44%				8%	6%		37%	25%
Grec	3%	4%		6%				1%		
Italien	15%	21%	21%	33%	17%	40%	47%	33%	14%	9%
Japonais	3%	4%	2%	1%		3%		3%	1%	1%
Luxembourgeois								0%		
Néerlandais			14%	17%	21%			3%		
Polonais	3%	3%								
Portugais	3%	4%	5%	5%				10%		
Russe	4%	3%	0%	1%		3%	3%	1%	7%	12%
Suédois	0%									
Turc	1%	4%		2%		1%	2%			
Wallon			8%	3%						
Yougoslave								0%		
GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
N	299	299	251	570	0	291	295	606	336	299
Albanais					-		3%			
Allemand			9%	14%	-	12%	16%		15%	12%
Anglais			22%	11%	-				8%	42%
Arabe				6%	-			5%		
Chinois	6%	4%	8%	4%	-	3%	5%	7%	7%	4%
Espagnol	31%	22%	35%	40%	-	25%	35%	44%	36%	25%
Français	7%	8%			-	3%	9%		38%	45%
Grec	5%	3%		5%	-			2%		
Italien	23%	18%	29%	41%	-	23%	34%	39%	27%	16%
Japonais	6%	7%	5%	4%	-	1%		5%	8%	5%
Luxembourgeois					-			1%		
Néerlandais			12%	8%	-			5%		
Polonais	2%	2%			-					
Portugais	4%	6%	5%	4%	-			15%		
Russe	8%	9%	4%	2%	-	2%	2%	10%	18%	17%
Suédois	4%				-					
Turc	4%	9%		5%	-	4%	5%			
Wallon			3%	1%	-					
Yougoslave					-			2%		

3. LES ATTITUDES ENVERS LES LANGUES SOUHAITÉES

3.1. L'AFFECTIVITÉ GÉNÉRALE ENVERS LES LANGUES SOUHAITÉES

Ici, on trouve les mêmes items que pour les attitudes à propos des langues apprises. Pour rappel, dans les tableaux suivants, les langues déjà apprises par les élèves ne sont plus mentionnées. Rappelons que les indices sont calculés, zone par zone et langue par langue, dans les cas où plus de 30 élèves sont concernés. Cette règle contribue à

expliquer le nombre de langues pour lesquelles les indices ont pu être calculés à propos du Luxembourg : dans ce pays, au grade 9, 606 élèves ont été interrogés et dès lors un choix exprimé par seulement 5% d'entre eux atteint le seuil de 30 élèves. De même à Herstal, 570 élèves du grade 9 ont été interrogés.

Tableau T-24 : Affectivité générale envers les langues souhaitées

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand				3,2		3,0	3,1		3,1	
Anglais			3,4	3,4	3,4			3,5		3,4
Espagnol	3,5	3,5	3,5	3,6	3,6	3,3	3,4	3,6	3,7	3,3
Français	3,4	3,5							3,5	3,4
Italien	3,6	3,6	3,7	3,7	3,6	3,4	3,5	3,6	3,5	
Néerlandais			3,2	3,2	3,2					
Russe										3,3
GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge[1]	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand				2,9	-	2,9	2,9		2,2	2,6
Anglais			3,4	3,1	-					3,2
Arabe				3,4	-			3,5		
Chinois					-			3,3		
Espagnol	3,5	3,5	3,5	3,6	-	3,6	3,3	3,6	3,4	3,5
Français					-				3,3	3,4
Grec				3,6	-					
Italien	3,5	3,7	3,6	3,6	-	3,7	3,4	3,7	3,4	3,5
Japonais					-			3,7		
Néerlandais			2,4	2,5	-			3,3		
Portugais					-			3,4		
Russe					-			3,3	2,7	3,1

Les indices regroupés dans ce tableau indiquent l'affectivité générale des élèves envers les langues souhaitées. Ainsi prédominent les indices exprimant une affectivité positive ou plutôt très positive à l'égard des différentes langues au grade 5 (valeurs de 3,0 à 3,7, avec un médian de 3,5), mais aussi dans la plupart des cas au grade 9 (valeurs de 2,2 à 3,7, avec un médian de 3,4).

Au grade 5, les langues préférées par les jeunes Européens sont surtout les langues romanes : l'espagnol et l'italien, cités dans la plupart des zones, atteignent les indices les plus hauts et sont suivis par le français. Les valeurs pour l'anglais sont très positives, mais restent en dessous des valeurs des langues romanes. L'affectivité est la plus basse envers l'allemand, le néerlandais (dans 2 cas sur 3) et le russe, mentionné dans une seule zone, à Słubice, se situe à un niveau intermédiaire.

Au grade 9, l'italien et l'espagnol sont toujours hautement favorisés (scores de 3,3 à 3,7 selon la zone). Parmi les langues nommées, on trouve de nombreuses langues d'immigration comme par exemple le portugais au Luxembourg, là où, rappelons-le, il représente la principale langue d'immigration ou l'arabe au Luxembourg également et à

[1] Rappelons qu'en Communauté germanophone, seul le grade 5 a participé à l'enquête.

Herstal, qui atteignent des scores d'affectivité générale envers la langue élevés (3,5 et 3,4). À ce niveau scolaire comme au grade 5, c'est l'allemand et le néerlandais qui atteignent les scores les plus bas : l'allemand en Pologne avec 2,2 à Grunwald et 2,6 à Słubice, le néerlandais en Belgique avec 2,4 dans les Communes malmédiennes et 2,5 à Herstal. Les valeurs pour l'anglais vont de 3,1 à 3,4.

De plus, on constate que l'affectivité générale envers les langues modernes souhaitées est en général toujours plus haute que l'affectivité envers les langues apprises (voir page 258).

3.2. Les opportunités et pressions extérieures par rapport aux langues souhaitées

Les scores « opportunités et pressions extérieures » sont assez diversifiés dans tous les pays et aux deux niveaux scolaires. On peut pourtant constater une tendance négative, car on trouve beaucoup de valeurs autour de 2,5 ou en dessous de cette valeur.

Au grade 5, les scores les plus hauts se manifestent pour l'allemand en Grèce et en Pologne, pour l'anglais en général, pour l'italien à Herstal et pour le néerlandais dans les deux zones francophones belges. Au grade 9, le profil est similaire, si ce n'est pour l'italien qui atteint le score de 3,0 à Berlin et l'allemand qui n'atteint un score élevé qu'à Słubice.

Tableau T- 25 : Opportunités et pressions extérieures en ce qui concerne les langues souhaitées

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand				2,5		2,8	2,9		2,8	
Anglais			3,0	2,8	2,7			3,0		3,2
Espagnol	2,3	2,3	2,7	2,6	2,2	2,6	2,6	2,5	2,6	2,5
Français	2,6	2,3							2,6	2,6
Italien	2,3	2,4	2,6	3,0	2,2	2,7	2,7	2,5	2,6	
Néerlandais			2,9	3,0	2,4					
Russe										3,0
GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand				2,5	-	2,6	2,5		2,5	2,9
Anglais			2,9	3,1	-					3,1
Arabe				2,7	-			2,3		
Chinois					-			2,1		
Espagnol	2,2	2,1	2,3	2,5	-	2,6	2,5	2,3	2,2	2,3
Français					-				2,3	2,4
Grec				2,3	-					
Italien	2,1	3,0	2,3	2,7	-	2,6	2,5	2,4	2,2	2,2
Japonais					-			1,9		
Néerlandais			2,8	2,9	-			2,1		
Portugais					-			2,6		
Russe					-			2,2	2,2	2,6

L'anglais est la seule langue qui recueille, au grade 5 comme au grade 9, et dans 5 zones (3 au grade 9) où il fait l'objet d'un indice, des valeurs toutes positives (de 2,7 à 3,2 au grade 5, de 2,9 à 3,1 au grade 9). Encore et toujours grâce à son statut international et sa multi-fonctionnalité de langue tierce dans la communication globale, l'anglais accumule

des points de telle manière que les autres langues ne peuvent vraiment suivre. Rappelons que les estimations sur le nombre de locuteurs non-anglophones, qui se servent de cette langue dans la communication internationale quotidienne, va vers les deux milliards ! (Haas, 1996) L'anglais est donc la langue dont on espère pouvoir se servir dans la communication avec toutes les personnes hétéroglottes dont on ne connaît pas la langue et dont on n'attend pas qu'elles connaissent la nôtre !

Cette interprétation est soutenue par les valeurs luxembourgeoises où les élèves interrogés connaissent déjà les trois langues du pays : au grade 5, l'indice pour l'anglais dépasse de loin ceux des autres langues.

D'autres langues dont les élèves ont des images très positives, sont trop peu présentes ou trop peu valorisées par l'entourage pour atteindre ici des valeurs positives. Les valeurs relatives à l'espagnol en particulier, varient de 2,2 à 2,7 au grade 5 et de 2,1 à 2,6 au grade 9. L'italien, globalement dans une situation similaire, atteint cependant des scores d'opportunités et pressions extérieures supérieurs dans l'un ou l'autre cas : au grade 5 et dans une moindre mesure au grade 9 à Herstal, là où une importante minorité d'origine italienne a été signalée, et assure une certaine présence de la langue dans l'environnement. L'indice connaît aussi une valeur assez élevée à Berlin au grade 9. Les valeurs relativement élevées du néerlandais dans les Communes malmédiennes (2,9 au grade 5 et 2,8 au grade 9) et à Herstal (respectivement 3,0 et 2,9) s'expliquent probablement par son statut de langue nationale, qui conduit une partie de la population à considérer sa maîtrise comme importante par rapport à la vie adulte en Belgique. Les scores de l'allemand sont tous positifs (de 2,5 à 2,9) ; la valeur relativement élevée (2,9) observée dans la zone de Słubice au grade 9 pourrait s'expliquer en partie par la proximité de l'Allemagne, qui se concrétiserait dans des contacts avec des germanophones et des opportunités éventuelles de passer la frontière pour obtenir un travail (de surcroît probablement mieux rémunéré ?).

3.3. Les compétences à développer dans les langues souhaitées

Le tableau suivant présente les valeurs concernant les compétences que les élèves voudraient développer pour les langues souhaitées.

Tout d'abord, il est intéressant de constater qu'en général dans tous les pays, les scores sont un peu plus élevés au grade 5 (valeurs de 3,1 à 3,7, avec 3,4 comme médian) qu'au grade 9 (valeurs de 2,9 à 3,5 avec 3,25 comme médian).

Au grade 5, les élèves des zones belges, luxembourgeoises et polonaises présentent des valeurs plus élevées en ce qui concerne le développement de compétences langagières que ceux des zones allemandes ou grecques. Alors que l'indice pour l'anglais est toujours très élevé (de 3,5 à 3,7), les indices pour les autres langues sont un peu plus diversifiés. Le français atteint les scores les plus bas en Allemagne (3,2 à Giessen/Weilburg-Limburg et 3,1 à Berlin) et assez hauts en Pologne (3,6 à Grunwald et 3,5 à Słubice).

Au grade 9, les valeurs sont assez proches les unes des autres. Les valeurs les plus basses concernent l'allemand à Voiotia et à Grunwald et le néerlandais dans les Communes malmédiennes et au Luxembourg (2,9 dans les 4 cas). Rappelons que les indices « opportunités et pressions extérieures » étaient aussi relativement bas.

Tableau T-26 : Compétences à développer dans les langues souhaitées

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand				3,4		3,1	3,3		3,6	
Anglais			3,5	3,6	3,5			3,7		3,6
Espagnol	3,2	3,3	3,6	3,5	3,4	3,3	3,3	3,6	3,6	3,4
Français	3,2	3,1							3,6	3,5
Italien	3,2	3,3	3,6	3,6	3,4	3,4	3,3	3,5	3,6	
Néerlandais			3,4	3,3	3,3					
Russe										3,5
GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	Cma	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand				3,2	-	3,0	2,9		2,9	3,0
Anglais			3,3	3,3	-					3,4
Arabe				3,3	-			3,4		
Chinois					-			3,0		
Espagnol	3,0	3,1	3,1	3,3	-	3,3	3,1	3,3	3,3	3,3
Français					-				3,2	3,3
Grec				3,3	-					
Italien	3,1	3,4	3,2	3,5	-	3,3	3,3	3,3	3,2	3,3
Japonais					-			3,4		
Néerlandais			2,9	3,1	-			2,9		
Portugais					-			3,3		
Russe					-			2,8	3,0	3,1

3.4. Les objectifs d'intégrativité et d'instrumentalité par rapport aux langues souhaitées

Les différences individuelles entre les apprenants concernant les indices « intégrativité » et « instrumentalité » devraient avoir des répercussions sur leur motivation d'apprendre telle ou telle langue. Seuls les élèves du grade 9 ont complété les questions qui fondent ces indices.

Tableau T-27 : Objectifs d'intégrativité par rapport aux langues souhaitées

GRADE 5	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	Cma	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand				3,2	-	3,2	2,9		2,9	3,0
Anglais			3,1	3,0	-					3,2
Arabe				3,2	-			3,0		
Chinois					-			2,7		
Espagnol	2,8	2,8	2,8	3,1	-	3,1	2,9	2,9	2,9	3,0
Français					-				2,9	3,0
Grec				3,2	-					
Italien	2,9	2,9	2,7	3,3	-	3,3	3,1	3,0	2,9	3,0
Japonais					-			2,7		
Néerlandais			2,8	3,0	-			3,3		
Portugais					-			3,3		
Russe					-			2,9	2,7	3,0

Tableau T-28 : Objectifs d'instrumentalité par rapport aux langues souhaitées

GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	Cma	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand				3,0	-	2,9	3,0		3,1	3,1
Anglais			3,2	3,2	-					3,4
Arabe				2,6	-			2,7		
Chinois					-			2,5		
Espagnol	2,9	2,9	2,8	2,7	-	2,8	2,9	2,8	3,1	3,2
Français					-				3,0	3,2
Grec				2,5	-					
Italien	2,9	2,9	2,8	2,8	-	3,0	3,1	2,8	3,1	3,1
Japonais					-			2,5		
Néerlandais			3,1	3,1	-			2,6		
Portugais					-			2,9		
Russe					-			2,5	2,8	3,0

Les valeurs des indices d'« intégrativité » et d'« instrumentalité » varient assez peu en fonction des pays et des zones (de 2,7 à 3,3 pour l'intégrativité, mais de 2,5 à 3,4 pour l'instrumentalité). En Allemagne, pour l'espagnol et l'italien, les valeurs d'intégrativité et d'instrumentalité sont quasi identiques. Dans les Communes malmédiennes, l'instrumentalité pour le néerlandais est plus haute que l'intégrativité, ce qui tendrait à confirmer l'hypothèse d'une maîtrise de la langue davantage souhaitée pour des raisons de carrière que par envie d'établir des contacts avec ceux qui la parlent. Il en va de même pour l'anglais. En ce qui concerne l'arabe, l'espagnol, le grec et l'italien, à Herstal, l'indice d'intégrativité est nettement plus élevé que celui d'instrumentalité, reflétant sans doute le souhait de contact avec les locuteurs de ces langues présents dans l'entourage des élèves. En Grèce, les scores pour l'intégrativité sont plus haut pour toutes les langues indiquées à Chios. À Voiotia, l'instrumentalité pour l'allemand dépasse faiblement l'intégrativité. Au Luxembourg, les valeurs d'instrumentalité sont toujours plus basses que celles de l'intégrativité qui sont particulièrement hautes pour le portugais (très présent au Luxembourg, rappelons-le) et le néerlandais avec 3,3. En Pologne, les valeurs d'instrumentalité dépassent de peu celles de l'intégrativité, à l'exception du russe. Pour cette langue, les deux indices reçoivent quasiment les mêmes scores.

3.5. L'IMAGE DES PAYS OÙ SONT PARLÉES LES LANGUES SOUHAITÉES

Les images des pays où sont parlées les langues souhaitées « en plus » reçoivent de bons scores, surtout lorsqu'il s'agit des langues romanes, toujours au-dessus de 2,9 allant jusqu'à 3,3. Les scores relatifs à l'italien sont particulièrement homogènes : de 3,0 à 3,3. L'anglais reçoit des scores relativement plus faibles (2,8, 2,9 et 3,1). Le néerlandais reste dans les deux zones francophones belges à une valeur plutôt mitigée (2,6) ainsi que l'allemand dans tous les pays interrogés (2,7 ou 2,8). Certaines valeurs faibles de l'indice « image des pays » correspondent à des indices d'instrumentalité élevés et réciproquement, suggérant la possibilité d'une indépendance entre l'image du pays et l'utilité perçue de la connaissance de sa langue.

Tableau T-29 : L'image des pays où sont parlées les langues souhaitées

GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	Cma	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
Allemand				2,7	-	2,8	2,7		2,7	2,7
Anglais			2,9	2,8	-					3,1
Arabe				3,0	-			2,9		
Chinois					-			2,9		
Espagnol	2,9	2,9	2,9	3,0	-	3,3	2,9	3,0	3,0	3,1
Français					-				3,0	3,1
Grec				3,1	-					
Italien	3,0	3,0	3,0	3,2	-	3,3	3,1	3,0	3,1	3,0
Japonais					-			3,1		
Néerlandais			2,6	2,6	-			2,9		
Portugais					-			2,9		
Russe					-			2,6	2,5	2,7
Suisse					-			2,9		

V. LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DES LANGUES EN GÉNÉRAL

Un indice a été construit en vue de cerner l'intérêt que portent les élèves à la connaissance des langues en général. Cet indice a été construit au départ des quatre items suivants :

1. En Europe, tout le monde devrait connaître au moins 2 langues en plus de sa langue maternelle.
2. L'anglais est indispensable pour tout le monde.
4. Aujourd'hui, connaître au moins une langue en plus de sa langue maternelle est indispensable.
7. On peut se passer d'apprendre des langues. (-)

Le tableau suivant présente les résultats de cet indice composite.

Tableau T-30 : L'intérêt de connaître des langues (en général)

	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	Cma	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
GRADE 5	2,9	2,9	2,9	2,9	3,1	3,2	3,2	3,3	3,0	3,0
GRADE 9	3,1	3,0	3,0	3,0	-	3,1	3,1	3,2	3,2	3,0

Tous les indices sont positifs, témoignant d'attitudes favorables des élèves envers l'apprentissage des langues, et ceci dans toutes les zones concernées et pour les deux années scolaires analysées (indices situés entre 2,9 et 3,3 au grade 5 et entre 3,0 et 3,2 au grade 9). C'est dans les deux zones de Grèce et au Luxembourg que les indices sont les plus élevés au grade 5 ; ce sont également les trois seules zones où l'indice des élèves du grade 5 surpasse celui des élèves du grade 9 (les différences entre les deux grades étant dans tous les cas assez faibles : 0,2 au maximum pour une zone allemande et une zone polonaise).

Le dernier indice qu'il nous semble important de présenter porte sur le sentiment de compétence des élèves par rapport à l'apprentissage des langues en général. Deux items constituent cet indice :

1. Aux cours de langues modernes, je fais partie des élèves les plus faibles de ma classe. (-)
2. Apprendre les langues modernes, c'est trop difficile pour moi. (-)

Tableau T-31 : Confiance en soi par rapport à l'apprentissage des langues

	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	Ber	Cma	Her	Cge	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu
GRADE 5	3,4	3,3	3,2	3,3	3,2	3,3	3,1	3,1	3,2	3,0
GRADE 9	3,1	3,1	3,1	2,9	-	2,9	3,1	3,1	3,1	2,9

Comme pour l'intérêt général vis-à-vis de l'apprentissage des langues, les indices de confiance en soi sont très positifs : toutes les valeurs sont égales ou supérieures à 2,9. Il est intéressant de noter que dans tous les cas (sauf à Voiotia en Grèce où les deux indices sont équivalents) les élèves du grade 5 ont en moyenne un indice de confiance plus élevé que leurs condisciples du grade 9. Ce résultat n'est pas anodin et mérite que l'on s'interroge sur sa signification : s'agit-il simplement de réponses plus mitigées des adolescents en général ou y a-t-il une réelle perte de confiance quand l'apprentissage des langues se complexifie et s'intensifie (les élèves sont généralement plus nombreux à apprendre deux, voire trois langues au grade 9) ? Nos données ne permettent malheureusement pas de répondre directement à cette question.

VI. L'INTÉRÊT POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES CHEZ LES ÉLÈVES DU GRADE 9 : TENTATIVE D'EXPLICATION

Quelles sont les caractéristiques habituellement associées à une attitude plus positive envers l'apprentissage des langues en général ? Rappelons qu'un indice composite a été constitué sur la base d'un score d'intérêt pour la connaissance des langues en général et du nombre de langues que l'élève souhaite apprendre en plus.

1. DES CATÉGORIES D'ÉLÈVES MOINS CONVAINCUS ?

Le tableau T-32 analyse l'attitude à l'égard de l'apprentissage des langues en distinguant plusieurs catégories d'élèves.

Tableau T-32 : Indice composite d'attitude envers l'apprentissage des langues en fonction du sexe, de la filière fréquentée et du nombre de livres à la maison

	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW	**Ber**	**CMa**	**Her**	**Cge**	**Chi**	**Voi**	**Lux**	**Gru**	**Slu**
Moyenne des filles	**0,05**	**0,01**	**0,31**	**0,30**	**-**	**0,05**	**0,19**	**0,30**	**0,67**	**0,29**
Moyenne des garçons	-0,39	-0,48	-0,33	-0,26	-	-0,61	-0,43	0,14	-0,01	-0,11
Moyenne des élèves de l'enseignement professionnel[1]	*-0,15*	***-0,18***	-0,39	-0,26	-	-	-	0,12	-	-
Moyenne des élèves de l'enseignement général	*-0,18*	*-0,54*	**0,26**	**0,27**	-	-	-	**0,49**	-	-
Corrélation de l'indice d'attitude avec le nombre de livres à la maison	0,11	0,11	0,11	**0,21**	-	**0,29**	**0,17**	0,07	0,10	**0,24**

En cas de différence significative (P<0,05) entre les moyennes des 2 groupes, la valeur de l'indice le plus élevé est écrite en gras. Les corrélations significatives (P<0,05) sont également écrites en gras.

Dans chacune des zones, les filles manifestent une attitude plus positive que les garçons à l'égard de l'apprentissage des langues. La différence est très significative dans tous les cas. Ce résultat est conforme aux travaux antérieurs qui décrivent généralement chez les filles un intérêt plus fort pour les matières littéraires, ainsi d'ailleurs, qu'une supériorité de leurs résultats dans ces matières.

[1] Dans le cas de l'Allemagne, ce sont les filières singulières et les filières combinées qui ont été distinguées et non, comme dans les autres pays, l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

En Grèce et en Pologne, les élèves du grade 9 fréquentent un tronc commun. Dans les 2 zones de Belgique francophone et au Luxembourg, où les élèves sont répartis entre des filières générales et des filières professionnalisantes, on observe une différence significative dans les attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues en faveur de l'enseignement général. En Allemagne, le troisième pays participant à l'étude où les élèves du grade 9 sont répartis entre différentes filières, la catégorisation des écoles retenue par l'équipe ne porte pas sur la même distinction et ne se prête pas à cette comparaison.

Enfin dans toutes les zones, on observe une corrélation positive, généralement assez faible, entre l'indicateur socioculturel (exprimé par le nombre de livres à la maison) et l'attitude des élèves à l'égard de l'apprentissage des langues. Cette corrélation est significative à Herstal (0,21), à Chios (0,29) et à Voiotia (0,17), ainsi qu'à Słubice (0,24). Autrement dit, dans ces zones, plus les élèves ont un niveau socioculturel élevé, plus ils sont intéressés par l'apprentissage des langues.

2. Zone par zone, quels sont les facteurs qui expliquent le mieux les différences d'attitudes ?

Une première analyse de régression de type Stepwise[1] a été réalisée, dans laquelle trois groupes de variables susceptibles d'expliquer des différences entre les élèves dans leurs attitudes face à l'apprentissage des langues en général (voir l'indice composite mentionné ci-avant) ont été constitués : des caractéristiques personnelles des élèves (individuelles et sociales), des caractéristiques de leur parcours scolaire et leur expérience de l'apprentissage des langues (pour plus de précisions sur ces variables, voir page 45).

Tableau T-33 : Part de variance dans les attitudes envers l'apprentissage des langues expliquée par des caractéristiques personnelles, des caractéristiques du parcours scolaire et l'expérience de l'apprentissage des langues[2]

GRADE 9	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW (270/ 299)	Ber (248/ 299)	CMa (189/ 209)	Her (386/ 433)	Cge	Chi (217/ 291)	Voi (232/ 295)	Lux (587/ 606)	Gru (297/ 336)	Slu (265/ 299)
Caractéristiques personnelles	5,3%	4,3%	10,1%	8,5%	-	/	6,7%	5,3%	15,1%	4,2%
Caractéristiques du parcours scolaire	/	7,8%	16,9%	4,6%	-	/	/	3,2%	3,3%	/
Expérience de l'apprentissage des langues	23,0%	17,4%	3,3%	17,5%	-	46,8%	27,2%	8,1%	3,6%	10,5%

Selon la zone, le modèle proposé explique de 14,7 à 46,8% au grade 9.

[1] Dans l'analyse de régression Stepwise, les variables explicatives sont ajoutées une par une dans le modèle par ordre de pouvoir explicatif décroissant et l'analyse s'arrête lorsque aucune des variables restantes n'a un apport suffisant (selon un critère fixé a priori). Lorsque le pouvoir explicatif d'une variable déjà présente dans le modèle est réduit sous le seuil fixé par l'ajout d'une variable supplémentaire, cette variable devenue insuffisamment explicative est éliminée.

[2] Entre parenthèses sont indiqués le nombre d'élèves sur lequel l'analyse a porté et le nombre total d'élèves interrogés. Ainsi, à Giessen/Limburg-Weilburg, l'analyse a porté sur 270 élèves du grade 9 (299 moins 29 omissions à l'une ou l'autre des variables cibles).

Dans 7 zones sur 9, c'est l'expérience de l'apprentissage des langues qui explique le mieux les différences entre les attitudes des élèves : à elle seule, elle explique de 8,1% (Luxembourg) à 46,8% (Chios) de ces différences. Notons qu'à Grunwald, ce sont les caractéristiques personnelles (15,1%) qui interviennent en premier lieu dans l'explication des différences entre les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage des langues. Et, dans une des zones de la Belgique (Communes malmédiennes), ce sont les caractéristiques du parcours scolaire qui contribuent le plus (16,9%) à expliquer les attitudes.

Ce qui est intéressant ici, c'est que l'expérience de l'apprentissage des langues est constituée de ce que l'on appelle des variables changeables : à titre d'exemple, un cours peut être rendu intéressant, la confiance peut être renforcée. Il est donc envisageable de tenter de renforcer l'attrait de l'apprentissage des langues aux yeux des élèves.

Une seconde analyse de régression a été effectuée en introduisant les mêmes variables, considérées cette fois isolément et non plus au sein d'un bloc, afin de déterminer l'apport respectif de chacune d'elles.

Tableau T-34 : Part de variance dans les attitudes envers l'apprentissage des langues expliquée par diverses caractéristiques[1]

	Allemagne		Belgique			Grèce		Luxem-bourg	Pologne	
	GLW (270/ 299)	Ber (248/ 299)	CMa (189/ 209)	Her (386/ 433)	Cge	Chi (217/ 291)	Voi (232/ 295)	Lux (587/ 606)	Gru (297/ 336)	Slu (265/ 299)
Expérience de l'apprentissage des langues										
Vécu positif des cours de langue	7,2%	5,9%	1,8%	14,3%	-	2,5%	23,0%	4,3%	1,3%	
Auto-évaluation	15,8%	2,1%		2,5%	-	38,5%	3,7%	0,9%	3,2%	1,7%
Confiance en soi		1,4%		1,1%	-	5,8%		1,9%		8%
Caractéristiques du parcours scolaire										
Nombre de langues apprises dans le cadre de l'horaire habituel		13,9%	16,3%	5,2%	-				1,2%	
Cours supplémentaire suivi portant sur une autre langue que celles apprises dans le cadre de l'horaire habituel					-					
Non-redoublement[2]			n.d.	n.d.	-				1,9%	
Cours d'anglais suivi dans le cadre de l'horaire habituel					-				1,2%	
Filière d'enseignement[3]		1,5%			-			3,4%		
Caractéristiques personnelles										
Être une fille	3%	2,1%	4,5%	3,6%	-		5,2%	1%	9,7%	2,8%
Autre(s) langue(s) parlée(s) à la maison avant l'entrée à l'école		1,3%	1,8%		-					
Autre(s) langue(s) parlée(s) à la maison actuellement	1,2%				-					
Nombre d'autre(s) langue(s) entendue(s) occasionnellement dans l'entourage				1,2%	-			3,6%	n.d.	n.d.
Niveau socioculturel				1,5%	-		1,5%			1,4%
Origine étrangère					-			0,9%		

[1] Certaines variables ne prenant qu'une seule valeur dans certaines zones, elles sont hachurées dans le tableau : au grade 9, tous les élèves de l'échantillon apprennent deux langues à l'école dans les deux zones grecques et ils apprennent tous trois langues au Luxembourg ; tous les élèves du grade 9 apprennent l'anglais dans les deux zones allemandes, dans les deux zones grecques et au Luxembourg ; enfin, l'enseignement n'est différencié (il n'y a pas de filières d'enseignement) ni en Grèce ni en Pologne.

[2] En Belgique, une erreur est survenue lors de la mise en page des questionnaires du grade 9. Les informations concernant le redoublement ne sont de ce fait pas disponibles (n.d. = non disponible).

[3] En Belgique et au Luxembourg, la variable recouvre la distinction entre enseignement préparant plutôt à l'exercice d'un métier ou à la poursuite d'études. En Allemagne, elle recouvre la distinction entre filières combinées et filières singulières. Quand on observe une relation, celle-ci est en faveur de la poursuite des études ou des filières singulières.

Dans 3 zones sur 9 (Luxembourg, Herstal, Voiotia), c'est le vécu des cours de langue qui intervient en premier lieu dans l'explication des différences entre les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage des langues (à lui seul, il explique de 4,3% à 23,0% de ces différences). Cette variable intervient en second lieu dans les deux zones allemandes, à raison de 5,9 et 7,2%. Même si c'est de façon faible, elle intervient également dans les autres zones hormis à Słubice. Quant à l'auto-évaluation par les élèves de leurs compétences en langues, elle contribue à expliquer les différences d'attitudes dans une forte mesure dans 2 des 9 zones : Giessen/Limburg-Weilburg (15,8%) et surtout Chios (38,5%). Sauf dans les Communes malmédiennes, cette variable intervient dans chacune des autres zones pour 3,7% tout au plus.

Le nombre de cours de langue suivis dans le cadre de l'horaire habituel intervient aussi dans 4 zones sur 9 : à Berlin (13,9%) et dans les Communes malmédiennes (16,3%) en premier lieu, à Herstal (5,2%) en second lieu et dans des proportions plus faibles, enfin à Grunwald (1,2%). Le sexe est également l'une des variables qui contribue à expliquer les attitudes (la différence est en faveur des filles) : elle est présente dans des proportions diverses dans 8 des 9 zones. Plus particulièrement, elle intervient en premier lieu à Grunwald (9,7%) et en second lieu à Słubice, dans les Communes malmédiennes et à Voiotia (de 2,8 à 5,2%). Enfin, la confiance en soi des élèves dans le domaine des langues intervient en premier lieu dans l'explication des différences entre les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage des langues à Słubice à raison de 8,0%. Elle intervient également, mais cette fois en second lieu, à Chios (5,8%).

CHAPITRE IX

DES CONCLUSIONS ET DES PISTES

L'enquête menée dans 10 zones contrastées appartenant à cinq pays européens apporte un éclairage original sur certains aspects de la réalité liés à l'apprentissage des langues modernes et permet de dégager des pistes de nature à contribuer à l'amélioration de la situation en matière d'apprentissage des langues modernes et plus précisément de plurilinguisme.

Une première partie extrait les principales lignes de force des résultats, tandis que la seconde section esquisse des pistes à l'intention des personnes dotées d'un certain pouvoir en matière d'enseignement, quel que soit le niveau du système éducatif où ils exercent leur fonction : des autorités nationales au chef d'établissement, voire à certains parents intéressés. En effet, dans chaque pays, il se trouve des personnes qui ont le pouvoir de fixer le cadre légal de l'enseignement des langues ou de définir concrètement les langues qui seront enseignées dans tel établissement, voire les niveaux scolaires auxquels ces langues seront enseignées, les nombres d'heures et la méthodologie. Ces personnes occupent des positions différentes au sein des systèmes éducatifs. Dans certains cas, les familles elles-mêmes peuvent effectuer des choix et les indications ci-dessous peuvent leur être utiles.

Une troisième et dernière section s'adresse plus spécifiquement aux institutions habilitées à fixer les orientations au niveau national et aux autorités européennes.

I. TROIS LIGNES DE FORCE DES RÉSULTATS

Trois lignes de force se dégagent des résultats de l'enquête. Elles sont synthétisées ci-dessous.

1. UN ENVIRONNEMENT SOUVENT PLURILINGUE, MAIS PEU DE LANGUES ENSEIGNÉES

Les réponses des élèves à propos des langues parlées dans leur famille et dans leur entourage confirment l'une des hypothèses à la base de l'étude : le caractère plurilingue de l'environnement rencontré dans la plupart des zones, y compris dans certains pays officiellement monolingues. Ce plurilinguisme est souvent dû à la présence sur le territoire de personnes d'origine étrangère. Dans d'autres cas, c'est plutôt le voisinage de régions où une autre langue est utilisée qui est à l'origine de contacts et d'échanges. Dans les deux zones polonaises, par contre, les élèves rapportent très peu de contacts directs avec d'autres langues que la langue d'enseignement. Un peu partout, cependant, l'anglais occupe une place importante, par son omniprésence, au travers des pays, dans les médias et l'Internet.

Par ailleurs, l'analyse des langues enseignées confirme les constats d'Eurydice (2005) : la diversification des cours de langue semble se faire presque exclusivement au niveau des langues étrangères enseignées en 2^{e} ou en 3^{e} lieu, et les langues des élèves allophones ne sont quasiment pas exploitées. Les seules langues enseignées dans les zones analysées en tant que 1re langue étrangère sont l'allemand, l'anglais, le français et le néerlandais au grade 5 comme au grade 9. S'y s'ajoutent au grade 9, mais au titre de 2^{e} langue étrangère seulement, à Słubice le russe et en Communauté française de Belgique, mais de façon purement théorique (opportunités légales non mises en pratique dans les zones analysées), l'arabe, l'espagnol et l'italien. En Allemagne, la troisième langue peut aussi être l'espagnol, l'italien ou le russe. Dans aucune des 10 zones étudiées, les principales langues de l'immigration ne figurent parmi les langues proposées dans les écoles aux niveaux étudiés. En Allemagne, la distinction entre langues anciennes et langues modernes est inconnue au niveau de l'offre de langues étrangères (le latin passe donc pour une langue étrangère au même titre que le français ou le turc). Ceci explique que le latin peut être appris au lieu d'une langue moderne.

De plus, si on examine de plus près la situation en ce qui concerne les quelques langues largement enseignées, les apprenants de l'anglais sont dans l'ensemble bien plus nombreux que ceux des langues « concurrentes ». C'est particulièrement le cas dans les zones de Giessen/Limburg-Weilburg, Berlin, Voiotia et Chios. Des exceptions à cette règle sont fournies par la Communauté germanophone de Belgique, où la première langue enseignée est le français, ainsi que par le Luxembourg et, à un certain degré aussi, par la zone belge des Communes malmédiennes et la zone de Słubice, où la première langue moderne enseignée est l'allemand. Souvent, cette langue accumule davantage d'heures scolaires que toutes les autres langues étrangères, ne fût-ce que grâce à un nombre d'années d'apprentissage supérieur.

Il existe donc des intérêts potentiels et aussi des opportunités (compétences acquises dans le milieu familial, possibilités de contacts et d'échanges, …) trop peu exploitées : face à la richesse des expériences des élèves dans les zones multilingues, les différents

systèmes éducatifs n'organisent que l'enseignement d'une poignée de langues. Le bilinguisme, voire le multilinguisme, en germe chez certains élèves se transforment trop souvent en handicap plutôt qu'en atout pour leur avenir.

2. DES ATTITUDES POSITIVES ENVERS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES, MAIS DES DIFFÉRENCES SELON LES ÉLÈVES

L'enquête a mis en évidence un grand intérêt des élèves pour l'apprentissage des langues. Au grade 5, la plupart des élèves souhaitent apprendre au moins une langue en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà et dans 7 zones sur 10, plus de la moitié des élèves expriment le souhait d'apprendre 2 langues en plus. L'avis des élèves du grade 9, tout en restant dans l'ensemble très positif, est cependant moins unanime : la majorité se dit désireuse d'apprendre une ou plusieurs langues en plus, mais à ce niveau de 20 à 47 % des élèves ne veulent pas ajouter de langue à celle(s) qu'ils apprennent déjà. Les réponses des élèves doivent cependant être interprétées avec prudence, leur enthousiasme n'ayant pas été tempéré par des mesures de l'investissement envisagé, susceptibles de conduire à des positions plus réalistes : elles se situent davantage au niveau du moi idéal que des objectifs (voir page 25).

Tout comme le nombre de langues que les élèves souhaitent apprendre, d'autres indices sont moins positifs au grade 9 qu'au grade 5 : l'image des cours de langue suivis, positive dans toutes les zones et aux deux niveaux scolaires est, à une exception près, plus positive au grade 5 qu'au grade 9 ; de même, la confiance des élèves en leurs propres capacités d'apprendre des langues modernes est généralement plus faible chez les aînés. Même s'il s'agit d'une érosion plus générale de l'intérêt pour les apprentissages scolaires et d'une vision globalement plus critique de l'enseignement propres à l'adolescence (voir par exemple l'analyse de Liu, 2003), la différence doit interpeller les responsables.

L'analyse de l'intérêt des élèves du grade 9 pour la connaissance des langues[1] a montré que celui-ci varie en fonction de diverses caractéristiques des élèves : les filles manifestent des attitudes plus positives que les garçons ; là où les élèves du grade 9 fréquentent des filières différentes, ceux qui suivent un enseignement général se montrent plus positifs ; enfin, dans la moitié des zones, l'intérêt pour l'apprentissage des langues est plus élevé chez les élèves qui appartiennent à un milieu familial socioculturellement plus favorisé. Il s'agit ici de différences non directement contrôlables, mais que des réponses pédagogiques appropriées pourraient sans doute réduire. L'enjeu – et il est de taille – c'est de tenter de trouver ce qui explique la supériorité de l'un ou l'autre groupe, et de recréer sur cette base des conditions d'apprentissage plus favorables. Ainsi, on a constaté, dans un domaine voisin de l'apprentissage des langues modernes, l'apprentissage de la lecture, que « *le fossé garçons-filles tient moins à leur appartenance sexuelle qu'à leur différence d'engagement. (…) Des dispositifs comme les cercles de lecture, qui travaillent en même temps les compétences du lecteur tout en renforçant sa motivation via les interactions sociales paraissent les mieux adaptés pour relever le double défi : améliorer les compétences et impliquer davantage les jeunes dans des activités de lecture quelles qu'elles soient* » (Lafontaine, 2004, p. 157).

[1] Rappelons qu'un indice composite a été constitué à partir d'un score d'intérêt pour la connaissance des langues en général et du nombre de langues que l'élève souhaite apprendre en plus.

Parmi les variables qui contribuent à l'explication des différences entre les élèves du grade 9 quant à leurs attitudes par rapport à l'apprentissage des langues, bien davantage que les caractéristiques du parcours scolaire et les caractéristiques personnelles, c'est l'expérience - de plus en plus précoce - de cet apprentissage qui constitue, dans la grande majorité des zones, le facteur explicatif le plus important : il s'agit de variables changeables (Bloom, 1979), sur lesquelles il est possible d'agir directement. Au grade 5, parmi les informations choisies pour décrire cette expérience, c'est le vécu des cours de langue qui semble jouer le plus souvent un rôle positif, ainsi que la confiance en soi, l'auto-évaluation n'intervenant que dans quelques cas. Au grade 9, cependant, l'auto-évaluation – qui reflète sans doute dans une certaine mesure la qualité des cours dont l'élève a bénéficié, depuis davantage d'années que dans le cas des plus jeunes – prend le pas sur la confiance en soi. Parmi les caractéristiques du parcours scolaire, chez les aînés, le nombre de langues apprises dans le cadre de l'horaire habituel explique également les différences entre élèves quant aux attitudes par rapport à l'apprentissage des langues : ceux qui en déjà ont appris davantage se montrent plus intéressés par l'acquisition d'un nouvel idiome.

Au vu de ces constats, il est souhaitable et possible de renforcer encore la motivation des jeunes par rapport à l'apprentissage des langues ; en particulier au bénéfice des catégories d'élèves dont l'intérêt est actuellement moins marqué.

3. Un intérêt pour des langues variées, mais une certaine hiérarchie

Des langues variées sont présentes dans les souhaits des élèves en matière d'apprentissage des langues. Au-delà des langues très répandues (anglais, allemand, français, en particulier), les jeunes interrogés manifestent une ouverture à l'égard de nombreuses autres langues, parlées aux quatre coins du monde.

Au niveau des « langues souhaitées en plus », ce sont les langues romanes, surtout l'espagnol et l'italien, qui enregistrent des indices les plus élevés. Dans les zones allemandes, au grade 9, l'espagnol devance aussi le français (qui est, certes, déjà appris par un grand nombre d'élèves)[1]. Cependant le profil des « langues souhaitées en plus » témoigne du fait que les systèmes éducatifs et le public scolaire n'ont évidemment pas encore véritablement découvert les langues slaves, sans parler des langues finno-ougriennes ou des langues baltes. Tandis que le russe semble susciter un certain intérêt parmi les élèves, le polonais n'est cité que très sporadiquement et le tchèque encore moins.

L'étude suggère cependant l'existence de freins, dans le chef des élèves eux-mêmes, par rapport à l'engagement dans l'apprentissage de certaines langues : alors que l'italien et l'espagnol suscitent de façon assez générale des attitudes positives ou très positives que ce soit à l'égard des langues elles-mêmes, des pays où elles sont parlées et des compétences à développer, ces langues ne leur semblent pas « porteuses », jugées plus utiles pour les contacts avec des locuteurs de ces langues et pour l'intérêt des pays où elles sont parlées que pour la vie professionnelle future.

[1] Le fait que dans quelques Länder de l'ex-République fédérale d'Allemagne, les contingents d'apprenants de l'espagnol dépassent ceux du français (Hambourg, Brême, Rhénanie du Nord-Westphalie) semble prouver que ce phénomène observé n'est pas limité aux zones analysées.

Par ailleurs, l'anglais en tant que langue étrangère n'est plus une langue comme les autres. Dire le contraire serait faux et cacherait la réalité. Nos indices délivrent de façon répétitive le même message : cette langue bénéficie partout d'atouts majeurs. C'est ce que confirment plusieurs des indices analysés, principalement au niveau de l'utilité perçue et des opportunités et pressions extérieures. Tout cela correspond au fait que l'anglais en tant que langue internationale de prestige est de plus en plus présent dans nos universités nationales[1], dans la vie active. Cependant, si les réponses des élèves confirment la prépondérance de l'anglais, à la fois dans les cours suivis et dans les souhaits des élèves, l'enquête fournit d'autres indications intéressantes. D'une part les réponses des élèves mettent en lumière l'absence de supériorité de l'anglais au niveau de l'image des pays, de l'affectivité générale envers la langue, tout au moins aux yeux des élèves qui souhaitent apprendre cette langue : on peut dès lors s'interroger sur la capacité de l'anglais, tel qu'il est perçu, à donner accès à la culture spécifique de ceux qui la parlent, à constituer davantage qu'une *lingua franca*, avec ses atouts, mais aussi ses limites. D'autre part, l'écart entre les aspirations à l'apprentissage de l'anglais et celui des autres langues est peu présent au 5e grade et se creuse chez les aînés, dans un processus où l'anglais échappe à la détérioration, d'ampleur limitée, mais quasi générale, des attitudes des jeunes vis-à-vis de l'apprentissage des langues modernes.

Notre étude confirme-t-elle les résultats antérieurs concernant le statut particulier des langues présentes dans le contexte social ? Si les langues de l'immigration semblent effectivement susciter un certain intérêt, les réponses des jeunes interrogés incitent à nuancer la vision des langues officielles de leur pays et des langues du voisin comme naturellement jugées dignes d'intérêt. Ainsi, en Communauté française de Belgique, les jeunes reconnaissent une certaine utilité à la maîtrise du néerlandais et de l'allemand, qui constituent, avec le français, les trois langues nationales, et qui sont parlées par les habitants de régions toutes proches, mais leur image des langues et des « pays » où elles sont parlées n'est pas très positive. À Chios, alors que cette île grecque n'est située qu'à quelques miles nautiques de la Turquie, peu d'élèves souhaitent apprendre le turc (le pourcentage d'élèves qui mentionnent le turc parmi les langues qu'ils souhaitent apprendre est du même ordre de grandeur que le pourcentage d'élèves intéressés par le chinois !). Les langues de proximité et les langues nationales dans un pays multilingue ne suscitent donc pas automatiquement l'intérêt. Le passé, des rivalités encore actuelles, des préjugés peuvent être bien présents.

[1] En Grèce, au niveau de l'éducation secondaire, les écoles privées qui proposent l'enseignement d'autres matières (maths, histoire, etc.) en anglais se multiplient !

II. SEPT PISTES POUR LES DÉCIDEURS

Comment tirer le meilleur parti des conditions dans l'ensemble extrêmement favorables au plurilinguisme ? Comment surmonter les obstacles mis en évidence ? Les paragraphes suivants esquissent différentes pistes de nature à améliorer la situation. Celles-ci s'adressent aux personnes dotées d'un pouvoir de décision ou de conseil en la matière, quel que soit le niveau où s'exercent leurs prérogatives : des instances européennes aux parents, en passant par les autorités nationales, régionales, locales et les enseignants, chacun est en mesure d'ajouter sa pierre à l'édifice. Les suggestions sont présentées dans un ordre qui va du plus local, généralement compatible avec le cadre actuel de l'enseignement des langues, au plus institutionnel, qui suppose des décisions politiques.

1. ENSEIGNER L'INTÉRÊT DES LANGUES ET DES CULTURES

La diversité des langues et de leur poids sur un « marché européen des langues » demande des réponses didactiques diversifiées et différenciées.

D'une part, les réponses des élèves montrent bien les limites dans leur connaissance des différentes langues : si certaines langues les intéressent pour des raisons personnelles ou culturelles, ils tendent à considérer qu'elles ne leur seront pas véritablement utiles ; par ailleurs, si la diversité des idiomes cités par les élèves en tant que langues qu'ils souhaitent apprendre a été soulignée, il faut reconnaître que la majorité des choix se regroupent sur quelques langues de grande diffusion tandis que d'autres ne sont mentionnées que par une poignée d'élèves. En outre, les langues non européennes sont, dans l'ensemble, relativement peu présentes, malgré leur intérêt potentiel. Un support à cet égard pourrait leur ouvrir des perspectives et les aider à s'intéresser à d'autres langues.

Dans l'ensemble des zones, les langues qui bénéficient d'un contingent d'élèves important sont surtout celles qu'on peut qualifier de « langues scolaires européennes traditionnelles ». Sans qu'il soit possible de démêler l'impact de l'offre et de la demande sur cette situation, on rappellera que le statut d'un idiome en tant que langue scolaire dans un système éducatif national crée une certaine demande par rapport à cette langue. Cet argument pèse d'autant plus lourd que la connaissance d'une langue semble incontournable dans le système scolaire.

On sait d'autre part que les attitudes à l'égard de la langue peuvent avoir un effet sur l'efficacité de l'apprentissage de langues étrangères ou secondes (voir par exemple Fasold, 1984) : sans doute faut-il voir dans ces attitudes l'une des explications de la faible efficacité de l'enseignement de langues par ailleurs peu appréciées, souvent dénoncée (par exemple le néerlandais dans les deux zones de Belgique francophone). Aider les élèves à dépasser stéréotypes et préjugés peut conduire à une implication plus forte dans l'apprentissage des langues.

En classe, il serait utile de traiter systématiquement la thématique de l'utilité des compétences en langues – au niveau européen et mondial (fluctuation des personnes, utilité de la connaissance de langues dans le monde du travail et pour les études, utilité pour les vacances, augmentation de la qualité de la vie, …). La valeur du plurilinguisme (individuel) doit être soulignée : une personne plurilingue, quelles que soient les langues

concernées, peut comprendre et exprimer le monde de diverses manières, souvent à en référence à des univers culturels différents. Il s'agit de montrer que les avantages ne se limitent pas au seul anglais. Là où c'est possible, des projets de coopération transfrontalière ou des collaborations à distance peuvent contribuer à une meilleure connaissance mutuelle et renforcer l'ouverture des jeunes à des langues *a priori* moins prestigieuses. Dans toutes ces régions où, on l'a constaté, différentes nationalités, différentes langues coexistent, multiplier les manifestations interculturelles peut aider à renforcer l'intérêt pour l'autre et ses caractéristiques.

Au travers du cours d'anglais lui-même, largement répandu en tant que première langue moderne, l'enseignant pourrait aider les élèves à dépasser la vision de l'anglais comme une *lingua franca* et à développer leur intérêt pour les langues et les cultures, conformément à une recommandation du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2007), y compris à propos de l'anglais lui-même. Il s'agit de faire comprendre au grand public la distinction entre l'anglais - langue internationale et les variantes de cette langue parlées dans différentes régions du monde. Plus largement, l'enseignement de toute langue largement répandue dans le monde (anglais, français, espagnol,…) doit être l'occasion d'une découverte des variétés linguistiques et des réalités culturelles très diverses liées à cette langue.

Il serait également utile de thématiser en classe des questions de communication intra- et interculturelle ; ceci concerne le rôle du citoyen européen dans sa langue maternelle, dans des langues secondes ou étrangères, y compris les langues voisines, ainsi que le rôle qu'il peut jouer dans la communication interculturelle en tant que locuteur natif ou alloglotte.

Enfin il importe d'organiser la découverte des réalités culturelles de façon à ce qu'elle conduise à un dépassement des stéréotypes et des idées reçues sur les pays ou les régions où les langues apprises sont parlées.

2. ADAPTER LA MÉTHODOLOGIE : EXPLOITER LES COMPÉTENCES DÉJÀ ACQUISES ET MULTIPLIER LES INTERACTIONS

L'enseignement des langues doit prendre en considération qu'une première langue étrangère s'apprend autrement qu'une deuxième ou qu'une troisième. Avec chaque langue, un profil méthodologique propre doit être mis en place pour enrichir le potentiel d'apprentissage des élèves[1].

« *If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor in influencing learning is what the learner already*

[1] L'étroitesse relative de l'offre des langues a, jusqu'à maintenant, empêché la didactologie des langues modernes de déployer des recherches empiriques quantitatives qui fourniraient des indications sur l'intérêt de l'enseignement de telle ou telle langue, en fonction de la langue maternelle des élèves, et plus généralement de leurs connaissances préalables, en tant qu'étape sur le chemin du plurilinguisme tel que l'Union européenne l'a décrit comme objectif politique et qui devrait prendre en compte une série d'autres facteurs contextuels.

knows. »[1] (Ausubel, 1968, p. vi) Cette observation du psychologue américain a une importance toute particulière dans l'apprentissage des langues tout au long de la vie car elle se réfère à la fois aux langues du foyer, aux langues apprises ainsi qu'aux expériences accumulées lors de l'utilisation et de l'apprentissage des langues dont un individu dispose. De plus, la citation se trouve au carrefour des savoirs (déclaratifs et procéduraux), du savoir-être et du savoir-faire et concerne directement ce que d'aucuns appellent le « savoir-apprendre ».

Dans la perspective spécifique d'un développement du plurilinguisme, l'articulation des apprentissages les uns aux autres montre en outre à l'apprenant la valeur de toute compétence linguistique, toute langue servant à en apprendre d'autres, y compris les langues minorisées dans la société et aujourd'hui encore à l'école.

L'activation systématique des compétences des élèves comporte un autre avantage essentiel : dans le cas d'une langue cible typologiquement proche de la langue maternelle ou d'une langue étrangère relativement disponible, on observe une progression plus rapide. Pour bénéficier de cet avantage incontestable, il est nécessaire d'orienter la phase initiale du cours vers le développement des compétences réceptives. Pour optimiser par ce biais la compétence d'apprentissage des langues (savoir-apprendre, autonomisation de l'apprenant), la méthode doit impérativement sensibiliser l'apprenant à ses propres stratégies et à leur évaluation.

Les compétences orales pratiques (comprendre et parler avant de lire et d'écrire) sont généralement jugées prioritaires. Par conséquent, un input adapté et une pratique pédagogique adéquate semblent nécessaires. Dans ce contexte, on soulignera les avantages des technologies de l'information et de la communication, de « la salle de classe ouverte » et du travail sur les projets internationaux si possible en tandem, par exemple dans le cadre des appariements scolaires (van Lier, 1996 ; Legutke, 2001).

3. ADAPTER LE CURRICULUM : DIFFÉRENCIER LES OBJECTIFS ET VISER DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

Mieux différencier les objectifs devrait permettre de combattre la baisse du niveau de motivation entre l'enseignement primaire et secondaire[2], de maintenir l'intérêt des élèves pour une diversité de langues et d'éviter l'érosion de cet intérêt chez certains groupes d'élèves (les garçons, les élèves de l'enseignement qualifiant, les élèves appartenant à des milieux socioculturellement moins favorisés).

Au fil du parcours scolaire, l'apprentissage des langues devrait revêtir des objectifs et des orientations différenciés pour continuer à motiver les élèves. Mieux organiser le curriculum devrait permettre d'éviter l'impression de redites, inévitable si les objectifs poursuivis sont identiques. Mieux organiser le curriculum signifie aussi faire profiter les élèves de leurs connaissances dans la langue de scolarisation et dans les langues d'origine (lorsqu'elles sont différentes de cette dernière) et les amener à un meilleur vécu

[1] « Si je devais ramener toute la psychologie de l'éducation à un seul principe, je dirais ceci : le facteur unique qui influence le plus l'apprentissage, c'est ce que l'apprenant sait déjà » (traduction par nos soins).

[2] Même si celle-ci n'est probablement pas spécifique aux cours de langue.

de leurs cours de langue : l'identification des similitudes, utiles à la progression, permet d'éviter le sentiment de redite qui joue probablement un rôle dans la détérioration relative des motivations et des attitudes à l'égard des langues et de leur apprentissage entre le 5e et le 9e grades.

Dans la perspective du développement du plurilinguisme et de l'apprentissage tout au long de la vie, le curriculum ne se contentera pas d'établir un plan exclusivement centré sur les besoins linguistiques (thèmes, vocabulaire, …) pour une seule langue cible. Il faut développer un curriculum intégré qui prend en considération tous les curricula des langues scolaires y compris les langues maternelles, ainsi que les domaines de l'apprentissage des langues et des compétences interculturelles.

Il serait par exemple utile de veiller à cibler les cours qui débutent plus tard dans la scolarité sur des compétences choisies en fonction de la langue et du développement des élèves, plutôt que de viser, avec moins de moyens, les mêmes objectifs qu'à propos d'une langue étudiée pendant 8 ans, voire davantage (voir en particulier le point 4, ci-dessous).

Il importe de prendre en considération les intérêts et les besoins des différentes populations scolaires pour veiller à inclure parmi les apprentissages une réponse de nature à les impliquer : en fonction du contexte, certaines langues sont apprises en vue de permettre une communication à court terme, tandis que d'autres sont plus souvent perçues comme un atout pour les études ou la carrière future. Tout en n'excluant pas l'idée de faire évoluer ces représentations, leur exploitation est certainement le gage d'un apprentissage plus efficace.

En classe, il faudrait développer et renforcer les stratégies d'enseignement qui permettront la communication interculturelle en langue cible et/ou dans d'autres langues (voir le point 4 ci-dessous).Dans cette perspective, la maîtrise d'une langue très différente de celle(s) que l'élève connaît déjà présente un intérêt renforcé, puisqu'elle ouvre les portes d'un nouvel univers.

4. INTÉGRER L'INTERCOMPRÉHENSION AUX COURS DE LANGUE

« Par le terme intercompréhension, on désigne la capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans l'avoir apprise. En général, les variétés d'une même langue sont intercompréhensibles » (Meißner, Meißner, Klein & Stegmann, 2004, p. 20). Certains travaux étendent cette approche des langues apparentées aux langues voisines : ainsi, le programme InterCompréhension Européenne (ICE) a développé une formation qui vise à développer chez des francophones la compétence en compréhension de trois langues voisines (l'allemand, l'anglais et le néerlandais) (voir Castagne, 2004). Initier et former les élèves à l'intercompréhension élargit leur horizon au niveau des langues et des contenus au-delà des langues apprises. Le développement, par des approches de type « intercompréhension », du nombre de langues dans lesquelles des compétences peuvent être développées pour un apprenant donné, constitue certainement un élément de réponse à cet appétit pour les langues que l'étude met en évidence et auquel l'école a souvent bien du mal à répondre.

Dès que l'objectif majeur « maîtriser deux langues étrangères en dehors de la langue maternelle » semble acquis[1], il paraît légitime d'offrir des cours de langue qui n'envisagent par exemple qu'une compétence réceptive telle qu'elle est demandée par les disciplines scientifiques (compétence de lecture) pour des raisons propédeutiques ou par un séjour à l'étranger (lecture de panneaux d'affichage, de cartes de restaurants, etc.). Souvent, la participation à un tel cours n'est que le premier pas sur un chemin qui mène plus loin dans la maîtrise de cette langue.

La compétence intercompréhensive est une compétence double : elle permet non seulement une intercompréhension plus ou moins pan-romane (ou pan-germanique, ou pan-slave, …) de l'autre, mais aussi l'utilisation de la didactique du plurilinguisme (ou de l'intercompréhension) comme un outil efficace dans le domaine de l'ouverture aux langues et aux cultures.

De plus, la didactique de l'intercompréhension est une bonne école de prise de conscience des processus et facultés d'apprentissage.

5. DÉVELOPPER ET METTRE EN PRATIQUE L'ÉVEIL AUX LANGUES

« L'éveil aux langues vise à préparer les individus à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement plurielles en mettant l'élève en contact avec des matériaux sonores et visuels provenant d'une variété de langues de divers statuts (langue de l'école, langues nationales, langues endogènes, langues des migrants ...). L'élève est amené à effectuer des activités de découverte de ces matériaux, à les explorer et à les comparer, tout ceci principalement de manière ludique » (Nollet, 2003, p. 10).

Dans une synthèse des travaux de recherche relatifs au bilinguisme, Hamers et Blanc concluent la présentation d'études montrant l'impact positif d'une alphabétisation des enfants dans leur langue maternelle par le commentaire suivant: « We would claim that more than the fact of teaching literacy in L1, it is the valorisation of L1 as a cognitive tool by the school which is responsible for the development of literacy[2] » (2000, p. 347). Des activités d'éveil aux langues peuvent contribuer à cet objectif de valorisation des langues qui sont actuellement largement en marge du système scolaire. Elles peuvent aussi faciliter les transferts d'une langue à l'autre, conformément aux objectifs de ses premiers promoteurs, et renforcer l'intérêt pour des langues variées. L'éveil aux langues fait aussi partie des approches impliquées dans le « Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures » dont un groupe de spécialistes travaille à la mise au point, de façon à favoriser la mise en pratique de certaines des recommandations du Cadre européen commun de référence : « La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à […] poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque

[1] La maîtrise de deux langues modernes en dehors de la langue maternelle semble en effet nécessaire pour conférer aux élèves une compétence intercompréhensive dans les limites des langues apparentées.

[2] « *Nous voudrions défendre l'idée que, davantage que le fait d'enseigner les bases dans la première langue des enfants, c'est la valorisation par l'école de la première langue en tant qu'outil intellectuel qui est responsable du développement de l'alphabétisation* » (traduction par nos soins).

maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition ». (Conseil de l'Europe, 2005, p. 128)

Pour que ces objectifs soient atteints, cependant, il serait souhaitable de compléter l'éventail des langues présentes dans chaque activité en fonction non seulement des nécessités didactiques (ainsi prendre conscience de l'existence de différentes façons d'écrire les nombres suppose l'étude de matériaux provenant de langues diverses à cet égard), mais aussi des langues présentes dans l'environnement[1].

Ainsi conçue, la mise en œuvre de l'éveil aux langues devrait contribuer à aplanir les difficultés liées aux constats 1 et 2.

6. Définir au niveau local une politique du plurilinguisme

Pour prendre en compte les richesses de l'environnement sur le plan linguistique, il semble utile de définir une politique spécifique en matière d'apprentissage des langues et de mettre au point un projet qui exploite les potentialités de l'environnement, dans une vision intégrée de l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Le projet sera de préférence défini au niveau des autorités locales compétentes, en prenant en compte le portfolio européen pour les langues, dans le cadre d'une politique européenne et nationale globale, traçant dans ses grandes lignes une politique linguistique éducative plus ouverte, à la fois à la diversité des langues et à des formes diverses d'approche des langues et des cultures, et assurant les moyens d'une telle politique (financiers, réglementaires, en maîtres qualifiés…) (voir ci-dessous la section III).

Il serait utile qu'au niveau des établissements scolaires, les équipes éducatives définissent et réalisent une « politique » et un profil de leur établissement en faveur du plurilinguisme. Selon la marge de manœuvre laissée aux chefs d'établissement, la réflexion pourrait conduire à modifier l'offre de langues au sein de l'horaire habituel, à y ajouter des cours facultatifs, à recourir à certaines facilités telles que l'enseignement des langues et cultures d'origine (LCO) possible dans plusieurs pays, à mettre sur pied des activités d'initiation à la diversité linguistique et culturelle et à l'une ou l'autre langue jugée intéressante mais absente du curriculum officiel, ou plus simplement à encourager les élèves à tirer parti d'autres initiatives présentes dans l'environnement. Les démarches décrites dans le *Cadre européen de référence pour les langues* qui intègrent aussi des suggestions méthodologiques peuvent servir de repères pour une orientation des cours vers les compétences plurilingues (Trim, North & Coste, 2001). La construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle peut être soutenue par les approches plurielles[2] (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meissner, Schröder-Sura, & Noguerol (2007).

[1] La Communauté française de Belgique a mis en œuvre une telle démarche, reprenant des activités d'éveil aux langues publiées en Suisse romande, mais en y ajoutant du wallon, du néerlandais, de l'arabe, … (voir le site http://www.enseignement.be/eveilauxlangues).

[2] L'expression « approches plurielles des langues et des cultures » désigne des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plus d'une variété linguistique et culturelle (Candelier *et al.*, 2007).

Dans les pays de l'Union européenne, les questions ayant trait aux langues et à leur apprentissage n'ont pas seulement une importance toujours plus grande, mais elles sont aussi devenues très complexes. Le grand public ignore trop souvent l'influence du curriculum et des filières scolaires sur l'apprentissage de leurs enfants, bien que ces aspects des systèmes éducatifs aient, en règle générale, un impact non négligeable sur les langues que les élèves apprennent et qu'ils apprendront plus tard ainsi que sur le vécu des cours de langue. Le public ne connaît pas non plus suffisamment les critères qui caractérisent aujourd'hui un cours de langue efficace.

Il importe dès lors d'assurer une information régulière et suffisamment complète s'adressant en premier lieu aux parents, mais aussi aux élèves, aux enseignants et à toute personne intéressée par les langues et leur apprentissage. Une telle « Assistance au choix et à l'apprentissage des langues » doit, pour être efficace, respecter certaines règles. Parmi celles-ci, on mentionnera (1) la nécessité d'appuyer l'information sur des bases empiriques, (2) une « neutralité » indispensable vis-à-vis des différentes langues (il ne faut pas confondre une assistance à caractère pédagogique avec des formes de lobbying), (3) la prise en compte des processus d'apprentissage spécifiques des apprenants concernés, (4) l'orientation vers les objectifs linguistiques de l'Union européenne.

Étant donné que pour les établissements scolaires les possibilités réelles de diversification de l'offre en matière de langues étrangères sont assez limitées, la politique en faveur du plurilinguisme doit être organisée au niveau local. La question essentielle est donc de savoir combien de langues scolaires sont présentes au niveau de la commune, de l'agglomération, du canton ou de tout autre type d'unité territoriale locale, lesquelles et dans quel ordre

Les élèves devraient être informés de la nécessité de développer pendant leur scolarité un profil de compétence élevé dans au moins deux langues étrangères[1]. Sans doute faudrait-il organiser les parcours scolaires de façon à permettre l'apprentissage d'au moins une langue de grande diffusion, couplé à l'acquisition de langues perçues comme donnant accès à d'autres aspects intéressants de la réalité sociale. On peut imaginer des curricula linguistiques dans lesquels ces deux langues seraient deux langues de familles linguistiques différentes (et même, différentes de celle de la langue de l'école) de sorte que le plus grand nombre possible de jeunes Européens aient accès aux trois familles linguistiques auxquelles appartient la très grande majorité des langues de notre espace, ces langues apprises pouvant servir, ultérieurement (à l'école et hors de l'école) de point d'appui vers d'autres langues de la même famille dans le cadre d'une didactique de l'intercompréhension (voir le point 4 ci-dessus).

Des langues actuellement absentes des systèmes d'enseignement pourraient y être introduites. Pour des raisons de continuité (compétences des enseignants en place, en particulier), il ne s'agirait pas nécessairement de remplacer des langues actuellement enseignées, mais plutôt de compléter l'offre actuelle en proposant des cours optionnels pour les élèves intéressés, en favorisant la formation de groupes interscolaires, là où la proximité géographique le permet, en développant un système de bourses individuelles pour l'apprentissage des langues pour les élèves motivés.

[1] L'objectif en la matière, selon le Livre blanc, est la maîtrise par chacun de trois langues communautaires … ce qui porte le nombre de langues à apprendre à quatre pour les élèves dont la langue maternelle ne fait pas partie des langues de l'Europe, ou qui souhaitent s'intéresser à une autre langue du monde.

7. PRÉPARER L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

L'apprentissage des langues doit absolument s'inscrire dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. La volonté d'exploiter les possibilités de contact avec les langues et la confiance en ses propres capacités de les apprendre et de les utiliser jouent un rôle déterminant dans l'entretien et le développement de compétences dans plusieurs langues. Il est dans la plupart des cas irréaliste d'atteindre un véritable plurilinguisme au niveau scolaire : c'est au delà de l'enseignement obligatoire, mais sur la base des compétences et des attitudes développées, que les jeunes puis les adultes pourront poursuivre leur apprentissage et s'intéresser à de nouvelles langues, parce que c'est la langue dans laquelle telles connaissances ont été développées, ou qu'elle est parlée dans un pays dont ils sont tombés amoureux.

Les mesures qui promeuvent l'apprentissage en autonomie sont un préalable pour la réussite de l'apprentissage tout au long de la vie. La thématique « Apprendre à apprendre les langues » doit être traitée systématiquement en classe de langues et les matériaux pédagogiques doivent soutenir l'autonomisation de l'apprenant.

À l'heure actuelle, les parcours scolaires comportent généralement des hiatus en ce qui concerne l'apprentissage des langues modernes. Après un enseignement secondaire où ils ont généralement suivi un ou plusieurs cours de langues, les jeunes qui poursuivent leurs études fréquentent un enseignement tertiaire dont les langues sont encore très souvent absentes. Les quelques exigences en la matière se résument généralement à l'anglais. Il serait certainement à la fois motivant pour les élèves du secondaire et efficace par rapport à l'entretien des compétences de veiller à ce que l'utilisation et l'acquisition des langues modernes ne connaissent pas une parenthèse.

III. LE SOUTIEN DES AUTORITÉS

Comme on vient de le voir, les divergences positionnelles et les pratiques qui en découlent visent directement les langues – en tant que langues officielles de l'état, de langues de patrimoine reconnues dans le cadre de la législation nationale (voir le Luxembourg), de langues d'immigration ou de langues étrangères scolaires. Le soutien des autorités est particulièrement indispensable dans le domaine du plurilinguisme, car l'enseignement des langues modernes demande un investissement financier considérable de la part des états et chaque langue spécifique suppose le recours à des spécialistes formés à celle-ci. (la formation des enseignants est de plus un investissement à long terme).

Les pays auxquels appartiennent les zones impliquées dans l'étude procèdent tous à des réformes plus ou moins importantes de la façon dont les langues modernes y sont enseignées, donnant ainsi des gages de leur intérêt pour le plurilinguisme de leur population. L'Allemagne entreprend des efforts considérables dans le domaine de l'évaluation de la qualité. Le Luxembourg a réalisé une auto-évaluation de l'enseignement des langues avec le concours d'experts du Conseil de l'Europe et la Pologne a engagé une démarche similaire, encore en cours. Les autorités grecques viennent d'instaurer l'apprentissage d'une seconde langue moderne dès la fin de l'enseignement primaire. Les autorités de la Communauté française de Belgique réfléchissent à une généralisation de l'apprentissage des langues modernes, indépendamment des filières et celles de la Communauté germanophone viennent de revoir la formation en langues des enseignants et des réflexions sont en cours pour fixer des seuils de compétence en lien avec le cadre européen commun de référence.

1. AU NIVEAU DES INSTANCES EUROPÉENNES, RENFORCER LE CADRE DU PLURILINGUISME POUR TOUS

Les initiatives européennes sont généralement appréciées, mais certains interlocuteurs demandent une amélioration de leur visibilité[1]. En outre, des souhaits ont été exprimés par des décideurs en ce qui concerne la continuité des actions : dans le respect du principe de subsidiarité, il devrait être possible de mettre en place un système de suivi qui garantisse que les actions entreprises seront conduites à leur terme et atteindront leurs destinataires finaux. Ainsi, d'aucuns ont regretté que la diffusion du portfolio des langues, bien utile dans la perspective du développement du plurilinguisme, n'ait pas toujours été accompagnée des mesures d'information, voire de formation, nécessaires à une mise en œuvre conforme aux objectifs poursuivis.

En cohérence avec la volonté d'un plurilinguisme pour tous les citoyens européens, les descriptifs des systèmes éducatifs devraient ménager une place aux élèves de l'enseignement qualifiant, qui ne bénéficient pas partout de cours de langue, ou qui n'ont accès qu'à une offre plus limitée que leurs condisciples. Une analyse de l'apprentissage des langues dans l'enseignement secondaire limitée aux sections d'enseignement général

[1] Le site http://europa.eu/languages/ donne accès à des informations diverses à propos de l'apprentissage des langues. Sans doute gagnerait-il à être encore mieux connu, et peut-être rendu encore plus exhaustif.

donne une vision tronquée de la réalité et occulte un problème d'exclusion qu'il faudrait s'attacher à résoudre.

Enfin, si la présente étude donne de précieuses informations sur les contextes linguistiques dans lesquels grandissent les élèves, et sur les attentes et les attitudes de ceux-ci en matière d'apprentissage des langues modernes, des questions restent pendantes en ce qui concerne le contenu à donner au plurilinguisme : dans quel ordre est-il pertinent d'apprendre les différentes langues ? Est-il judicieux d'enseigner d'emblée des langues appartenant à des familles différentes ? À quelles conditions (on peut supposer qu'un nombre d'heures hebdomadaires minimum est requis pour aborder efficacement une langue très différente) ? L'élève doit-il poursuivre tout au long de l'enseignement obligatoire l'apprentissage de la première langue moderne à laquelle il a été confronté ? Dans l'affirmative, le nombre d'heures de cours consacrées à cette première langue doit-il rester constant ou se réduire progressivement à un simple entretien des connaissances ? Quel rôle pourrait jouer, pour ces élèves, l'enseignement de matières non linguistiques dans cette langue (EMILE)[1] ?Les instances européennes devraient susciter et soutenir des études qui exploiteraient les différences entre les systèmes éducatifs des différents pays pour tenter d'apporter des éléments de réponse à ces questions, en mettant en évidence des « possibles » et en aidant à se décentrer par rapport à des fausses évidences, dues à une expérience propre inévitablement limitée (voir le point 2 ci-dessous).

2. PRENDRE DU RECUL PAR RAPPORT AUX RÉALITÉS LOCALES

L'enquête montre que l'Union européenne qui compte 23 langues officielles connaît une multitude de positions à l'égard de ses objectifs linguistiques ainsi que de traditions scolaires partiellement divergentes. Cette richesse constitue une mine d'expériences, dont chacun peut s'inspirer pour réfléchir à ses propres pratiques.

Chaque autorité nationale peut certainement définir des priorités parmi les caractéristiques de son enseignement des langues qu'elle souhaite améliorer. Cependant, la présente étude confirme bien la variété des contextes et la richesse des échanges au-delà des frontières : s'il est rarement fructueux de copier servilement des pratiques nées dans un autre contexte, le contact avec d'autres réalités aide souvent à mieux percevoir les limites ou tout au moins le caractère arbitraire de certaines pratiques et favorise la prise de conscience de possibilités d'amélioration.

Sur les 9 zones qui ont fait l'objet d'une analyse au niveau de l'enseignement secondaire, seules les deux zones belges francophones comportent des sections où les élèves du grade 9 ne bénéficient plus d'aucun cours de langue. Le fait que dans les 7 autres zones, y compris les zones luxembourgeoise et allemandes où l'enseignement de ce niveau est différencié, tous les élèves de l'enseignement ordinaire du grade 9 bénéficient d'un, voire de deux cours de langue, démontre clairement qu'il n'existe pas d'obstacle insurmontable par rapport à la poursuite d'un enseignement des langues à tous les élèves.

Dans certaines zones, c'est le pouvoir central qui détermine les langues enseignées (c'est en particulier le cas au Luxembourg). Dans d'autres, le pouvoir local jouit d'une marge de

[1] La mise en place de cette approche, dont l'efficacité est bien établie (voir à ce propos la synthèse de Hamers et Blanc, 2000), se heurte à l'obstacle de la compétence dans la langue apprise par les élèves des enseignants spécialistes des diverses matières.

manœuvre plus ou moins large, permettant généralement le choix parmi un nombre fermé plus ou moins important de possibilités.

L'étude a également mis en évidence que les modalités d'organisation de l'enseignement des langues varient largement d'une zone à l'autre. En Pologne, le nombre hebdomadaire d'heures d'enseignement est fixé librement par le chef d'établissement, pour autant que le total des 3 années du cycle d'études atteigne le nombre fixé ; de plus, la direction peut augmenter le nombre d'heures d'enseignement de la première ou de la seconde langue moderne. En Communauté germanophone de Belgique, le temps à consacrer à des activités en français dans l'enseignement préscolaire et primaire n'est pas fixé avec précision. Cette souplesse présente des avantages (ainsi les chefs d'établissement peuvent plus facilement gérer les horaires des professeurs de langue, en fonction notamment d'une certaine pénurie), mais aussi des inconvénients potentiels (les différences dans le temps d'apprentissage du français dans les écoles fondamentales en Communauté germanophone sont considérées par certains comme étant de nature à augmenter les inégalités entre les enfants). Dans certains pays ou certaines zones (en particulier le Luxembourg), l'évaluation des performances en langue moderne joue un rôle important dans l'orientation des élèves, tandis que dans d'autres, elles ne sont pas prises en compte pour la certification des élèves.

3. PROMOUVOIR PARTOUT UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ

La mise en relation des variables a montré l'importance, dans plusieurs zones, du vécu des cours de langue parmi les variables qui expliquent les attitudes des élèves envers l'apprentissage des langues : l'élève qui a un vécu positif de ses cours de langue est davantage enclin à poursuivre sa formation dans ce domaine. Par ailleurs, des mesures précises d'amélioration de la quantité et de la qualité des cours des langues offerts à l'école pourraient inciter les familles à se tourner vers des cours supplémentaires portant sur des langues moins présentes dans le système d'enseignement.

Bien que la qualité ne soit touchée que de manière assez indirecte dans cette étude, les prises de position de certains « témoins privilégiés » suggèrent que des améliorations au niveau de l'enseignement des langues sont possibles. A titre d'exemple, voici quelques suggestions formulées par les auteurs des monographies nationales rédigées sur la base de la présente étude, de nature à contribuer à une amélioration de l'efficacité des cours de langue :

- Préparer les futurs enseignants aux échanges scolaires, à la formation de partenariats (tandems), à l'exploitation des technologies de l'information et de la communication, à la mise en pratique les principes d'EMILE, etc. ; prévoir un séjour à l'étranger lors de leur formation initiale (Allemagne).
- Étendre le bénéfice des cours de langue à tous les élèves (Communauté française de Belgique).
- Aménager les programmes en fonction de la redéfinition des socles en matière de langues modernes sur la base du Cadre européen commun de référence (Communauté germanophone).
- Utiliser la possibilité de donner certains cours (éveil artistique, sport, ...) en langue française offerte par le décret sur les langues dans l'enseignement (Communauté germanophone).
- Renforcer l'importance de la première langue moderne (Grèce).
- Chercher des solutions au problème du partage du temps d'un enseignant entre différentes écoles (Grèce).
- Permettre le choix par les élèves d'une langue d'enseignement dominante (allemand ou français) (Luxembourg).
- Tirer parti des compétences en français ou en russe de nombreux enseignants (Pologne).
- Augmenter l'attractivité du métier de professeur de langues pour combattre la pénurie d'enseignants (Pologne).

Dans cette perspective, l'assistance offerte par le Conseil de l'Europe en matière d'auto-évaluation des politiques linguistiques nationales et régionales constitue certainement une aide très appréciable[1]. Le Luxembourg, confronté à une situation de multilinguisme très particulière, vient de bénéficier de ce soutien. La Pologne y a eu recours également et le processus est en cours.

A plusieurs reprises, les témoins privilégiés et les décideurs ont exprimé leur désir de moderniser l'enseignement des langues pour le rendre plus efficace. A ces fins, on aimerait souligner les avantages d'une coopération régulière entre la recherche didactologique d'une part, les décideurs et l'administration de l'autre.

Le multilinguisme social et le plurilinguisme individuel ont besoin de soutien pour pouvoir se développer. L'acceptation du bi- ou même du trilinguisme par les autorités et sa mise en valeur au plan national peuvent être considérés comme des préalables pour la réussite du plurilinguisme. L'exemple du Luxembourg montre qu'une politique des langues va bien au-delà de la politique purement scolaire.

[1] Pour des précisions sur cette assistance, voir le site http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_FR.asp

RÉFÉRENCES

Ager, D. (2001). *Motivation in language planning and language policy.* Clevedon, UK : Multilingual Matters.

Ammon, U. (1993). *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin/New York : De Gruyter.

Ammon, U. (2001). Entwicklung des Deutschunterrichts in den nicht-deutschsprachigen Ländern. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch : Vol. 1(1)* (pp. 68-83). Berlin : De Gruyter.

Ausubel, D.P. (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View.* New York : Holt, Rinehart & Winston.

Baker, C. (1992). *Attitudes and languages.* Clevedon, UK : Multilingual Matters.

Bär, M. (2004). Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen. Konsequenzen für die Bildungspolitik. Aachen : Shaker.

Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine, D., Matoul, A., & Monseur, C. (2004). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, lecture et sciences : résultats de l'enquête PISA 2003. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 19-20*. Bertrand,Y. & Christ, H. (1990). Europe : Propositions pour un enseignement des langues élargi. *Le français dans le monde,* 235, 44-49.

Blondin, C., Fagnant, A., & Goffin, C. (2006). Les attitudes des jeunes à l'égard des langues : présentation d'une enquête européenne et réflexions quant aux difficultés engendrées par une telle entreprise. *Cahiers des sciences de l'éducation.*

Bogaards, P. (1988). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris : Hatier-Crédif, coll. LAL.

Bohner, G., & Janke M. (2002). *Attitudes and attitudes change.* Hove : Psychology Press.

Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard.

Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Calvet, L.-J. (1999). Pour une écologie des langues du monde. Paris : Plon.

Candelier, M. (2003). L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M. & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France.* Paris: Didier & Crédif.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP). Version 1*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes.

Cardona, G. R. (1991). *Diccionario de lingüística* (edición española a cargo de Mª Teresa Cabello). Barcelona : Ariel Lingüística (it.1988).

Carroll, J.B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training, in R. Glaser, *Training research and education.* Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.

Castagne, E. (2004). Intercompréhension européenne et plurilinguisme : propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue. In H.G. Klein & D. Rutke (Eds.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Intercomprehension* (pp.

95-108). Aachen: Shaker Verlag, Coll. Editiones EuroCom. Band21 (disponible sur le site http://logatome.org/publicat/Frankfort2004.pdf).

Christ, H., & Liebe, E. (1981). *Fremdsprachenunterricht in amtlichen Verlautbarungen.* Augsburg: Augsburger I&I-Schriften.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112 (1),* 155-159.

Commission des Communautés européennes (2005). *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions*. Bruxelles : Commission des Communautés européennes.

Commission européenne (1996). *Livre blanc : Vers une société cognitive*. Bruxelles : Commission des Communautés européennes..

Commission européenne (2005). *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité Économique et Social Européen et au Comité des Régions.

Conseil de l'Europe (2005). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Les éditions Didier.

Conseil de l'Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division de politiques linguistiques (disponible sur le site www.coe.int/lang/fr).

Crookes, G., & Schmidt R.W. (1991). Motivation : Reopening the research agenda, *Language Learning, 41(4)*, 469-512.

Crystal, D. (1985). *A dictionary of linguistics and phonetics.* Oxford : Blackwell.

Crystal, D. (1993). *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt a.M. : Campus-Verlag (u. Zweitausendeins).

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005a). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal, 89, I*, 19-36.

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005b). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning, 55, IV*, 613-659.

Deci, E. L., & Ryan R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 78(iii)*, 273-284.

Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in Second and Foreign Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2003a). Introduction, in Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning : Advances in theory, research and applications* (pp. 1-2). Oxford : Blackwell.

Dörnyei, Z. (2003b). Attitudes, orientations, and motivations in language learning : Advances in theory, research and applications, in Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning : Advances in theory, research and applications* (pp. 3-32). Oxford, UK : Blackwell.

Dörnyei, Z., & Csizer, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology, 24(4)*, 327-357.

Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Lnguistics, 4,* 43-69.

Doyé, P. (1993). Fremdsprachenerziehung in der Grundschule. *Zeitschrift für Fremdsprachen-*

forschung, 4, 48-90.

Doyé, P., & Hurrel, E. (1997). *Foreign language education in primary schools*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Edwards, J. (1995). *Multilingualism*. London : Penguin.

Eurydice (2005). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe.* Bruxelles : Unité Européenne Eurydice.

Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of society. An introduction to sociolinguistics*. Oxford : Blackwell.

Franceschni, R. (1998). Code-switching and the notion of code in linguistics : Proposals for a dual focus model. In P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity* (pp. 51-75). London : Routledge.

Gardner, R.C. (1985). Social psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation. London : Edward Arnold.

Gardner, R.C. (2001). Language learning motivation : The student, the teacher, and the researcher, in *Papers of the Texas Foreign Language Education Conference*, University of Austin.

Gardner, R.C., & Lambert W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA : Newbury House.

Gardner, R.C., & Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology, 13*, 266-272.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages : an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass./London : Harvard University Press.

Haas, R. (1996). Lange im Schatten anderer Sprachen. Die Anglistik / Amerikanistik im Porträt. *Lehre & Forschung, 8*/96, 432-435.

Hamers, J.F., & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : University Press (seconde édition).

Hermans, H.J.M. (2002). The person as a motivated storyteller : Valuation theory and the self-confrontation method, in R.A. Neimeyer & G.J. Neimeyer (Eds.), *Advances in Personal Construct Psychology*, 3-38.

Holmes, J. (1992). *An introduction to sociolinguistics*. London / New York: Longman.

Hudson, R.A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.

Jodelet, D. (dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction, in Reigeluth C.M. (Ed.), *Instructional design theories and models : An overview of their current status*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society 1*, 97-120.

Lafontaine, D. (2004). S'engager dans la lecture : un investissement au service des compétences. In Anonymous, *Actes du 3e congrès des chercheurs en éducation*, Bruxelles, 16-17 mars 2004. (pp. 155-159).

Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education, in F.E. Aboud & R.D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91-122). Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

Legutke, M. K. (2001). Redesigning the foreign language classroom : A critical perspective on information technology and pedagogical change. In C. Davison, V. Crew & J. Crew (Eds.), *Innovation and language education* (pp. 35-51). Hong Kong : The University of Hong Kong, Department of Curriculum Studies, Faculty of Education.

Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York : John Wiley.

Lewandowski, Th. (1990). *Linguistisches Wörterbuch*. Wiesbaden : UTB 1990 (5. überarb. Aufl.), 3 vols.

Lukmani, Y. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning, 22,* 261-273.

Lutjeharms, M. (2007). Mehrsprachigkeit und Spracherwerb aus Brüsseler Sicht. *Muttersprache, 117*, 110-123.

Masgoret, A.-M., & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning : A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning, 53(1)*, 123-163.

Meißner, F.-J. (1990). Wege zur Mehrsprachigkeit : Begegnungssprache - Sprachenwahl - Sprachenfolge am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Eine Handreichung zur Sprachenberatung. Ratingen : Grueter.

Meißner, F.-J. (1993). Schulsprachen zwischen Politik und Markt : Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen. Eine Einführung in die Sprachenberatung. Frankfurt a.M. : Diesterweg.

Moscovici, S. (1976). La psychanalyse, son image et son public. Paris : PUF.

Mower, O. H. (1960). *Learning theory and behavior.* New York : John Wiley.

Nollet, J.-M. (2003). Pourquoi l'éveil aux langues en Communauté française ? In C. Blondin & C. Mattar (Eds.). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues* (pp. 39-82). Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.

Oxford, R.L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal, 78*, 12-28.

Oyama, S. (1978). The sensitive period and comprehension of speech. *Working Papers in Bilingualism/Travaux de Recherches sur le Bilinguisme, 16,* 1-17.

Pintrich, P.L., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education : Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7*, 379-92.

Schumann, J. H. (1994). Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition 16(2)*, 231-242.

Siguan, M. (1996). *L'Europe des langues*. Bruxelles : Mardaga.

Spolsky, B. (2000). Language motivation revisited. *Applied Linguistics 21/2,* 157-169.

TNS Opinion & Social (2006). *Les Européens et leurs langues.* Eurobaromètre spécial 243, Vague 64.3. Bruxelles : Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture.

Trim, J. L. M., North, B., & Coste, D. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Les Éditions Didier (2005).

Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process, in D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom : teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin : Authentik, 90-102.

Van Lier, L. (1996). Interaction in the language curriculum : Awareness, autonomy and authenticity. London : Longman.

ANNEXES

36939

1 / 11

1- ☐☐☐

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
DEPARTEMENT EDUCATION ET FORMATION
Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe)
UNIVERSITE de Liège

Projet soutenu par la Direction générale de l'Education et de la Culture, dans le cadre du Programme Socrates

« LES LANGUES MODERNES ET MOI »

Questionnaire destiné aux élèves de 5e année de l'enseignement primaire

Février-Mars 2007

CONSIGNE

A plusieurs endroits du questionnaire, on va te demander de donner ton avis face à différentes affirmations. Tu devras noter ton degré d'accord, en cochant la case correspondante : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord.

Exemple

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Mon sport préféré est le tennis.	☐	☐	☒	☐
2. J'adore les bandes dessinées.	☒	⊗	☐	☐

- Je suis d'accord (mais pas tout à fait... car j'aime aussi beaucoup le volley-ball) avec la proposition « *Mon sport préféré est le tennis* ».
- Je déteste les bandes dessinées et je ne suis donc pas du tout d'accord avec la proposition « *J'adore les bandes dessinées* ».
- Je me suis trompé(e) : je ne déteste pas les bandes dessinées mais je ne les aime pas beaucoup. Je ne suis donc « pas d'accord » avec la proposition « *J'adore les bandes dessinées* ». Je coche la nouvelle réponse « pas d'accord » et je l'entoure.

36939

2 / 11

1- ☐☐☐

A. Les langues que tu apprends

A1. Quelle langue apprends-tu à l'école cette année, dans le cadre de l'horaire habituel *[Coche la langue qui convient.]*

☐ Allemand ☐ Anglais ☐ Néerlandais

Penses-tu que cette langue te sera utile quand tu seras grand ? *[Coche OUI ou NON.]*

☐ OUI ☐ NON

A2. Que penses-tu de ton cours de langue ? *[Donne ton avis sur chacune des propositions suivantes]*

	Dans la langue apprise à l'école dans le cadre de l'horaire habituel			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Grâce à ce cours, je fais vraiment des progrès.	☐	☐	☐	☐
2. Les exercices sont ennuyeux.	☐	☐	☐	☐
3. Ce cours me fait toujours un peu peur.	☐	☐	☐	☐
4. J'aime bien la façon dont mon professeur nous apprend cette langue.	☐	☐	☐	☐
5. Apprendre cette langue m'intéresse peu.	☐	☐	☐	☐
6. Je suis content(e) d'apprendre cette langue.	☐	☐	☐	☐

36939

3 / 11

1- ☐☐☐

A3. Qu'es-tu capable de faire quand tu parles avec quelqu'un dans la langue que tu apprends à l'école dans le cadre de l'horaire habituel ? *[Donne ton avis sur chacune des propositions suivantes]*

Ce dont je suis capable	Dans la langue apprise à l'école dans le cadre de l'horaire habituel			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Je peux dire qui je suis, où je suis né(e), où j'habite et poser le même genre de questions à quelqu'un.	☐	☐	☐	☐
2. Je peux comprendre quand on m'explique un trajet simple et expliquer un trajet simple à quelqu'un d'autre.	☐	☐	☐	☐
3. Je peux dire de façon simple ce que je pense de quelque chose, ce que j'aime ou ce que je n'aime pas.	☐	☐	☐	☐
4. Je peux demander des renseignements, par exemple dans une gare, et comprendre les réponses qu'on me donne.	☐	☐	☐	☐
5. Je peux parler avec quelqu'un d'un sujet que je connais bien, échanger des informations, discuter d'un film, d'un livre, de chansons, ...	☐	☐	☐	☐
6. Je peux expliquer pourquoi quelque chose ne va pas, discuter de ce qu'il faut faire, comparer les solutions.	☐	☐	☐	☐
7. Je peux parler avec précision de ce que je pense et défendre mes idées en donnant des explications et en faisant des commentaires.	☐	☐	☐	☐
8. Après avoir entendu une histoire, je peux répondre à une série de questions, facilement et avec spontanéité.	☐	☐	☐	☐

36939

1- ☐☐☐

A4. Suis-tu un ou des cours de langues en plus de celui qui fait partie de l'horaire habituel ? *[Coche OUI ou NON.]*

☐ OUI ☐ NON

Si tu as répondu OUI,

Le(s)quel(s) ? *[Coche la ou les langues qui conviennent. Si tu coches la case « autre(s) », écris sur les pointillés de quelle(s) langue(s) il s'agit.]*

☐ Allemand	☐ Grec	☐ Portugais
☐ Anglais	☐ Italien	☐ Turc
☐ Arabe	☐ Néerlandais	☐ Wallon
☐ Espagnol	☐ Plattdeutsch	☐ Autre(s) : .....

Pourquoi suis-tu ce(s) cours?
C'est surtout ... *[Coche la proposition qui convient le mieux.]*

☐ parce que cela me permet d'avoir de meilleurs résultats à l'école.
☐ parce que je veux apprendre plus que ce que j'apprends à l'école.
☐ parce que mes parents tiennent beaucoup à ce que je suive ce cours.
☐ pour une autre raison.

A4b1. ☐☐☐ A4b2. ☐☐☐ A4b3. ☐☐☐

36939

1- ☐☐☐

B. L'image des langues que tu apprends et de celles que tu voudrais apprendre en plus

B1. Souhaiterais-tu apprendre, maintenant ou plus tard, d'autres langues en plus de celle(s) que tu apprends déjà (peu importe qu'elles existent ou non dans ton école) ? *[Coche OUI ou NON]*

☐ OUI ☐ NON

Si OUI, la(les)quelle(s) ? *[Indique cette (ces) langue(s) sur les pointillés. Tu peux indiquer au maximum 2 langues. Ici, tu ne dois pas noter la(les) langue(s) que tu as notée(s) dans les pages précédentes.]*

1re langue en plus : .....
2e langue en plus : .....

A présent, tu vas devoir répondre à une série de questions qui portent sur la langue que tu apprends à l'école et sur celle(s) que tu voudrais éventuellement apprendre en plus.

ATTENTION !

- Dans la première colonne du tableau de la page suivante (question 2), *indique la langue que tu apprends à l'école* .
- Dans les colonnes 2 et 3, *indique les autres langues que tu voudrais apprendre* en plus (**1re langue en plus et 2e langue en plus**). Si tu ne veux apprendre aucune langue en plus de celle que tu apprends à l'école, tu ne remplis pas les colonnes 2 et 3. Si tu veux seulement apprendre une langue en plus, tu utilises uniquement la colonne 2.
- Une fois que tu as indiqué les langues dans les colonnes du premier tableau, *recopie ces langues dans le tableau de la question 3.* Attention, indique bien la même langue dans la même colonne dans les deux tableaux.

B1b1. B1b2.
☐☐☐ ☐☐☐

36939

6 / 11

1- ☐☐☐

B2. La langue que tu apprends à l'école et/ou celle(s) que tu voudrais apprendre en plus ont sans doute des qualités à tes yeux, mais peut-être aussi certains « défauts ». *[Donne ton avis sur chacune des propositions suivantes.]*

	La langue apprise à l'école dans le cadre de l'horaire habituel				Les langues que je voudrais apprendre en plus de celle(s) que j'apprends déjà							
	.....				1ère langue en plus				2e langue en plus			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Cette langue me plaît, tout simplement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Là où je vis, cette langue est inutile.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. J'ai (j'aurai) l'occasion de discuter avec des gens dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Cette langue est agréable à entendre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Mes parents disent qu'il faut absolument connaître cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Cette langue est difficile à apprendre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Mes amis pensent que cela vaut la peine de connaître cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. J'ai (j'aurai) l'occasion d'utiliser cette langue quand je surfe sur l'Internet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. J'aime bien les pays où on parle cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Ma famille ou mes amis peuvent m'aider à apprendre cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. J'entends souvent dire que cette langue est importante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B3. Quels sont tes objectifs par rapport à ces langues ? *[Donne ton avis sur chacune des propositions suivantes.]*

	La langue apprise à l'école dans le cadre de l'horaire habituel				Les langues que je voudrais apprendre en plus de celle(s) que j'apprends déjà							
	1ère langue				1ère langue en plus				2e langue en plus			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Je voudrais être capable de comprendre des chansons dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je voudrais être capable de lire des livres ou des journaux dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Je voudrais être capable de me faire comprendre par des personnes qui ne parlent que cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Je voudrais parler cette langue aussi bien que les gens qui la parlent tous les jours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C. Les langues en général

C1. Comment te situes-tu par rapport à l'apprentissage des langues ? *[Donne ton avis sur chacune des propositions suivantes].*

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Au cours de langue, je fais partie des élèves les plus faibles de ma classe.	☐	☐	☐	☐
2. Apprendre les langues, c'est trop difficile pour moi.	☐	☐	☐	☐
3. Je me sens capable d'apprendre bien plus de deux langues.	☐	☐	☐	☐

B3. Quels sont tes objectifs par rapport à ces langues ? *[Donne ton avis sur chacune des propositions suivantes.]*

	La langue apprise à l'école dans le cadre de l'horaire habituel				Les langues que je voudrais apprendre en plus de celle(s) que j'apprends déjà							
	1ère langue				1ère langue en plus				2e langue en plus			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Je voudrais être capable de comprendre des chansons dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je voudrais être capable de lire des livres ou des journaux dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Je voudrais être capable de me faire comprendre par des personnes qui ne parlent que cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Je voudrais parler cette langue aussi bien que les gens qui la parlent tous les jours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C. Les langues en général

C1. Comment te situes-tu par rapport à l'apprentissage des langues ? *[Donne ton avis sur chacune des propositions suivantes].*

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Au cours de langue, je fais partie des élèves les plus faibles de ma classe.	☐	☐	☐	☐
2. Apprendre les langues, c'est trop difficile pour moi.	☐	☐	☐	☐
3. Je me sens capable d'apprendre bien plus de deux langues.	☐	☐	☐	☐

36939

8 / 11

1- ☐☐☐

C2. Si tu avais pu choisir librement, quelle langue (autre que le français) aurais-tu choisi d'apprendre en premier lieu à l'école ? *[Coche la langue qui convient. Si tu coches la case « autre », écris sur les pointillés de quelle langue il s'agit.]*

☐ Allemand	☐ Italien	☐ Turc
☐ Anglais	☐ Japonais	☐ Wallon
☐ Arabe	☐ Néerlandais	☐ Autre .....
☐ Chinois	☐ Plattdeutsch	☐ Aucune
☐ Espagnol	☐ Portugais	
☐ Grec	☐ Russe	

Quelle langue choisirais-tu d'apprendre ensuite ? *[Coche la langue qui convient. Si tu coches la case « autre », écris sur les pointillés de quelle langue il s'agit.]*

☐ Allemand	☐ Italien	☐ Turc
☐ Anglais	☐ Japonais	☐ Wallon
☐ Arabe	☐ Néerlandais	☐ Autre .....
☐ Chinois	☐ Plattdeutsch	☐ Aucune
☐ Espagnol	☐ Portugais	
☐ Grec	☐ Russe	

C3. Que penses-tu des affirmations suivantes ? *[Donne ton avis sur chacune des propositions suivantes]*

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. En Europe, tout le monde devrait connaître au moins deux langues en plus de sa langue maternelle.	☐	☐	☐	☐
2. L'anglais est indispensable pour tout le monde.	☐	☐	☐	☐
3. Chacun devrait être capable de se débrouiller dans les langues des régions ou des pays où il va régulièrement.	☐	☐	☐	☐
4. Aujourd'hui, connaître au moins une langue en plus de sa langue maternelle est indispensable.	☐	☐	☐	☐
5. Si on connaît l'anglais, connaître encore d'autres langues est inutile.	☐	☐	☐	☐
6. Pour chacun, les langues les plus utiles à apprendre sont celles des personnes avec qui il est en contact.	☐	☐	☐	☐
7. On peut se passer d'apprendre des langues.	☐	☐	☐	☐
8. En Belgique, l'allemand et le néerlandais sont aussi importants à connaître que l'anglais.	☐	☐	☐	☐
9. C'est une chance de parler à la maison une autre langue qu'à l'école.	☐	☐	☐	☐

C2a1. ☐☐☐ C2b1. ☐☐☐

36939

9 / 11

1- ☐☐☐

D. Quelques informations générales sur toi et ton entourage

D1. Indique ton sexe : *[Coche la proposition qui convient.]*

☐ Féminin ☐ Masculin

D2. Indique quand tu es né(e) : *[Coche le mois et l'année.]*

☐ Janvier	☐ Avril	☐ Juillet	☐ Octobre
☐ Février	☐ Mai	☐ Août	☐ Novembre
☐ Mars	☐ Juin	☐ Septembre	☐ Décembre

☐ 1992 ☐ 1993 ☐ 1994 ☐ 1995 ☐ 1996 ☐ 1997 ☐ 1998

D3. Dans quel pays tes parents et toi-même êtes-vous nés ? *[Coche « En Belgique » ou « Dans un autre pays » pour chacune des personnes citées.]*

Pays de naissance	En Belgique	Dans un autre pays
Toi	☐	☐
Ta mère	☐	☐
Ton père	☐	☐

D4. Quelle(s) langue(s) parlais-tu habituellement à la maison avant d'entrer à l'école ? *[Coche la ou les langues qui conviennent. Si tu coches la case « autre(s) », écris sur les pointillés de quelle(s) langue(s) il s'agit.]*

☐ Allemand	☐ Italien	☐ Wallon
☐ Arabe	☐ Néerlandais	☐ Autre(s) .....
☐ Espagnol	☐ Plattdeutsch	
☐ Français	☐ Turc	

D5. Quelle(s) langue(s) parlez-vous aujourd'hui habituellement à la maison ? *[Coche la ou les langues qui conviennent. Si tu coches la case « autre(s) », écris sur les pointillés de quelle(s) langue(s) il s'agit.]*

☐ Allemand	☐ Italien	☐ Wallon
☐ Arabe	☐ Néerlandais	☐ Autre(s) .....
☐ Espagnol	☐ Plattdeutsch	
☐ Français	☐ Turc	

D4.1. D4.2. D4.3. D5.1. D5.2. D5.3.

☐☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐

36939

10 / 11

1- ☐☐☐

D6. Quelle(s) langue(s) entends-tu parfois parler par les personnes de ton entourage (famille, voisins, amis…) ? *[Coche la ou les langues qui conviennent. Si tu coches la case « autre(s) », écris sur les pointillés de quelle(s) langue(s) il s'agit]*

☐ Allemand	☐ Italien	☐ Wallon
☐ Arabe	☐ Néerlandais	☐ Autre(s) .....
☐ Espagnol	☐ Plattdeutsch	
☐ Français	☐ Turc	

D7. A la fin de l'enseignement maternel ou au début de l'enseignement primaire, as-tu suivi un ou des cours de langue ? *[Coche OUI ou NON]*

☐ OUI ☐ NON

Si tu as répondu OUI,
Le(s)quel(s) ? *[Coche la ou les langues qui conviennent. Si tu coches la case « autre(s) », précise sur les pointillés de quelle(s) langue(s) il s'agit]*

☐ Allemand	☐ Italien	☐ Wallon
☐ Arabe	☐ Néerlandais	☐ Autre(s) .....
☐ Espagnol	☐ Plattdeutsch	
☐ Français	☐ Turc	

D6.1. D6.2. D6.3. D7b1 D7b2. D7b3.

36939

11 / 11

1- ☐☐☐

D. Combien de livres, à peu près, y a-t-il chez toi ? *[Ne compte pas les revues, les journaux, ni tes livres d'école.]*

*[Coche **une seule** case].*

Aucun ou très peu (entre 0 et 10 livres) - ☐ Ceci représente 10 livres

Assez pour remplir une planche (entre 11 et 25 livres) - ☐ Ceci représente 25 livres

Assez pour remplir une étagère (entre 26 et 100 livres) - ☐ Ceci représente 100 livres

Assez pour remplir deux étagères (entre 101 et 200 livres) - ☐ Ceci représente 200 livres

Assez pour remplir trois étagères ou plus (plus de 200 livres) - ☐ Ceci représente plus de 200 livres

Merci beaucoup d'avoir répondu à ce questionnaire !

9285

1- ☐☐☐

ULg UNIVERSITÉ de Liège
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DÉPARTEMENT ÉDUCATION ET FORMATION
Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe)

Projet soutenu par la Direction générale de l'Éducation et de la Culture, dans le cadre du Programme Socrates

« LES LANGUES MODERNES ET MOI »

Questionnaire destiné aux élèves de 3e année de l'enseignement secondaire

Février-Mars 2007

Ce questionnaire est réalisé dans plusieurs pays avec le soutien de l'Union Européenne. Il vise à connaître les attitudes des jeunes à l'égard d'une variété de langues, qu'ils apprennent actuellement ou qu'ils souhaitent connaître.

Le questionnaire concerne les langues modernes : aussi bien les langues qu'on apprend à l'école (allemand, anglais, néerlandais, arabe, espagnol, italien), que les langues de ta région (wallon, Plattdeutsch, ...) ou les autres langues de l'Union Européenne et du monde.

Le questionnaire peut te sembler épais. Rassure-toi : il n'est pas aussi long à remplir qu'il y paraît. Beaucoup de questions te demandent simplement de cocher une case. Si tu travailles sérieusement, sans perdre de temps, tu arriveras à la fin du questionnaire à la fin du cours.

L'enquête est bien entendu entièrement anonyme. Tu es prié(e) de la remplir avec soin, sincèrement et en conformité avec la réalité. Ce qui nous intéresse, c'est ce que tu vis ou ton avis, quel qu'il soit.

[Attention : les textes en italique entre crochets t'indiquent comment répondre. N'oublie pas de les lire attentivement.]

9285

1- ☐☐☐

A. Les langues modernes que tu apprends

Les langues modernes que tu apprends cette année

A0. Cette année, combien de langues apprends-tu à l'école dans le cadre de l'horaire habituel ? *[Coche le nombre qui convient.]*

☐ 1 langue *[Réponds uniquement à la question A1. de cette page et ne remplis pas la colonne intitulée « Langue moderne II » des tableaux suivants.]*

☐ 2 langues *[Passe directement à la question A2.]*

A1. Si tu ne suis qu'un cours de langue à l'école dans le cadre de l'horaire habituel,
Quel est ce cours (ta première langue moderne) ? *[Coche la langue qui convient.]*

☐ Allemand ☐ Anglais ☐ Néerlandais

Penses-tu que cette langue te sera utile quand tu seras adulte ? *[Coche OUI ou NON.]*

☐ OUI ☐ NON

A2. Si tu suis deux cours de langue à l'école dans le cadre de l'horaire habituel,
a. Quelle est ta première langue moderne (celle que tu apprends depuis le plus longtemps) ? *[Coche la langue qui convient.]*

☐ Allemand ☐ Anglais ☐ Néerlandais

Penses-tu que cette langue te sera utile quand tu seras adulte ? *[Coche OUI ou NON.]*

☐ OUI ☐ NON

b. Quelle est ta deuxième langue moderne ? *[Coche la langue qui convient.]*

☐ Allemand ☐ Anglais ☐ Néerlandais
☐ Arabe ☐ Espagnol ☐ Italien

Penses-tu que cette langue te sera utile quand tu seras adulte ? *[Coche OUI ou NON.]*

☐ OUI ☐ NON

9285

3 / 16

1- ☐☐☐

Les cours de langues et toi

A3. Que penses-tu des propositions suivantes ? *[Pour chaque affirmation et pour chaque langue, il faut noter ton degré d'accord, en cochant la case correspondante : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord.]*

	Langue moderne I *[Indique la même langue que celle que tu as cochée à la question A1 ou A2a de la page précédente]*				Langue moderne II *[Indique la même langue que celle que tu as cochée à la question A2b de la page précédente]*			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Grâce à ce cours, je fais vraiment des progrès.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Les exercices sont ennuyeux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ce cours me fait toujours un peu peur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. J'aime bien la façon dont mon professeur nous apprend cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Apprendre cette langue m'intéresse peu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Je suis content(e) d'apprendre cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9285

4 / 16

1- ☐☐☐

Les langues et toi

A4. Que penses-tu des propositions suivantes ? *[Indique en tête de colonne les mêmes langues qu'à la question précédente dans le même ordre. Pour chaque affirmation et pour chaque langue, il faut noter ton degré d'accord, en cochant la case correspondante : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord.]*

	Langue moderne I				Langue moderne II			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Cette langue me plaît, tout simplement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je fais des efforts personnels pour mieux maîtriser cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Là où je vis, cette langue est inutile.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. J'ai l'occasion de discuter avec des gens dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Je me sens motivé(e) pour apprendre cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Cette langue est agréable à entendre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Je m'investis moins dans le cours de cette langue que dans d'autres cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Mes parents disent qu'il faut absolument connaître cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Cette langue est difficile à apprendre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Mes amis pensent que cela vaut la peine de connaître cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. J'ai l'occasion d'utiliser cette langue quand je surfe sur l'Internet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. J'aime bien les pays où on parle cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Ma famille ou mes amis peuvent m'aider à apprendre cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. J'entends souvent dire que cette langue est importante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9285

1- ☐☐☐

Tes objectifs

A5. Que penses-tu des propositions suivantes ? *[Indique en tête de colonne les mêmes langues qu'à la question précédente dans le même ordre. Pour chaque affirmation et pour chaque langue, il faut noter ton degré d'accord, en cochant la case correspondante : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord]*

	Langue moderne I				Langue moderne II			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Je voudrais être capable de comprendre des chansons dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Bien connaître cette langue me permettra d'être à l'aise avec les gens qui la parlent.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Cette langue me permettra de trouver un bon travail en Belgique.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Cette langue me permettra de connaître des façons de vivre et de penser autres que celles de mon entourage.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Je voudrais être capable de lire des livres ou des journaux dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Cette langue me sera utile si je veux travailler ou m'établir à l'étranger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Je voudrais être capable de me faire comprendre par des gens qui ne connaissent que cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Cette langue me permettra de faire une partie de mes études à l'étranger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Je voudrais parler cette langue aussi bien que les gens qui la parlent tous les jours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Cette langue me permettra d'établir (ou de maintenir) des contacts avec des membres de ma famille ou des amis, ici ou à l'étranger, dont la langue n'est pas le français.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9285

6 / 16

1- ☐☐☐

Tes impressions générales sur les pays (ou régions) où les langues que tu apprends sont parlées

A6. A quel pays (ou à quelle région) te fait le plus penser chaque langue moderne que tu apprends à l'école dans le cadre de l'horaire habituel ? *[Indique en tête de colonne du tableau de la question A7 les mêmes langues qu'à la question précédente dans le même ordre. Pour chacune d'elles, indique aussi un pays (ou une région) auquel elle te fait penser.]*

A7. Que penses-tu des propositions suivantes ? *[Pour chaque affirmation et pour chaque langue, il faut noter ton degré d'accord, en cochant la case correspondante : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord. Tu peux cocher la cinquième case si tu n'as pas d'avis sur la question.]*

	Langue moderne I ..... Pays (ou région)					Langue moderne II ..... Pays (ou région)				
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Sans avis	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Sans avis
1. Les habitants de ce pays sont sympathiques.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Dans ce pays, on trouve de mauvaises conditions de vie et de travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Les traditions de ce pays sont très agréables.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Les habitants de ce pays sont très froids.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ce pays joue un rôle important dans le monde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Les artistes de ce pays (chanteurs, acteurs, peintres, sculpteurs,...) sont géniaux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9285

7 / 16

1- ☐☐☐

Auto-évaluation

A8. Qu'es-tu capable de faire quand tu parles avec quelqu'un ? *[Indique en tête de colonne les mêmes langues qu'à la question précédente dans le même ordre. Pour chaque affirmation et pour chaque langue, il faut noter ton degré d'accord, en cochant la case correspondante : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord.]*

Ce dont je suis capable	Langue moderne I				Langue moderne II			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Je peux dire qui je suis, où je suis né(e), où j'habite et poser le même type de questions à quelqu'un.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je peux suivre des indications simples et en donner, par exemple pour aller d'un endroit à un autre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Je peux dire de façon simple ce que je pense de quelque chose, ce que j'aime ou ce que je n'aime pas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Je peux demander et obtenir des renseignements, par exemple dans une gare.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Je peux avoir une conversation sur un sujet que je connais bien, échanger des informations, discuter d'un film, d'un livre, de musique,...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Je peux expliquer pourquoi quelque chose pose problème, discuter de ce qu'il faut faire, comparer les solutions.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Je peux exprimer mes idées et mes opinions avec précision et les défendre en donnant des explications, des arguments, des commentaires.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Après un exposé, je peux répondre à une série de questions, facilement et avec spontanéité.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Je peux facilement soutenir un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Je peux argumenter correctement et répondre à des questions ou des contre-arguments avec aisance.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Je peux participer sans efforts à toute conversation ou discussion avec des gens qui parlent cette langue tous les jours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Je peux défendre ma position dans une discussion formelle sur des questions complexes et monter une argumentation comme le ferait quelqu'un qui parle cette langue tous les jours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9285

8 / 16

1- ☐☐☐

Les langues modernes que tu apprends en plus de celles qui font partie de l'horaire habituel

A9. **Suis-tu un ou des cours de langues modernes en plus de ceux qui font partie de l'horaire habituel ?** *[Coche OUI ou NON.]*

☐ OUI ☐ NON

A10. **Si tu as répondu OUI,**
Le(s)quel(s) ? *[Coche la ou les langues qui conviennent. Si tu coches la case « autre(s) », précise sur les pointillés de quelle(s) langue(s) il s'agit.]*

☐ Allemand	☐ Grec	☐ Portugais
☐ Anglais	☐ Italien	☐ Turc
☐ Arabe	☐ Néerlandais	☐ Wallon
☐ Espagnol	☐ Plattdeutsch	☐ Autre(s) .....

Pourquoi suis-tu ce(s) cours ?
C'est surtout ... *[Coche la proposition qui convient le mieux]*

☐ parce que cela me permet d'avoir de meilleurs résultats à l'école.
☐ parce que je veux apprendre plus que ce que j'apprends à l'école.
☐ parce que mes parents tiennent à ce que je suive ce(s) cours.
☐ pour une autre raison *[précise laquelle sur les pointillés]* .....
.....

A10a1. ☐☐☐ A10a2. ☐☐☐ A10a3. ☐☐☐

9285

9 / 16

1- ☐☐☐

B. Les langues que tu voudrais apprendre en plus de celles que tu apprends déjà

B1. Souhaiterais-tu apprendre, maintenant ou plus tard, d'autres langues <u>en plus de celles que tu apprends déjà</u> (peu importe qu'elles existent ou non dans ton école) ? *[Coche OUI ou NON.]*

☐ OUI ☐ NON *[Passe directement à la partie C.]*

B2. Si tu as répondu OUI,
La(les)quelle(s) ? *[Indique cette (ces) langue(s) sur les pointillés. Tu peux indiquer au maximum 3 langues. Ici, tu ne dois pas noter les langues que tu as notées dans les pages précédentes.]*

1ère langue en plus : .....
2e langue en plus : .....
3e langue en plus : .....

B3. La (ou les) langue(s) que tu voudrais apprendre en plus ont sans doute des qualités à tes yeux, mais peut être aussi certains « défauts ». Que penses-tu des propositions suivantes ? *[Indique en tête de colonne <u>les mêmes langues</u> qu'à la question précédente <u>dans le même ordre</u>. Pour chaque affirmation et pour chaque langue, il faut noter ton degré d'accord, en cochant la case correspondante : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord.]*

	Langues que je voudrais apprendre en plus de celles que j'apprends déjà											
	1ère langue en plus				2e langue en plus				3e langue en plus			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Cette langue me plaît, tout simplement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Là où je vis, cette langue est inutile.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. J'aurai l'occasion de discuter avec des gens dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Cette langue est agréable à entendre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Mes parents disent qu'il faut absolument connaître cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Cette langue est difficile à apprendre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Mes amis pensent que cela vaut la peine de connaître cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. J'aurai l'occasion d'utiliser cette langue quand je surfe sur l'Internet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. J'aime bien les pays où on parle cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Ma famille ou mes amis peuvent m'aider à apprendre cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. J'entends souvent dire que cette langue est importante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B2.1. ☐☐☐ B2.2. ☐☐☐ B2.3. ☐☐☐

9285

10 / 16

1- ☐☐☐

B4. Quels seraient tes objectifs par rapport à cette (ces) langue(s). Que penses-tu des propositions suivantes ? *[Indique en tête de colonne les mêmes langues qu'à la question précédente dans le même ordre. Pour chaque affirmation et pour chaque langue, il faut noter ton degré d'accord, en cochant la case correspondante : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord.]*

	Langues que je voudrais apprendre en plus de celles que j'apprends déjà											
	1ère langue en plus				2e langue en plus				3e langue en plus			
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Je voudrais être capable de comprendre des chansons dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Bien connaître cette langue me permettra d'être à l'aise avec les gens qui la parlent.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Cette langue me permettra de trouver un bon travail en Belgique.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Cette langue me permettra de connaître des façons de vivre et de penser autres que celles de mon entourage.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Je voudrais être capable de lire des livres ou des journaux dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Cette langue me sera utile si je veux travailler ou m'établir à l'étranger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Je voudrais être capable de me faire comprendre par des gens qui ne connaissent que cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Cette langue me permettra de faire une partie de mes études à l'étranger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Je voudrais parler cette langue aussi bien que les gens qui la parlent tous les jours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Cette langue me permettra d'établir (ou de maintenir) des contacts avec des membres de ma famille ou des amis, ici ou à l'étranger, dont la langue n'est pas le français.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9285

11 / 16

1- ☐☐☐

B5. A quel pays (ou à quelle région) te fait le plus penser chaque langue que tu as indiquée à la question précédente ? *[Indique en tête de colonne du tableau de la question B6 les mêmes langues qu'à la question précédente dans le même ordre. Pour chacune d'elles, indique aussi un pays (ou une région) auquel elle te fait penser.]*

B6. Que penses-tu des propositions suivantes ? *[Pour chaque affirmation et pour chaque langue, il faut noter ton degré d'accord, en cochant la case correspondante : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord. Tu peux cocher la cinquième case si tu n'as pas d'avis sur la question.]*

	Langues que je voudrais apprendre en plus de celles que j'apprends déjà														
	1ère langue en plus ..... Pays (ou région)					2e langue en plus ..... Pays (ou région)					3e langue en plus ..... Pays (ou région)				
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Sans avis	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Sans avis	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Sans avis
1. Les habitants de ce pays sont sympathiques.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Dans ce pays, on trouve de mauvaises conditions de vie et de travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Les traditions de ce pays sont très agréables.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Les habitants de ce pays sont très froids.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ce pays joue un rôle important dans le monde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Les artistes de ce pays (chanteurs, acteurs, peintres, sculpteurs,...) sont géniaux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9285

12 / 16

1- ☐☐☐

C. Les langues en général

C1. Comment te situes-tu par rapport à l'apprentissage des langues ? *[Pour chaque affirmation, il faut noter ton degré d'accord, en cochant la case correspondante : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord.]*

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Aux cours de langues modernes, je fais partie des élèves les plus faibles de ma classe.	☐	☐	☐	☐
2. Apprendre les langues modernes, c'est trop difficile pour moi.	☐	☐	☐	☐
3. Je me sens capable d'apprendre bien plus de deux langues modernes.	☐	☐	☐	☐

C2. Si tu avais pu choisir librement, quelle langue (autre que le français) aurais-tu choisi d'apprendre en premier lieu à l'école ? *[Coche la langue qui convient. Si tu coches la case « autre », précise sur les pointillés de quelle langue il s'agit.]*

☐ Allemand
☐ Anglais
☐ Arabe
☐ Chinois
☐ Espagnol
☐ Grec
☐ Italien
☐ Japonais
☐ Néerlandais
☐ Plattdeutsch
☐ Portugais
☐ Russe
☐ Turc
☐ Wallon
☐ Autre .....
☐ Aucune

C3. Si tu avais pu choisir librement, quelle langue (autre que le français) aurais-tu choisi d'apprendre en second lieu à l'école ? *[Coche la langue qui convient. Si tu coches la case « autre », précise sur les pointillés de quelle langue il s'agit.]*

☐ Allemand
☐ Anglais
☐ Arabe
☐ Chinois
☐ Espagnol
☐ Grec
☐ Italien
☐ Japonais
☐ Néerlandais
☐ Plattdeutsch
☐ Portugais
☐ Russe
☐ Turc
☐ Wallon
☐ Autre .....
☐ Aucune

C2.1. ☐☐☐ C3.1. ☐☐☐

9285

13 / 16

1- ☐☐☐

C4. Que penses-tu des propositions suivantes ? *[Pour chaque affirmation, il faut noter ton degré d'accord, en cochant la case correspondante : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord]*

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. En Europe, tout le monde devrait connaître au moins 2 langues en plus de sa langue maternelle.	☐	☐	☐	☐
2. L'anglais est indispensable pour tout le monde.	☐	☐	☐	☐
3. Chacun devrait être capable de se débrouiller dans les langues des régions ou des pays où il va régulièrement.	☐	☐	☐	☐
4. Aujourd'hui, connaître au moins une langue en plus de sa langue maternelle est indispensable.	☐	☐	☐	☐
5. Si on connaît l'anglais, connaître encore d'autres langues est inutile.	☐	☐	☐	☐
6. Pour chacun, les langues les plus utiles à apprendre sont celles des personnes avec qui il est en contact.	☐	☐	☐	☐
7. On peut se passer d'apprendre des langues.	☐	☐	☐	☐
8. En Belgique, l'allemand et le néerlandais sont aussi importants à connaître que l'anglais.	☐	☐	☐	☐
9. C'est une chance de parler à la maison une autre langue qu'à l'école.	☐	☐	☐	☐

9285

14 / 16

1- ☐☐☐

D. Quelques informations générales sur toi et ton entourage

D1. Indique ton sexe : *[Coche la proposition qui convient.]*

☐ Féminin ☐ Masculin

D2. Indique quand tu es né(e) : *[Coche le mois et l'année.]*

☐ Janvier	☐ Avril	☐ Juillet	☐ Octobre
☐ Février	☐ Mai	☐ Août	☐ Novembre
☐ Mars	☐ Juin	☐ Septembre	☐ Décembre

☐ 1988 ☐ 1989 ☐ 1990 ☐ 1991 ☐ 1992 ☐ 1993 ☐ 1994

D3. Dans quel pays tes parents et toi-même êtes-vous nés ? *[Coche « En Belgique » ou « Dans un autre pays » pour chacune des personnes citées.]*

Pays de naissance	En Belgique	Dans un autre pays
Toi	☐	☐
Ta mère	☐	☐
Ton père	☐	☐

D4. Quelle(s) langue(s) parlais-tu habituellement à la maison avant d'entrer à l'école ? *[Coche la ou les langues qui conviennent. Si tu coches la case « autre(s) », précise sur les pointillés de quelle(s) langue(s) il s'agit.]*

☐ Allemand	☐ Italien	☐ Wallon
☐ Arabe	☐ Néerlandais	☐ Autre(s) .....
☐ Espagnol	☐ Plattdeutsch	
☐ Français	☐ Turc	

D5. Quelle(s) langue(s) parlez-vous aujourd'hui habituellement à la maison ? *[Coche la ou les langues qui conviennent. Si tu coches la case « autre(s) », précise sur les pointillés de quelle(s) langue(s) il s'agit.]*

☐ Allemand	☐ Italien	☐ Wallon
☐ Arabe	☐ Néerlandais	☐ Autre(s) .....
☐ Espagnol	☐ Plattdeutsch	
☐ Français	☐ Turc	

D4.1. ☐☐☐ D4.2. ☐☐☐ D4.3. ☐☐☐ D5.1. ☐☐☐ D5.2. ☐☐☐ D5.3. ☐☐☐

9285

15 / 16

1- ☐☐☐

D6. Quelle(s) langue(s) entends-tu parfois parler par les personnes de ton entourage (famille, voisins, amis...) ? *[Coche la ou les langues qui conviennent. Si tu coches la case « autre(s) », précise sur les pointillés de quelle(s) langue(s) il s'agit]*

- ☐ Allemand
- ☐ Arabe
- ☐ Espagnol
- ☐ Français
- ☐ Italien
- ☐ Néerlandais
- ☐ Plattdeutsch
- ☐ Turc
- ☐ Wallon
- ☐ Autre(s) .....

D7. Combien de livres y a-t-il chez toi ? *[On compte environ 40 livres par mètre d'étagère. Ne tiens pas compte des magazines, des journaux ni de tes manuels scolaires. Ne coche qu'une seule case.]*

- ☐ 0-10 livres
- ☐ 11-25 livres
- ☐ 26-100 livres
- ☐ 101-200 livres
- ☐ 201-500 livres
- ☐ Plus de 500 livres

D8. A l'école, quelle classe fréquentes-tu ? *[Coche la proposition qui convient]*

Je suis en 3e
- ☐ Professionnelle
- ☐ Technique de qualification
- ☐ Technique de transition
- ☐ Générale

D6.1. ☐☐☐ D6.2. ☐☐☐ D6.3. ☐☐☐

9285

16 / 16

1- ☐☐☐

D9. De la 3e à la 6e année primaire, quel cours de langue as-tu suivi à l'école dans le cadre de l'horaire habituel ? *[Coche la langue qui convient. Si tu as changé de langue, coche les langues qui conviennent.]*

☐ Allemand ☐ Anglais ☐ Néerlandais
☐ J'ai fait mes études primaires dans un autre pays.

D10. A la fin de l'enseignement maternel ou au début de l'enseignement primaire (avant ta 3e année primaire), as-tu suivi un ou des cours de langue ? *[Coche OUI ou NON.]*

☐ OUI ☐ NON

D11. Si tu as répondu OUI,
Le(s)quel(s) ? *[Coche la ou les langues qui conviennent. Si tu coches la case « autre(s) », précise sur les pointillés de quelle(s) langue(s) il s'agit.]*

☐ Allemand ☐ Grec ☐ Portugais
☐ Anglais ☐ Italien ☐ Turc
☐ Arabe ☐ Néerlandais ☐ Wallon
☐ Espagnol ☐ Plattdeutsch ☐ Autre(s) .....

D12. En 1re et 2e années du secondaire, quel cours de langue as-tu suivi à l'école dans le cadre de l'horaire habituel ? *[Coche la langue qui convient. Si tu as changé de langue, coche les langues qui conviennent.]*

☐ Allemand ☐ Anglais ☐ Néerlandais
☐ Aucun

Merci beaucoup d'avoir répondu à ce questionnaire !

D11.1. ☐☐☐ D11.2. ☐☐☐ D11.3. ☐☐☐

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION....7

PARTIE I : LE CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE....9

CHAPITRE I : LES ATTITUDES, LES MOTIVATIONS, L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ET LE MULTILINGUISME....11

I. Les attitudes à l'égard des langues....13

1. Les attitudes : définitions, composantes, rapports avec les représentations sociales....13

2. Les approches de recherche sur les attitudes linguistiques....15

3. Le rôle du contexte sociolinguistique dans la formation des attitudes....16

II. La motivation dans l'apprentissage d'une langue....18

1. La motivation : définitions, dimensions....18

2. Le modèle socio-éducationnel de l'apprentissage des langues et la motivation....20

3. D'autres modèles théoriques de la motivation....23

4. Une variété de facteurs....25

III. Les liens entre les attitudes, la motivation et l'apprentissage des langues....27

IV. L'apprentissage de langues variées et le multilinguisme....29

1. Des langues très différentes....29

2. Le moment du choix....32

3. Les influences qui s'exercent sur le choix d'une langue....32

CHAPITRE II : LA METHODOLOGIE DE L'ENQUETE....35

I. Le travail préparatoire à la construction des questionnaires....36

1. La matrice d'ensemble : une opérationalisation du cadre théorique....36

2. Les questions de recherche : une opérationalisation des objectifs du projet....37

II. Le choix des zones à étudier et de la population....39

1. Le choix des zones....39

2. Les populations étudiées....42

3. Le type et la taille des échantillons....42

III. Les questionnaires destinés aux élèves....44

1. La structure des questionnaires....44

2. Des variables composites....45

3. D'autres variables reconstruites....49

4. Des ajouts nationaux....50

5. L'administration des questionnaires....50

6. Le traitement des données et les analyses....51

IV. L'étude des contextes....53

1. Les objectifs des entretiens....53

2. Les interlocuteurs....53

3. Les thèmes abordés....54

4. La méthode....55

5. Les résultats....56

PARTIE II : APERÇU DE LA SITUATION RELATIVE A L'APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS DIX ZONES EUROPEENNES CONTRASTEES..... 57

CHAPITRE III : EN ALLEMAGNE, LES ZONES DE GIESSEN/LIMBURG-WEILBURG ET DE BERLIN 59
I. Les cantons de Giessen et de Limburg-Weilburg (zone 1).....63
1. Le contexte..... 63
2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves..... 65
3. Quelques lignes de force des résultats 76
II. Le Land de Berlin (ZONE 2) 78
1. Le contexte..... 78
2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves..... 79
3. Quelques lignes de force des résultats 89
CHAPITRE IV : EN BELGIQUE, LES ZONES DES COMMUNES MALMEDIENNES, D'HERSTAL ET DE LA COMMUNAUTE GERMANOPHONE.....93
I. Les « Communes malmédiennes » (zone 1) 95
1. Le contexte..... 95
2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves..... 98
3. Quelques lignes de force des résultats 109
II. La commune d'Herstal (zone 2) 111
1. Le contexte.....111
2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves.....114
3. Quelques lignes de force des résultats 126
III. La Communauté germanophone (zone 3) 128
1. Le contexte.....128
2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves.....130
3. Quelques lignes de force des résultats 139
CHAPITRE V : EN GRECE, LES ZONES DE CHIOS ET DE VOIOTIA 141
I. L'île de Chios (Zone 1) 143
1. Le contexte.....143
2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves.....145
3. Quelques lignes de force des résultats 156
II. Le département de Voiotia (Zone 2).....158
1. Le contexte.....158
2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves.....160
3. Quelques lignes de force des résultats 171
CHAPITRE VI : AU LUXEMBOURG, LA ZONE DU GRAND-DUCHE DE LUXEMBOURG 173
1. Le contexte.....173
2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves.....179
3. Quelques lignes de force des résultats 194
CHAPITRE VI : EN POLOGNE, LES ZONES DE GRUNWALD ET DE SLUBICE 197
I. Le quartier « Grunwald » à Poznań (zone 1) 199
1. Le contexte.....199
2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves.....201
3. Quelques lignes de force des résultats.....215
II. Le powiat de Słubice (zone 2).....218
1. Le contexte.....218
2. Les résultats de l'enquête auprès des élèves.....220
3. Quelques lignes de force des résultats.....233

PARTIE III : AU-DELA DES ZONES … 237

CHAPITRE VIII : REGARDS TRANSVERSAUX SUR LES RESULTATS..... 239
I. Une vue sociolinguistique sur l'Europe … et les zones de cette étude 240
II. Les lignes d'orientation pour construire notre échantillon 241
III. L'enquête statistique dans une optique transversale 246
1. Les données personnelles : les élèves et les langues..... 248
2. Les cours des langues apprises..... 251
3. Attitudes envers les langues apprises..... 257
IV. Les langues que les élèves souhaitent apprendre en plus..... 263
1. Le nombre de langues que les élèves souhaitent apprendre en plus 263
2. Une variété de langues, de divers statuts..... 265
3. Les attitudes envers les langues souhaitées..... 266
V. Les représentations des élèves à l'égard des langues en général 273
VI. L'intérêt pour l'apprentissage des langues chez les élèves du grade 9 : tentative d'explication..... 275
1. Des catégories d'élèves moins convaincus ?..... 275
2. Zone par zone, quels sont les facteurs qui expliquent le mieux les différences d'attitudes ?..... 276
CHAPITRE IX : DES CONCLUSIONS ET DES PISTES 281
I. Trois lignes de force des résultats..... 282
1. Un environnement souvent plurilingue, mais peu de langues enseignées..... 282
2. Des attitudes positives envers l'apprentissage des langues, mais des différences selon les élèves..... 283
3. Un intérêt pour des langues variées, mais une certaine hiérarchie..... 284
II. Sept pistes pour les décideurs 286
1. Enseigner l'intérêt des langues et des cultures..... 286
2. adapter la méthodologie : exploiter les compétences déjà acquises et multiplier les interactions..... 287
3. adapter le curriculum : différencier les objectifs et viser des compétences interculturelles..... 288
4. Intégrer l'intercompréhension aux cours de langue..... 289
5. Développer et mettre en pratique l'éveil aux langues..... 290
6. Définir au niveau local une politique du plurilinguisme..... 291
7. Préparer l'apprentissage tout au long de la vie 293
III. Le soutien des autorités..... 294
1. Au niveau des instances européennes, renforcer le cadre du plurilinguisme pour tous 294
2. Prendre du recul par rapport aux réalités locales..... 295
3. Promouvoir partout un enseignement de qualité 296
RÉFÉRENCES 299

ANNEXES..... 303

TABLE DES MATIÈRES 333

Mieux connaître les attitudes et les représentations des élèves sur les langues et leur apprentissage est un souci constant pour de nombreux chercheurs en didactologie. La description et l'analyse des contextes dans lesquels s'observent ces attitudes et ces représentations ouvrent des pistes interprétatives essentielles pour tout guidage pratique de l'enseignement. Par ailleurs, comme les résultats de chaque recherche empirique portant sur les acteurs de l'enseignement et leurs croyances sont fortement liés au moment où les informations ont été récoltées, de tels travaux doxométriques demandent à être renouvelés de temps en temps. Il est donc intéressant de retourner aux enquêtes décrivant d'anciens états d'opinions dans le domaine concerné, que ce soit pour vérifier dans quelle mesure ils correspondent toujours à la situation actuelle ou pour interpréter des résultats plus récents.

Afin de faciliter de telles comparaisons nécessaires aux chercheurs et aux enseignants, l'équipe du projet Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens s'est proposé de re-publier sous une forme électronique facilement accessible la synthèse européenne de cette vaste étude effectuée entre 2005 et 2007 dans cinq pays de l'Union Européenne.

-

Pour respecter l'authenticité du texte original, la publication ici présentée et initialement publiée en 2007 par les Éditions de l'Université de Liège n'a pas été ré-actualisée.

UB