

Les élèves issus de l'immigration face aux langues : résultats d'une enquête et pistes à explorer

Georges Androulakis
Université de Thessalie



Synergies Sud-Est européen n° 2 - 2009
pp. 157-168

Résumé : *Cet article se propose de revisiter les résultats et les conclusions d'une enquête européenne récente auprès d'élèves des grades 5 et 9, mais focalise surtout l'attention sur une enquête postérieure et plus spécifique sur les attitudes et la motivation à l'égard des langues de la part des élèves issus de l'immigration et fréquentant les écoles publiques grecques. Tandis que ces enfants et adolescents manifestent des attitudes systématiquement plus positives que leurs camarades de classe qui ne sont pas originaires d'un autre pays, l'autoévaluation de leurs compétences linguistiques est inférieure. Etant donné l'accès réduit des élèves issus de l'immigration aux cours de langues additionnels offerts dans le secteur privé, nous avançons certaines pistes dans la direction de l'égalité des chances et de l'enseignement efficace des langues.*

Mots-clés : *Sociolinguistique - Attitudes - Langue/culture - Motivation - Appropriation des langues - Immigration*

Abstract: *This paper proposes the reconsideration of the results and the conclusions of a recent European based on students from the 5th class of primary school and the 3rd class of lower secondary school, but focuses on a subsequent, more specific survey on attitudes and motivation towards languages of students with an immigration background who are in Greek public schools. Although these students systematically express more positive attitudes than their schoolmates who don't come from migrant families, the auto-evaluation of their linguistic skills is lower. Given the reduced access of the immigrant students to additional language courses in the private sector, we suggest some points that could protect the equality of chances and encourage an efficient language teaching.*

Key words: *Sociolinguistics - Attitudes - Language/culture - Motivation - Language learning - Immigration*

1. Attitudes, motivation et appropriation des langues

Les attitudes, mais aussi les stéréotypes et les représentations - un concept plus vaste que les attitudes et plus ancrée à la psychologie sociale - constituent des champs privilégiés de la recherche sociolinguistique de ces dernières décennies (cf. Baker, 1992). Nous considérons (cf. Tsitsipis, 2001), que la recherche sur

les attitudes fait partie intégrante de ce qu'il convient d'appeler l'idéologie linguistique (Woolard, 1998, Wortham, 2001) et de ce qui est, notamment dans la bibliographie francophone, désigné comme l'imaginaire linguistique (Houdebine-Gravaud, 2003). La notion d'attitudes est liée à l'idée que se font des propriétés d'une langue (ou de plusieurs langues), indépendamment de ce que la recherche linguistique montre de ces propriétés, les divers groupes ethniques et sociaux de locuteurs (Kakridi, 2006). Elle est également liée à la façon dont les locuteurs cristallisent dans leur comportement leurs opinions concernant les variations linguistiques (langues, dialectes, parlers régionaux et sociaux, registres, styles, etc.) qui les entourent. Les attitudes tendent souvent à évaluer et à hiérarchiser les pratiques linguistiques, peuvent contribuer au maintien ou au changement linguistique, notamment des variations linguistiques de prestige bas, et influencer la compétence communicative de locuteurs et de groupes de locuteurs (Atienza, 2006).

Les liens entre les attitudes et la motivation pour l'appropriation d'une langue ont été vite révélés et étudiés. L'importance de la motivation dans l'apprentissage et, plus particulièrement, dans l'apprentissage des langues est un point de convergence de diverses théories : la motivation est en général considérée comme un des principaux paramètres déterminant le degré d'implication active et personnelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Le modèle dit socio-éducatif de l'apprentissage d'une langue seconde, développé principalement par Gardner et Lambert, a placé la notion de motivation au centre de ses intérêts. Contrairement à d'autres facteurs davantage ancrés dans l'individu et dans son parcours de vie, la motivation et les attitudes devraient pouvoir être influencées par des interventions éducatives, et constituent ce que les pédagogues appellent des 'variables changeables'. 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 ; elle 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). Une méta-analyse plus récente des recherches menées dans la foulée des travaux de Gardner et de son équipe (Masgoret & Gardner, 2003 : 123-163) a établi l'existence de corrélations entre, d'une part, la réussite et les compétences en langues d'apprenants et, de l'autre, les cinq variables du modèle socio-éducatif : l'intégrativité, définie comme l'intérêt porté au groupe qui parle la langue-cible, l'ouverture à s'identifier avec ce groupe ; les attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage ; la motivation, à savoir l'effort investi, le désir d'apprendre ; l'anxiété linguistique, c'est-à-dire les sentiments d'inquiétude en rapport avec l'usage de la langue ; l'orientation instrumentale, c'est-à-dire l'intérêt à apprendre une langue pour des raisons utilitaires, pragmatiques. La motivation est la variable 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.

Par ailleurs, selon Dörnyei, la nature exacte des composantes qui constituent la motivation dépend largement de facteurs contextuels et l'approche située

semble la plus prometteuse pour la recherche sur la motivation d'apprentissage de langues (Dörnyei, 2003 : 12). Csizér et Dörnyei (Csizér, K. & Z. Dörnyei, 2005) s'appuient sur des données recueillies en Hongrie pour confirmer l'importance de l'intégrativité, qui résume ou véhicule les effets d'autres variables. Ils élargissent ce 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 » (Csizér, K. & Dörnyei, 2005 : 30). Le modèle proposé par ces auteurs inclut diverses variables telles que le milieu, la vitalité de la communauté qui pratique la langue cible, l'instrumentalité de celle-ci, ainsi que la confiance en soi, l'intérêt pour la culture correspondant à la langue cible et les attitudes à l'égard de ses locuteurs.

2. Une enquête européenne sur les attitudes des élèves à l'égard des langues

2.1. La méthodologie de recherche

Les données qui stimulent notre analyse ici ont été recueillies dans le cadre d'une recherche réalisée avec le soutien de la Commission Européenne (programme Socrates, action 6, 'Observation - Innovation') dans dix zones géographiques de cinq pays européens : la Grèce, l'Allemagne, la Belgique, le Luxembourg et la Pologne. Pour la Grèce, les deux zones retenues étaient les départements de Chios et de Voiotia. Le choix d'étudier de façon approfondie des zones d'étendue limitée plutôt que des échantillons représentatifs de pays concrétise l'intérêt pour une 'approche située', pour utiliser le terme de Dörnyei, qui permet d'appréhender un contexte spécifique. L'échantillon de l'enquête était de 600 sujets pour chaque grade de l'éducation abordé. Les grades choisis pour toutes les zones étaient le grade 5 de CITE 1 (c'est-à-dire 5ⁿ Δημοτικού pour la Grèce) et le grade 9 de CITE 2 (3ⁿ Γυμνασίου).

Le questionnaire utilisé pour cette étude a été largement influencé par les concepts définis par Csizér et Dörnyei (Csizér et Dörnyei, 2005) mais suite au pré-test, pour des raisons à la fois de durée d'administration et d'accessibilité des notions, il a été décidé de simplifier la version du grade 5. Pour la plupart des items, les élèves ont été invités à exprimer leur degré d'accord sur une échelle à 4 niveaux. Au-delà des résultats aux items individuels, des indices synthétiques ont été constitués. Le score à l'indice est la moyenne des scores obtenus aux différents items. Une valeur de 2,5 correspond à un avis moyen également éloigné de l'avis le plus positif (4,0) et de l'avis le plus négatif (1,0). La cohérence interne des items compris dans un facteur a été vérifiée à l'aide d'un indice α de Cronbach. Les résultats, conclusions et recommandations émanant de cette recherche macro-linguistique sont déjà publiés (Androulakis et al., 2007), mais nous jugeons utile d'en présenter brièvement les plus pertinents pour nos considérations dans cet article.

2.2. Quelques lignes de force des résultats

Les deux zones choisies pour la Grèce sont traditionnellement agricoles, mais Chios a aussi un passé et un présent maritime et tend à devenir touristique. Voiotia connaît depuis deux décennies une transformation économique en faveur de l'industrie et des services et, sociolinguistiquement parlant, deux langues endogènes (arvanitika, romani) y sont pratiquées. Dans environ 30% des familles des deux zones une langue autre que le grec est parlée et plusieurs langues sont entendues dans l'entourage d'une moitié des élèves, selon leurs témoignages. Dans une tentative d'esquisser les grandes directions des résultats de l'enquête, nous retiendrons trois points.

2.2.1. L'acceptation du multilinguisme et l'intérêt pour l'apprentissage des langues

Les élèves du grade 5 et du grade 9 sont conscients du caractère multilingue de leur environnement et l'envisagent de manière en général positive. Toutes les valeurs des divers indices sont supérieures à la valeur intermédiaire de 2,5. 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.

2.2.2. 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, dans l'ordre, 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. Les langues régionales, comme iv) le romani et l'arvanitika en Voiotia, sont reconnues 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 (albanais, bulgare, russe) ou de grandes langues mondiales (chinois, japonais, indien) : 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.

2.2.3. Un recul des attitudes positives et de la motivation au grade 9

Si les attitudes des élèves de Chios et 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).

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 des sociétés locales de Chios et 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.

3. Une extension de la recherche : les élèves issus de l'immigration

A l'issue de cette enquête, la recherche sur les attitudes et la motivation peut prendre diverses directions ; une d'entre elles serait la tentative de dresser des profils motivationnels par groupement d'apprenants. C'est ce que nous avons entrepris en focalisant notre attention sur les questionnaires remplis par les élèves issus de l'immigration qui faisaient partie de notre corpus initial.

L'analyse a posteriori des résultats spécifiques émanant des élèves immigrés a révélé une tendance très nette. Ces élèves issus de l'immigration affichent des attitudes à l'égard des langues et de leur apprentissage avec des valeurs plus positives en comparaison de la moyenne de l'échantillon. Considérons, à titre indicative, les Tableaux suivants, de 1 à 4.

Dans ces Tableaux, nous utilisons les initiaux suivants :

- E = la valeur des réponses de l'ensemble de l'échantillon ;
- Im = la valeur des réponses des élèves issus de l'immigration.

3.1. Investissement dans les cours portant sur les différentes langues apprises

Précisons ici, au sujet de l'enquête et des indices qui figurent dans les Tableaux suivants, qu'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 unique. 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.

La variable composite « L'investissement dans les cours de langue » ($\alpha=0,71$ au grade 9) avait l'amorce : *Que penses-tu des propositions suivantes ?*

Les composantes de l'indice étaient :

- Je fais des efforts personnels pour mieux maîtriser cette langue.
- *Je me sens motivé(e) pour apprendre cette langue.*

Tableau 1 : Investissement dans les cours portant sur les différentes langues apprises

	Grade 9			
	Chios		Voiotia	
	E	Im	E	Im
Anglais	3,2	3,5	3,3	3,5
Français	2,7	3,0	3,3	3,5

3.2. Affectivité générale envers les langues apprises

($\alpha=0,57$ au grade 5 ; $\alpha=0,79$ 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 :

- Cette langue me plaît, tout simplement.
- Cette langue est agréable à entendre.
- *J'aime bien les pays où on parle cette langue.*

Tableau 2 : Affectivité générale envers les langues apprises

	Grade 5				Grade 9			
	Chios		Voiotia		Chios		Voiotia	
	E	Im	E	Im	E	Im	E	Im
Allemand	3,2	3,5			2,4	2,7	2,4	2,8
Anglais	3,1	3,8	3,0	3,5	3,1	3,8	3,0	3,5
Français	3,2	3,4	3,3	3,4	2,8	2,9	2,7	2,9

3.3. Image des pays où sont parlées les langues apprises

($\alpha=0,64$ au grade 9)

Amorce : *Que penses-tu des propositions suivantes ?*

Composantes de l'indice :

- Les habitants de ce pays sont sympathiques.
- Dans ce pays, on trouve de mauvaises conditions de vie et de travail. (-)
- Les traditions de ce pays sont très agréables.
- Les habitants de ce pays sont très froids. (-)
- Ce pays joue un rôle important dans le monde.
- *Les artistes de ce pays (chanteurs, acteurs, peintres, sculpteurs,...) sont géniaux.*

Tableau 3 : Image des pays où sont parlées les langues apprises

	Grade 9			
	Chios		Voiotia	
	E	Im	E	Im
Allemand	2,7	3,1	2,7	3,0
Français	3,0	3,4	2,9	3,3
Anglais	2,8	3,3	2,7	2,8

3.4. Objectifs d'intégrativité par rapport aux langues souhaitées

($\alpha=0,60$ 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 :

- Bien connaître cette langue me permettra d'être à l'aise avec les gens qui la parlent.
- Cette langue me permettra de connaître des façons de vivre et de penser autres que celles de mon entourage.
- *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.*

Tableau 4 : Objectifs d'intégrativité par rapport aux langues souhaitées

	Grade 5				Grade 9			
	Chios		Voiotia		Chios		Voiotia	
	E	Im	E	Im	E	Im	E	Im
Espagnol	3,1	3,3	2,9	3,4	2,8	3,3	2,9	3,1
Italien	3,3	3,8	3,1	3,7	3,0	3,6	3,1	3,8

Les données de tous ces Tableaux et de bien d'autres que nous ne présentons pas ici faute d'espace, toutes plus positives pour les élèves immigrés, viennent en contraste évident avec celles, par exemple du Tableau 5.

3.5. L'auto-évaluation au grade 9

($\alpha=0,94$ 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.

Tableau 5 : Auto-évaluation relative à la première langue apprise par les élèves

	Grade 5				Grade 9			
	Chios		Voiotia		Chios		Voiotia	
	E	Im	E	Im	E	Im	E	Im
Anglais	3,0	2,6	3,1	2,6	2,7	2,4	2,9	2,5

Le fait que les élèves issus de l'immigration de notre échantillon fréquentent des établissements privés d'apprentissage de langues (*frontistiria*) à 62%, tandis que le pourcentage pour le reste de l'échantillon s'élève à 96%, risque d'être à la base de cet écart.

4. Quelques pistes pour l'amélioration de l'enseignement des langues

Les résultats combinés de l'ensemble de l'échantillon des deux zones grecques et ceux, ultérieurs, des élèves issus de l'immigration nous incitent à mettre en avant un certain nombre de propositions pour améliorer la situation de l'enseignement/apprentissage des langues dans les écoles publiques en Europe et en Grèce, plus précisément, afin de tirer profit des attitudes en général extrêmement favorables au plurilinguisme, et de permettre l'accès de tous les élèves à un apprentissage des langues plus agréable, plus efficace et plus proche de leurs souhaits et besoins.

4.1. Enseigner l'intérêt des langues et des cultures

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, etc.). 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 *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, 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.

4.2. 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. 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.

4.3. 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 (même si celle-ci n'est probablement pas spécifique aux cours de langue), 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).

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.

Il importe de prendre en considération les intérêts et les besoins des différentes populations scolaires, comme les immigrés, 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. 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.

4.4. Développer et mettre en pratique l'éveil aux langues

Des activités d'éveil aux langues (cf. Candelier, 2003) peuvent contribuer à l'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* (Candelier et al., 2007) 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 pour les langues* : « 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 maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (Conseil de l'Europe, 2005 : 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.

Bibliographie

Androulakis G. et al. 2007. *Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*. Liège : Editions de l'Université de Liège.

Atienza, J.-L. (coord.). 2006. Appropriation des langues et attitudes linguistiques. *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 4/2006, 144. Paris : Klincksieck.

Baker, C. 1992. *Attitudes and languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Candelier M. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

Candelier M. et al. 2007. *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.

Conseil de l'Europe. 2005. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Csizér, K. & Z. Dörnyei. 2005. "The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort". *The Modern Language Journal*, 89, 1, pp. 19-36.

- Dörnyei, Z. 2003. "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*. Oxford: Blackwell, pp. 3-32.
- Houdebine-Gravaud, A.-M. (dir.). 2003. *L'imaginaire linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Kakridi, M. 2006. « Attitudes sur la langue ». *Portail de la langue grecque*. http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html [en grec].
- Masgoret, A.-M. & R.C. Gardner. 2003. "Attitudes, motivation and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates". *Language Learning*, 53(1), pp. 123-163.
- Tsitsipis, L. 2001. « Attitudes sur la langue ». In : Guide encyclopédique de la langue. Thessalonique : Centre pour la Langue Grecque. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_b2/b_2_thema.htm [en grec].
- Woolard, K. 1998. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In: Schieffelin, B., K. Woolard & V. Kroskrity (eds) *Language ideologies: practice and theory*. New York & Oxford: Oxford University Press, pp. 3-47.
- Wortham, S. 2001. "Language ideology and educational research". *Linguistics and Education*, vol. 12, issue 2, Autumn, pp. 253-259.