

---

# L'apprentissage des langues en Communauté française : curriculum, attitudes des élèves et auto-évaluation

**Christiane Blondin, Annick Fagnant, Christelle Goffin**

*Université de Liège - aSPe  
Bd du Rectorat, 5 – B32 – B-4000 Liège  
cblondin@ulg.ac.be  
[afagnant@ulg.ac.be](mailto:afagnant@ulg.ac.be)  
christelle.goffin@ulg.ac.be*

---

**RÉSUMÉ.** Sur la base d'une étude européenne (programme Socrates) portant sur les attitudes et la motivation à l'égard des langues modernes et d'une analyse de certaines conditions d'apprentissage des langues modernes dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique, l'article soulève des hypothèses de nature à expliquer la faiblesse des compétences des Belges francophones dans ce domaine. Les attitudes et la motivation ainsi que l'exposition à la langue retiennent particulièrement l'attention : l'article souligne les problèmes posés par les fréquents changements de langue entre le primaire et le secondaire, l'absence de cours de langue dans certaines filières de l'enseignement secondaire et les différences dans les attitudes et les incitations à l'apprentissage en fonction de la langue étudiée. Il discute ensuite des améliorations possibles au niveau des parcours et de la formation des attitudes et des représentations et conclut en soulevant quelques hypothèses à explorer pour étayer l'étude des attitudes et des compétences des jeunes face aux langues.

**MOTS-CLÉS :** langue moderne, enseignement, législation, continuité, attitudes, motivation

---

## 1. Problématique

Alors que tous les responsables politiques s'accordent aujourd'hui pour reconnaître l'importance de la maîtrise par chacun d'une, voire de plusieurs, langue(s) étrangère(s), la situation actuelle en ce qui concerne les compétences des Belges francophones dans le domaine des langues modernes n'est pas des plus favorables. En l'absence d'évaluation internationale des compétences en langues modernes<sup>59</sup>, les seules données quantitatives à ce propos sont les réponses à des enquêtes demandant une auto-évaluation. Ces enquêtes fournissent des indications intéressantes, même si les données ainsi recueillies comportent inévitablement une certaine part de subjectivité. Ginsburgh et Weber [GINSBURGH & WEBER 06] ont ré-analysé les données recueillies fin 2005 dans le cadre d'un Eurobaromètre [TNS OPINION ET SOCIAL 06] en distinguant les trois Régions belges. Un échantillon de 1.000 personnes âgées de 15 ans au moins, de nationalité « européenne » (c'est-à-dire ayant la nationalité de l'un des pays de l'Union européenne) et maîtrisant suffisamment l'une des langues nationales pour répondre à un questionnaire avaient notamment été invitées à évaluer leurs compétences en langues modernes<sup>60</sup>. Sur ces bases, Ginsburgh et Weber [GINSBURGH & WEBER 06] estiment que 57 % des Wallons connaissent uniquement le français alors que le pourcentage moyen d'Européens monolingues est de 44 % et qu'en Région flamande, 28 % des résidents seulement déclarent ne connaître que le néerlandais. En Région wallonne, 11 % des personnes interrogées connaissent l'allemand (rappelons cependant que la Communauté germanophone fait partie de la Région wallonne), 17 l'anglais et 19 le néerlandais ; 7 % connaissent à la fois le français, l'anglais et le néerlandais (contre 51 % en Région flamande).

Comment expliquer cette situation largement insatisfaisante ?

Les Belges francophones seraient-ils, du fait de certaines caractéristiques linguistiques du français, moins aptes à acquérir de nouveaux idiomes ? Le phénomène serait-il dû au prestige de cette langue et au fait qu'elle a constitué pendant longtemps une sorte de lingua franca utilisée un peu partout dans le monde ? Comme l'écrit Klinkenberg [KLINKENBERG 06], « le rapport entre le rendement de la langue d'usage et celui de la langue apprise fournit un indice mesurant l'intérêt économique du bilinguisme » (p. 40). La différence entre le nord et le sud du pays serait-elle due au bénéfice moindre pour les francophones de la connaissance du néerlandais que pour les Flamands de celle du français, si on prend en considération le nombre de locuteurs des deux langues dans le voisinage immédiat en Belgique et dans les pays voisins [GABSZEWICZ et al. 05, cités par GINSBURGH & WEBER 07] ?

Si l'intervention de tels facteurs ne peut de toute évidence être exclue, nous avons choisi de nous intéresser à d'autres éléments de la situation, plus susceptibles d'être modifiés au moyen d'interventions éducatives. L'enseignement devrait certainement, en effet, être au centre des interventions visant à préparer les jeunes à s'engager activement dans un apprentissage actif des langues modernes tout au long de leur vie : l'école reste en effet le seul endroit où tous les citoyens rencontrent des occasions d'apprendre. Comme le souligne De Pietro [DE PIETRO 02], l'école est une structure irremplaçable pour permettre à tous les élèves de vivre des expériences auxquelles la plupart n'auraient pas accès dans leur vie quotidienne. Selon l'Eurobaromètre déjà cité, « pour bon nombre d'Européens, l'école semble être le seul endroit où ils apprennent les langues étrangères » [TNS OPINION ET SOCIAL 06, p. 21].

## 2. Deux paramètres importants

Que nous apprend la recherche sur l'apprentissage des langues ? Dans les années 60 déjà, Carroll [CARROLL 63] avait proposé un modèle intégrant l'aptitude, la motivation et l'exposition à la langue

59 La Commission européenne met actuellement sur pied une évaluation des compétences en langues modernes d'élèves de l'enseignement secondaire, mais les résultats ne seront disponibles qu'en 2012 (Commission européenne, 2005).

60 La question posée était la suivante : « Quelles langues parlez-vous suffisamment bien pour soutenir une conversation, à l'exclusion de votre langue maternelle ? ».

pour pronostiquer la réussite dans l'apprentissage intensif de langues étrangères. Nous nous centrerons sur les deux derniers paramètres du modèle, plus directement modifiables.

### 2.1. Les attitudes et la motivation

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 facteurs 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 (voir en particulier [GARDNER & LAMBERT 59] et [GARDNER & LAMBERT 72]), a placé la notion de motivation au centre de ses intérêts. Contrairement à d'autres facteurs davantage ancrés dans l'individu et dans son histoire, 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 03] 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 [MASGORET & GARDNER 03], 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.

En analysant des données collectées en Hongrie auprès de plus de 8.500 élèves de 13-14 ans, Csizér et Dörnyei [CSIZÉR & DÖRNYEI 05] ont établi des liens entre la structure interne de la motivation à l'apprentissage des langues, d'une part, et l'effort d'apprentissage consenti, d'autre part. Sept facteurs ont été définis, parmi lesquels on retiendra en particulier l'utilité perçue de la maîtrise de la langue.

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue, ces facteurs jouent un rôle d'autant plus important qu'il est indispensable de s'inscrire dans une perspective de formation active tout au long de la vie :

- pour accumuler les quelque 12.000 heures considérées par Piron [PIRON 94, cité par GINSBURGH & WEBER 06] comme nécessaires à l'acquisition d'une langue non maternelle, il faut dans la plupart des cas ajouter un investissement personnel au-delà des heures de cours ou de formation ;
- les besoins en langues évoluent dans le cours de la vie d'un individu et il faut qu'il reste ouvert à un approfondissement, voire à une réorientation de son bagage linguistique, par exemple en fonction des événements survenant dans le cadre de sa vie professionnelle ;
- enfin, si même les compétences acquises au terme d'une formation sont suffisantes, elles seront bien vite oubliées si l'individu ne recherche pas activement les occasions de les mettre en pratique.

### 2.2. L'exposition à la langue

L'exposition à la langue, telle que définie par Carroll [CARROLL 63], concernait des différences quantitatives dans les occasions d'apprentissage. Cette variable trouve une concrétisation extrême dans

les questions de continuité dans l'apprentissage : s'il est préférable de ménager davantage de contacts avec la langue, l'interruption de ceux-ci risque bien d'être préjudiciable.

Dans le cadre d'une synthèse des recherches européennes à propos de l'apprentissage des langues avant le niveau de l'enseignement secondaire, Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German et Taeschner [BLONDIN et al. 98] ont étudié les informations disponibles à propos de la continuité. Les recherches repérées concernent généralement la continuité dans les méthodes d'enseignement ou dans l'exploitation au secondaire des compétences acquises auparavant, mais une étude [TAESCHNER 91] souligne l'impact de très longues vacances d'été. Les données disponibles confirment l'importance du « temps pour apprendre », en association avec d'autres facteurs liés à la qualité de l'enseignement.

Johnstone [JOHNSTONE 02] mentionne parmi les conditions-clés pour un apprentissage précoce des langues efficace la nécessité d'« établir des processus et des structures pour assurer la continuité de l'expérience d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire » (p. 22).

Le Conseil de l'Europe a souligné à de nombreuses reprises l'importance de la « continuité ». Il recommande notamment de « veiller à ce que les élèves bénéficient d'une continuité systématique dans l'apprentissage des langues entre les différents cycles éducatifs » [CONSEIL DE L'EUROPE 98].

### 3. La réalité en Communauté française : description et amorce d'analyse

L'étude « *Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens* »<sup>61</sup> a été menée en collaboration par cinq équipes de recherche, grâce au soutien de la Commission européenne et des institutions auxquelles ces équipes appartiennent. Dans chacun des pays impliqués (Allemagne, Belgique, Grèce, Luxembourg et Pologne), deux zones d'étendue limitée et relativement homogènes en ce qui concerne le contexte linguistique ont été étudiées de façon approfondie : les caractéristiques démographiques, sociales et linguistiques de chaque zone ont été décrites, des responsables éducatifs ont été interviewés et un questionnaire a été administré à environ 300 élèves de 5<sup>e</sup> grade (5<sup>e</sup> année primaire en Belgique) et à environ 300 élèves de 9<sup>e</sup> grade (3<sup>e</sup> année du secondaire en Belgique). Grâce notamment à l'analyse de la législation et du contexte scolaire dans les zones étudiées, cette étude apporte des informations de nature à alimenter la réflexion à propos des deux paramètres dont l'importance vient d'être présentée. Les analyses qui font l'objet du présent article se centrent sur des facteurs d'ordre institutionnel, qui fixent le cadre dans lequel s'inscrivent les interventions des acteurs de terrain. Il ne s'agit nullement de minimiser le rôle essentiel joué par les enseignants et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour renforcer la motivation de leurs élèves à l'égard des langues étrangères et pour les aider à développer leurs compétences dans ce domaine. L'objectif est plutôt de tenter d'éclairer le contexte dans lequel s'inscrivent leurs interventions et les contraintes qu'ils peuvent y rencontrer.

En ce qui concerne la Belgique francophone, les zones choisies sont d'une part les Communes malmédiennes (Malmédy et Waimes), situées dans l'est de la Province de Liège et dotées d'un statut spécial en vue de la protection de la minorité germanophone, et d'autre part la commune de Herstal,

<sup>61</sup> Cette action visait essentiellement une meilleure connaissance des attitudes et des ressources des jeunes en obligation scolaire à l'égard d'une variété de langues de différents statuts. Elle a associé 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 et Véronique Pelt) et l'Université A. Mickiewicz de Pologne (Joanna Górecka, Edyta Mosorka, Agnieszka Nowicka, Hanna Skrívánek, 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. Un second volet de l'étude, qui portait sur la possibilité d'évaluer les compétences des élèves au moyen d'un « C-test », a été principalement assumé par l'Université de Mons-Hainaut (Belgique - Marc Demeuse et Frédérique Artus) et l'Université du Luxembourg (Monique Reichert). Pour plus d'informations sur l'étude, voir [ANDROULAKIS et al. 07], [BLONDIN et al. 07], ainsi que le site <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/>.

qui fait partie de la banlieue nord de la ville de Liège<sup>62</sup> et qui est soumise au régime linguistique d'application dans la majeure partie de la région linguistique francophone. Vu l'étendue limitée des zones, tous les élèves des niveaux choisis pour l'étude ont été interrogés. Les données recueillies dans le cadre de l'étude Socrates ont été ré-exploitées et complétées dans une perspective « nationale » afin d'éclairer une situation à certains égards problématique.

Les paragraphes suivants rappelleront et analyseront certaines caractéristiques de la réalité en Communauté française, en tentant de dégager les questions posées par les données recueillies. La première section s'attachera au cadre législatif, la seconde examinera la question de la continuité et la troisième envisagera les attitudes et la motivation en s'appuyant principalement sur les informations recueillies grâce à l'étude Socrates.

### 3.1. La législation en matière de cours de langue

Quelles sont les opportunités et les contraintes fixées par le législateur en matière d'enseignement des langues en Communauté française ? Les principales règles organisant l'apprentissage des langues (en dehors de l'immersion qui reste minoritaire malgré un succès croissant<sup>63</sup>) sont rappelées ci-dessous<sup>64</sup>.

#### 3.1.1. La présence de cours de langue dans les programmes d'étude

Dans la Région de Bruxelles-Capitale, ainsi que dans certaines zones à statut linguistique spécial, les lois linguistiques de 1963 ont imposé l'organisation d'un cours de langue dès la 3<sup>e</sup> primaire (à raison de 3 périodes de 50 minutes par semaine en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années, puis de 5 périodes par semaine en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> années).

Dans la majeure partie de la Communauté française, c'est depuis 1998 que l'apprentissage d'une première langue moderne (allemand, anglais ou néerlandais) est obligatoire à raison de 2 périodes par semaine à partir de la 5<sup>e</sup> année primaire.

Si les cours de langue sont obligatoires dès l'école primaire, il faut souligner que les compétences dans cette matière ne font pas partie des domaines évalués en vue de l'attribution du certificat d'études de base (CEB)<sup>65</sup>.

Au 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire, et jusqu'en septembre 2008<sup>66</sup>, seuls les élèves du 1<sup>er</sup> 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 (quelques cours à option sont en outre organisés au bénéfice de certains élèves de 1<sup>re</sup> B ou de 2<sup>e</sup> professionnelle).

Dans l'enseignement de transition, un cours de langue moderne au moins est obligatoire, mais le parcours prévu pour les élèves de l'enseignement qualifiant est quelque peu chaotique et relativement léger en ce qui concerne l'apprentissage des langues : un cours de langue de 2 heures figure au programme du 2<sup>e</sup> degré de l'enseignement technique de qualification parmi les cours communs, mais au 3<sup>e</sup> degré la présence d'un cours de langue dépend de l'orientation choisie ; dans l'enseignement professionnel, le cours de langue moderne n'est pas généralisé. On peut regretter que l'absence de cours de langue dans certains parcours scolaires ne se reflète pas dans les statistiques établies par

62 Pour situer la Province de Liège sur la carte de Belgique, voir le site <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/belgiquefrn.htm> et pour situer les zones évoquées dans cette province, voir le site [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/belgique\\_province-Liege.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/belgique_province-Liege.htm).

63 Autorisée à certaines conditions depuis 1998, l'immersion est mise en œuvre en 2008-2009 dans 124 établissements d'enseignement fondamental et dans 69 écoles ou implantations d'enseignement secondaire (voir le site <http://www.enseignement.be>).

64 Une version coordonnée de la législation d'application en Communauté française est consultable sur le site <http://www.cdadoc.cfwb.be/gallilex.htm>.

65 Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire, daté du 2 juin 2006 (Moniteur belge du 23 août 2006).

66 Le « Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences », daté du 7 décembre 2007 (Moniteur belge du 26 février 2008), étend l'obligation de suivre un cours de langue à l'ensemble des élèves du premier degré.

l'Unité européenne d'Eurydice, du fait que celle-ci ne prend en considération que l'enseignement général [EURYDICE 05].

### 3.1.2. *Les langues offertes*

Initialement, en dehors des cours de langue obligatoires en Région bilingue de Bruxelles-Capitale et dans les communes à statut linguistique spécial, la loi de 1963<sup>67</sup> autorisait l'enseignement du français en région de langue néerlandaise, du néerlandais en région de langue française, du français ou de l'allemand en région de langue allemande<sup>68</sup>, à partir de la 5<sup>e</sup> année primaire (article 9). Un décret daté du 30 janvier 1975<sup>69</sup> a élargi les possibilités dans la région de langue française : les écoles peuvent y offrir non seulement le néerlandais, mais également l'allemand et l'anglais.

Depuis 1998<sup>70</sup>, le directeur ou le pouvoir organisateur doit soit organiser des cours portant sur une seule langue, soit offrir le choix entre deux langues.

Dans les établissements d'enseignement secondaire, la 1<sup>re</sup> langue étrangère est nécessairement l'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 2<sup>e</sup> langue, et russe pour la 3<sup>e</sup>.

Dans les différentes zones à statut linguistique spécial en matière d'enseignement des langues modernes, le législateur belge a imposé l'enseignement de l'une des langues nationales dès la 3<sup>e</sup> primaire. Cependant, ce n'est que dans la Région bilingue de Bruxelles-Capitale que l'obligation d'enseigner le néerlandais concerne également l'enseignement secondaire.

### 3.1.3. *Des contraintes et des libertés*

Dans l'enseignement primaire, soit l'élève suit le seul cours organisé par l'école qu'il fréquente, soit le chef de famille choisit l'une des deux langues offertes. Sauf dérogation accordée par le ministre, le choix ne peut être modifié entre la 5<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> années primaires.

Selon la législation, l'élève poursuit au premier degré de l'enseignement secondaire, sous forme de cours de langue moderne I, l'étude de la langue moderne commencée dans l'enseignement primaire et les socles de compétences sont rédigés en conséquence. Cependant, des exceptions sont prévues : « les parents ou la personne investie de l'autorité parentale, qui devront être avertis de la difficulté supplémentaire qu'ils imposent à leur enfant et prendre l'avis du Conseil d'admission et du Centre psycho-médico-social, peuvent inscrire leur enfant dans un cours de langue moderne I différent du cours suivi en primaire<sup>71</sup> ». La Direction générale de l'enseignement obligatoire (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique) a diffusé auprès des chefs d'établissements et des pouvoirs organisateurs une circulaire destinée à « faciliter la mise en œuvre de cette disposition » : elle la concrétise en proposant des formulaires à compléter par les parties concernées en cas de demande d'un changement dans la langue moderne suivie à l'entrée de l'enseignement secondaire (Circulaire A/00/12, du 13 juin 2000).

## 3.2. *La continuité dans l'expérience des élèves*

Les données analysées dans le présent article concernent la commune de Herstal, soumise aux règles en vigueur dans la plupart des établissements d'enseignement en Communauté française, et les Communes malmédiennes (Malmédy et Waimes) qui jouissent d'un statut linguistique spécial destiné à protéger la minorité germanophone qui y réside. Pour rappel, dans les Communes malmédiennes, l'apprentissage d'une langue moderne débute dès la 3<sup>e</sup> année primaire, à raison de 3 périodes par semaine en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> primaires, puis de 5 périodes par semaine en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires. L'enseignement

<sup>67</sup> Loi sur l'emploi des langues en matière administrative, datée du 30 juillet 1963 (Moniteur belge du 22 août 1963).

<sup>68</sup> Dans la mesure où, en région germanophone, le français était, dans certains cas, la langue d'enseignement.

<sup>69</sup> Décret daté du 30 janvier 1975 (Moniteur belge du 20 mars 1976).

<sup>70</sup> Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, adopté le 13 juillet 1998 (Moniteur belge du 28 août 1998).

<sup>71</sup> Article 69 du décret du 13 juillet 1998 sur l'enseignement fondamental, modifiant l'article 4bis, § 2, de la Loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale de l'enseignement secondaire (Moniteur belge du 28 août 1971).

porte nécessairement sur une langue nationale. A Herstal, aux deux niveaux scolaires, tout comme dans les Communes malmédiennes au niveau secondaire, les règles sont identiques à celles qui s'appliquent à la majorité des écoles de la Communauté française.

### 3.2.1. *D'une langue à l'autre ...*

Dans l'enquête internationale Socrates, quelques questions ont été ajoutées aux questionnaires destinés aux élèves belges de 3<sup>e</sup> secondaire à propos de leur parcours scolaire en matière d'apprentissage des langues modernes : il s'agissait, au travers de questions sur les langues apprises par chacun en fin d'école primaire, au 1<sup>er</sup> degré du secondaire et en 3<sup>e</sup> secondaire, de cerner l'impact sur les langues étudiées des ouvertures laissées par la législation.

Le tableau 1 présente, pour l'allemand dans les Communes malmédiennes, et pour l'anglais et le néerlandais à Herstal, le parcours de l'ensemble des élèves qui ont étudié cette langue à l'école primaire<sup>72</sup> et qui ont répondu aux questions portant sur les langues étudiées au 1<sup>er</sup> degré et en 3<sup>e</sup> année du secondaire. La continuité a été recherchée : dès que la langue concernée figure parmi les cours, qu'il s'agisse d'une première ou d'une seconde langue étrangère, sa présence est enregistrée (même si, par exemple, l'élève a changé de langue au cours du cycle et en mentionne donc deux). Les résultats donnent par conséquent une vision plutôt optimiste de la réalité.

Dans les Communes malmédiennes, sur les 173 élèves à propos desquels toutes les informations requises sont disponibles, 107 seulement, soit 62 %, ont suivi l'ensemble du parcours qui semble le plus favorable : la même langue, en l'occurrence l'allemand, est étudiée aux trois niveaux (scénario 1). Neuf élèves supplémentaires (5 %) retrouvent en 3<sup>e</sup> secondaire la langue qu'ils avaient étudiée au primaire, soit après un 1<sup>er</sup> degré sans langue moderne (scénario 3), soit après avoir étudié une autre langue à ce niveau (scénario 2). Tous les autres élèves abandonnent les cours d'allemand, après avoir étudié cette langue au primaire seulement (19 % - scénarios 6 à 9), ou au primaire et au 1<sup>er</sup> degré du secondaire (13 % - scénarios 4 et 5).

Sur les 168 élèves qui, à Herstal, ont étudié le néerlandais en fin d'école primaire, 100 seulement, soit 60 %, ont poursuivi l'apprentissage de cette langue aux trois niveaux scolaires (scénario 1). Quinze élèves supplémentaires (9 %) retrouvent en 3<sup>e</sup> secondaire la langue qu'ils avaient étudiée au primaire (scénarios 2 et 3). Les autres élèves ne suivent plus de cours de néerlandais en 3<sup>e</sup> secondaire, après avoir étudié cette langue au primaire seulement (17 % - scénarios 6 à 9), ou au primaire et au 1<sup>er</sup> degré du secondaire (15 % - scénarios 4 et 5).

La situation des élèves de Herstal qui ont étudié l'anglais à l'école primaire est un peu différente. Sur les 330 élèves concernés, 235, soit 71 %, ont suivi un parcours cohérent : la même langue, en l'occurrence l'anglais, est étudiée aux trois niveaux (scénario 1). Neuf élèves (3 %) retrouvent en 3<sup>e</sup> secondaire la langue qu'ils avaient étudiée au primaire (scénarios 2 et 3). Tous les autres élèves abandonnent les cours d'anglais, après avoir étudié cette langue au primaire seulement (23 élèves, soit 7 % - scénarios 6 à 9), ou au primaire et au 1<sup>er</sup> degré du secondaire (63 élèves ou 19 % - scénarios 4 et 5).

Tant dans les Communes malmédiennes, qui bénéficient d'un statut spécial en matière d'apprentissage des langues dans l'enseignement primaire, qu'à Herstal, où s'appliquent en la matière les règles générales définies par la Communauté française, un pourcentage non négligeable d'élèves de 3<sup>e</sup> année du secondaire ont abandonné – provisoirement (respectivement 5, 3 ou 9 % des élèves selon que la 1<sup>re</sup> langue moderne est l'allemand, l'anglais ou le néerlandais – scénarios 2 et 3) ou définitivement (respectivement 32, 26 et 32 % des élèves – scénarios 4 à 9) – l'apprentissage de la première langue moderne à laquelle l'école primaire les avait confrontés. Pour des raisons essentiellement budgétaires, une seule langue est généralement proposée dans les écoles primaires des deux zones étudiées (l'allemand dans les Communes malmédiennes, l'anglais ou le néerlandais à Herstal). Il s'ensuit que ce n'est qu'à l'entrée au secondaire (où deux à trois langues sont souvent proposées) que les familles ont réellement la possibilité d'effectuer un choix.

<sup>72</sup> Les quelques élèves qui déclarent avoir étudié une autre langue ont probablement suivi la fin de l'enseignement primaire dans un établissement extérieur aux Communes malmédiennes (en Belgique ou à l'étranger), puisque dans ces communes seul l'allemand est enseigné à l'école primaire.

**Tableau 1.** Pourcentage d'élèves ayant suivi chacun des scénarios en ce qui concerne la continuité de l'apprentissage de la langue moderne étudiée en fin d'école primaire (LMP - allemand, anglais ou néerlandais)<sup>73</sup>

Scénarios	Primaire	1 <sup>er</sup> degré du secondaire	3 <sup>e</sup> année du secondaire	Communes malmédiennes	Herstal	
				Allemand (N=173)	Anglais (N=330)	Néerlandais (N=168)
1	LMP	LMP	LMP	62 %	71 %	60 %
2	LMP	Autre LM	LMP	3 %	1 %	7 %
3	LMP	Aucune LM	LMP	2 %	2 %	2 %
4	LMP	LMP	Autre LM	5 %	0 %	2 %
5	LMP	LMP	Aucune LM	8 %	19 %	13 %
6	LMP	Autre LM	Autre LM	12 %	0 %	8 %
7	LMP	Autre LM	Aucune LM	3 %	0 %	1 %
8	LMP	Aucune LM	Autre LM	1 %	0 %	1 %
9	LMP	Aucune LM	Aucune LM	3 %	7 %	7 %
TOTAL				100 %	100 %	100 %

Face à ces chiffres, force est de constater le manque de cohérence d'un nombre non négligeable de parcours scolaires. La continuité est un peu mieux assurée dans le cas de l'anglais que dans ceux de l'allemand ou du néerlandais. La différence entre les parcours des élèves en fonction de la langue est principalement due à un plus grand nombre d'abandons de la langue apprise à l'école primaire au profit d'une autre (le plus souvent l'anglais à la place d'une des langues nationales). Dans les cas où la première langue étudiée est l'anglais, 3 élèves sur 330 seulement, soit 1 %, cessent d'apprendre cette langue pour passer à une autre : toutes les autres incohérences sont liées à l'arrêt des cours de langue.

Si la nécessité de la continuité est largement reconnue, les craintes quant à l'impact du changement de langue reposent davantage sur des considérations d'ordre pédagogique que sur des preuves empiriques... peu de systèmes éducatifs offrant en effet les conditions d'une validation de cette recommandation. Les incohérences ont-elles des répercussions sur les compétences ou les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage des langues en général ?

À défaut de disposer d'une évaluation objective des compétences des élèves, nous avons analysé les réponses des élèves de 3<sup>e</sup> année du secondaire d'une seule zone, la commune d'Herstal, afin d'éliminer de possibles différences culturelles entre les deux zones analysées, à des questions d'auto-évaluation de leurs compétences en langue moderne. Un indice a été calculé sur la base du degré d'accord des élèves avec 12 propositions décrivant des compétences dans la langue moderne concernée, telles que « Je peux demander et obtenir des renseignements, par exemple dans une gare » ou « Je peux participer sans efforts à toute conversation ou discussion avec des gens qui parlent cette langue tous les jours »<sup>74</sup>. L'indice varie potentiellement de 1 (désaccord complet avec toutes les propositions) à 4 (accord total avec toutes les propositions). L'alpha de Cronbach calculé sur l'ensemble des données recueillies au 9<sup>e</sup> grade dans les cinq pays atteint la valeur de 0,94.

Les indices ont été calculés en fonction de la langue étudiée en fin d'école primaire et de celle qui est étudiée en tant que 1<sup>re</sup> langue moderne en 3<sup>e</sup> secondaire, indépendamment des cours suivis au 1<sup>er</sup> degré (voir le tableau 2).

Les avis des élèves qui ont bénéficié d'une cohérence entre le primaire et le secondaire sont très proches, qu'ils apprennent le néerlandais (2,4) ou l'anglais (2,5).

<sup>73</sup> Le total des pourcentages par scénario peut ne pas valoir exactement 100 à cause des arrondis.

<sup>74</sup> Les items s'inspirent de ceux qui sont proposés dans le cadre européen commun de référence pour les langues [CONSEIL DE L'EUROPE 05]. L'échelle proposée aux élèves de 3<sup>e</sup> secondaire porte sur les 6 niveaux, à raison de 2 items par niveau.

**Tableau 2.** Moyenne (écart type et nombre d'élèves concernés) de l'indice composite d'auto-évaluation des compétences en langue moderne I des élèves de 3<sup>e</sup> année du secondaire par langue selon la langue apprise en fin d'école primaire à Herstal

	Anglais en 3 <sup>e</sup> secondaire en tant que langue moderne I	Néerlandais en 3 <sup>e</sup> secondaire en tant que langue moderne I
Anglais en fin d'école primaire	2,5 (0,52 – N = 248 élèves)	(N = 4 élèves)
Néerlandais en fin d'école primaire	2,5 (0,55 – N = 32 élèves)	2,4 (0,50 – N = 106 élèves)

L'absence de différence dans l'auto-évaluation en anglais entre les élèves qui ont changé de cours de langue et les autres malgré la différence dans la durée d'apprentissage (3 ans dans un cas et 5 dans l'autre) est plus surprenante. Ce résultat doit être envisagé avec prudence, vu le nombre réduit de cas : 32 élèves seulement, mais répartis entre 14 classes. Si l'absence de différence se confirmait, elle pourrait s'expliquer de deux façons, selon que le niveau atteint est égal ou inférieur à ce qu'il serait dans le cas de classes accueillant exclusivement des élèves ayant suivi un même cours de langue de l'école primaire et en 3<sup>e</sup> secondaire : soit l'absence de cohérence dans les parcours n'a aucun impact (les élèves qui n'ont pas suivi ce cours en primaire « rattrapent » leurs condisciples, peut-être grâce à une forte motivation pour l'anglais et à la présence de celui-ci dans l'environnement des élèves), soit elle a des répercussions sur tous les élèves et ralentit la progression dans toutes les classes qui regroupent des élèves qui ont connu des parcours différents. Ces résultats peuvent être rapprochés de constats antérieurs, dans d'autres systèmes éducatifs. Certains auteurs ont en effet comparé les performances d'élèves au début du secondaire selon qu'ils avaient ou non entrepris dès l'école primaire l'apprentissage de la langue moderne enseignée par la suite. Aux Pays-Bas, Edelenbos [EDELENBOS 93] a montré que les élèves qui avaient commencé l'apprentissage de l'anglais dans l'enseignement primaire ne pouvaient maintenir qu'un avantage à court terme sur les élèves qui commençaient cette langue dans le secondaire. En France, Génelot [GÉNELOT 97] a comparé, lors d'une étude longitudinale, les performances de 1.000 enfants qui avaient bénéficié d'un apprentissage de l'anglais à l'école primaire à celles de 500 enfants qui avaient débuté cet apprentissage à leur entrée au collège. En fin de 2<sup>e</sup> année d'enseignement secondaire, le fait d'avoir bénéficié d'un apprentissage précoce ne participe plus de façon significative à l'explication des différences d'acquisition.

De même, dans les Communes malmédiennes, dont il est plus prudent de ne pas comparer les scores avec ceux d'Herstal, vu l'éventualité de différences liées par exemple à la présence plus importante de l'allemand dans l'environnement social, l'auto-évaluation des compétences dans la première langue moderne est de 2,6 (écart type de 0,64) qu'il s'agisse de l'allemand étudié depuis la 3<sup>e</sup> année primaire par la plupart des 135 élèves ou de l'anglais, étudié depuis la 1<sup>re</sup> secondaire seulement par la majorité des 72 élèves. Faut-il voir ici la trace d'un phénomène souvent observé de transfert des compétences d'une langue à l'autre, certains des apprentissages réalisés à propos de l'allemand rendant plus efficace l'apprentissage de l'anglais ? Un accès plus facile à l'anglais lié à une motivation plus forte pour cette langue ?

Les scores d'auto-évaluation sont plus faibles, tant dans les Communes malmédiennes qu'à Herstal, lorsqu'il s'agit de la seconde langue moderne (de 1,8 à 2,1).

Les informations recueillies sur les parcours scolaires des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire des deux zones étudiées confirment et précisent les indications fournies dès 2002 par l'inspection des langues germaniques : celle-ci estimait que 15 % au moins des premiers élèves ayant bénéficié de deux années de cours de langue étrangère à l'école primaire changeaient de cours de langue à leur arrivée dans le secondaire [POULAIN 02].

La généralisation des cours de langue en fin d'école primaire évite, effectivement, que les professeurs de langue de 1<sup>re</sup> année du secondaire soient confrontés à des élèves qui n'ont jamais bénéficié de cours de langue quel qu'il soit. On voit qu'elle n'empêche nullement le rassemblement dans une même classe de langue d'élèves qui ont suivi 2 ou 4 années de cours dans la langue enseignée, et d'autres qui n'ont pas encore commencé l'apprentissage de cette langue parce qu'ils avaient opté pour un autre choix au primaire. L'extrême hétérogénéité des classes de 1<sup>re</sup> année du secondaire suppose chez les enseignants des compétences et des outils dont ne disposent sans doute pas tous les professeurs de langue. Il semble [POULAIN 02] que les contraintes aboutissent très souvent à ce que l'enseignant recommence à zéro, mais à un rythme accéléré... ce compromis risquant d'une part de démotiver les élèves soucieux de poursuivre leur apprentissage et d'autre part de décourager les débutants pour qui le rythme serait trop rapide.

Cette transition difficile pourrait bien également exercer un impact sur la motivation des enseignants du primaire, comme en attestent des témoignages de maîtres de langue recueillis lors d'une étude antérieure portant sur la généralisation des cours de langue à ce niveau [BLONDIN & STRAETEN 02, p. 85] :

- « Il serait grand temps de rappeler à l'ordre les collègues du secondaire. En effet, ceux-ci ne tiennent pas compte du travail réalisé en primaire, ne connaissent pas pour la plupart les "socles de compétence" et estiment qu'on ne fait rien en primaire ! Alors beaucoup de maîtres de seconde langue "préparent" leurs enfants au secondaire, en faisant trop d'écrit, de la traduction, de la grammaire systématique, afin qu'il ne soient pas "perdus" en secondaire » ;
- « Aucune coordination ne se fait entre le primaire et le secondaire, j'ai le sentiment que l'on ne tient pas compte du niveau que mes élèves ont atteint en fin de 6<sup>e</sup> primaire avant de démarrer le cours de langue ».

### 3.2.2. *Ou à l'absence de cours de langue*

Les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire qui ne suivent plus de cours de langue ont également été interrogés : un questionnaire spécifique, allégé, a été conçu à leur intention, davantage orienté vers leurs souhaits que vers leur vécu actuel. Certaines réponses de ces élèves seront présentées ci-dessous, en parallèle avec celles de leurs condisciples qui bénéficient d'au moins un cours de langue, de façon à donner un point de référence.

Aux élèves qui n'avaient pas de cours de langue à l'école (42 élèves de 3<sup>e</sup> secondaire dans les Communes malmédiennes et 137 à Herstal), il a été demandé s'ils seraient éventuellement intéressés par un cours de langue moderne à l'école, dans le cadre de l'horaire habituel. Il est intéressant de noter que près de 80 % (Communes malmédiennes) ou un peu plus de 60 % (Herstal) des élèves ont marqué leur intérêt.

Quelques items portaient plus généralement sur l'intérêt de connaître les langues modernes.

**Tableau 3.** Proportion d'élèves se montrant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différentes propositions relatives à l'intérêt de connaître des langues (en général)<sup>75</sup>

	Communes malmédiennes		Herstal	
	Élèves avec cours de langue (N = 207)	Élèves sans cours de langue (N = 42)	Élèves avec cours de langue (N = 431)	Élèves sans cours de langue (N = 137)
En Europe, tout le monde devrait connaître au moins deux langues en plus de sa langue maternelle.	68 %	52 %	62 %	56 %
Aujourd'hui, connaître au moins une langue en plus de sa langue maternelle est indispensable.	87 %	67 %	82 %	51 %
On peut se passer d'apprendre des langues.	24 %	38 %	19 %	38 %
Chacun devrait être capable de se débrouiller dans les langues des régions ou des pays où il va régulièrement.	83 %	81 %	81 %	63 %

Dans les deux zones, les élèves qui ont au moins un cours de langue à l'école marquent clairement un accord plus prononcé avec l'objectif de connaître une langue en plus de sa langue maternelle (87 % dans les Communes malmédiennes et 82 % à Herstal) qu'avec celui d'en connaître deux en plus (respectivement 68 et 62 %), témoignant peut être par là d'une certaine conscience (ou impression) de la difficulté de maîtriser de nouvelles langues. Le profil des réponses des élèves qui n'ont pas de cours de langue à l'école dans les Communes malmédiennes est similaire, mais leur degré d'accord est plus faible (67 % à l'item portant sur une langue en plus et 52 % pour l'item relatif à deux langues), tandis que le rapport entre les pourcentages d'accord avec les deux items est inversé à Herstal (51 et 56 %).

Ces réponses témoignent d'une conviction, chez une proportion significative de ces élèves à qui le système scolaire n'offre pas la possibilité d'apprendre une langue moderne, de l'intérêt de compétences dans ce domaine. Elles suscitent une interrogation sur l'équité du système éducatif qui ne met aucun pion dans leur échiquier pour les aider en ce sens.

À l'opposé, ces élèves sont également nettement plus nombreux (38 % dans les deux zones) que leurs condisciples avec cours de langue (24 % dans les Communes malmédiennes et 18 à Herstal) à estimer qu'on peut se passer d'apprendre des langues (ce qui est en quelque sorte la situation à laquelle les conduit de facto le système scolaire, sauf s'ils parviennent à développer ces apprentissages en dehors de l'école).

Même si le risque de réponses partiellement influencées par un phénomène de désirabilité sociale ne peut être totalement exclu, les résultats obtenus méritent de retenir l'attention.

### 3.3. Des attitudes à l'égard des langues étudiées

Cette section s'intéresse aux attitudes des élèves à l'égard des langues qu'ils étudient, et à d'éventuelles différences selon celles-ci. Les données de cette section sont présentées langue par langue, sans distinguer la première et la seconde langue moderne étudiées. Certains élèves sont donc repris dans deux catégories, ce qui empêche d'analyser statistiquement les différences observées. Les analyses porteront sur l'allemand et l'anglais dans les Communes malmédiennes, l'anglais et le néerlandais à Herstal, les autres langues n'étant étudiées que par des nombres trop réduits d'élèves.

<sup>75</sup> Les pourcentages sont calculés sur l'ensemble des élèves. On note de 2 à 3 % d'omissions pour les élèves qui ont au moins un cours de langue à l'école et de 0 à 2 % pour ceux qui n'ont pas de cours de langue.

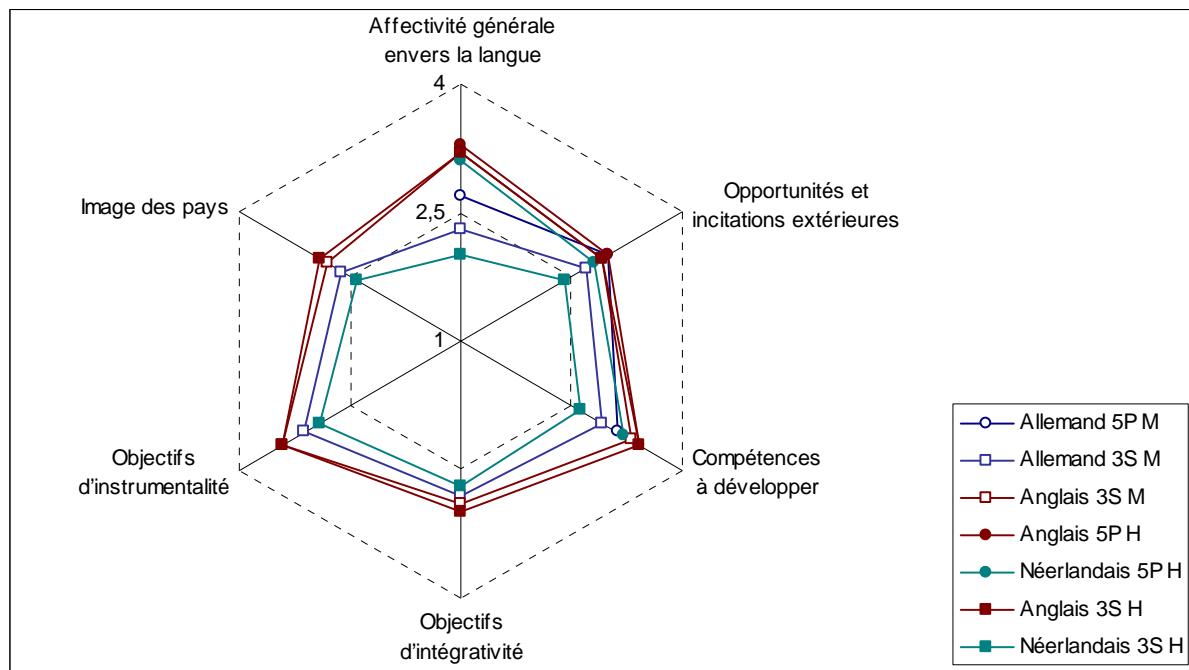
Les élèves affirment très majoritairement l'utilité des langues qu'ils apprennent (voir le tableau 4), mais les avis varient cependant en fonction de l'année d'études (les plus jeunes se montrent plus positifs) et de la langue (l'anglais est plus souvent jugé utile).

**Tableau 4.** Proportion d'élèves affirmant que la langue étudiée leur sera utile quand ils seront adultes

	Communes malmédiennes		Herstal	
	Allemand	Anglais	Anglais	Néerlandais
5 <sup>e</sup> primaire	94 % (N = 222)	-	98 % (N = 249)	92,5 % (N = 120)
3 <sup>e</sup> secondaire	85 % (N = 141)	94 % (N = 152)	91 % (N = 404)	75 % (N = 282)

Les réponses des élèves à d'autres items, combinés en 6 indices, apportent un éclairage sur ces différences dans l'investissement. Trois des indices reposent sur des items qui n'ont été proposés qu'aux élèves du secondaire.

**Figure 1.** Indices composites relatifs à différentes variables potentiellement explicatives des performances



Légende : 5P = 5<sup>e</sup> année primaire ; 3S = 3<sup>e</sup> année du secondaire ; M désigne la zone des Communes malmédiennes et H la zone de Herstal.

La figure 1 montre que, pour tous les indices sauf « Opportunités et incitations extérieures », l'anglais arrive en tête, indépendamment du niveau scolaire, tandis que le néerlandais en 3<sup>e</sup> secondaire recueille les avis les moins positifs. Le tableau 5 donne une vision plus précise des valeurs prises par les indices.

**Tableau 5.** Moyenne (et écart type) des indices composites relatifs à différentes variables potentiellement explicatives des performances

	Communes malmédiennes			Herstal			
	All. 5P N = 222	All. 3S N = 141	Angl. 3S N = 152	Angl. 5P N = 249	Néerl. 5P N = 120	Angl. 3S N = 404	Néerl. 3S N = 282
Affectivité générale envers la langue	2,7 (0,79)	2,3 (0,68)	3,2 (0,62)	3,3 (0,66)	3,1 (0,73)	3,2 (0,66)	2,0 (0,72)
Opportunités et incitations extérieures	3,0 (0,62)	2,7 (0,55)	2,9 (0,51)	3,0 (0,60)	2,8 (0,63)	2,9 (0,53)	2,4 (0,58)
Compétences à développer	3,1 (0,80)	2,9 (0,72)	3,3 (0,59)	3,4 (0,65)	3,2 (0,66)	3,4 (0,54)	2,6 (0,77)
Objectifs d'intégrativité		2,8 (0,70)	2,9 (0,65)			3,0 (0,62)	2,7 (0,74)
Objectifs d'instrumentalité			3,1 (0,69)	3,4 (0,52)			3,4 (0,50)
Image des pays			2,6 (0,46)	2,8 (0,35)			2,9 (0,38)
							2,4 (0,41)

Les attitudes les plus négatives étant rencontrées chez les élèves de 3<sup>e</sup> année du secondaire, c'est ce niveau scolaire qui va faire l'objet d'un examen plus attentif.

Les élèves du secondaire ont été interrogés sur leur motivation à apprendre chacune des langues qu'ils étudient. Les pourcentages sont calculés sur l'ensemble des élèves. On note de 0 à 1 % d'omissions pour tous les items, sauf pour ceux qui constituent l'indice relatif à l'image des pays où ces taux varient de 0 à 4%.

**Tableau 6.** Proportion d'élèves de 3<sup>e</sup> année secondaire se montrant d'accord ou tout à fait d'accord avec une proposition relative à leur motivation à apprendre chacune des langues

	Communes malmédiennes		Herstal	
	Allemand (N = 141)	Anglais (N = 152)	Anglais (N = 404)	Néerlandais (N = 282)
Je me sens motivé(e) pour apprendre cette langue	49 %	80 %	75 %	41 %

Si quelque trois quarts des élèves suivant des cours d'anglais se disent motivés pour apprendre cette langue, moins de la moitié des élèves suivant des cours d'allemand et surtout des cours de néerlandais sont de cet avis.

Afin de comprendre quelles attitudes sont associées à une motivation assez faible pour l'apprentissage de ces deux langues, les trois indices présentant les scores les plus faibles pour chacune d'elles sont examinés de plus près.

C'est à l'indice d'affectivité générale envers la langue que les valeurs sont les plus faibles pour les langues nationales : 2,0 pour le néerlandais et 2,3 pour l'allemand. Le tableau 7 rend compte des items qui le constituent, ainsi que des pourcentages d'accord avec chacune des propositions.

**Tableau 7.** Proportion d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire se montrant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différentes propositions relatives à l'affectivité générale envers la langue

	Communes malmédiennes		Herstal	
	Allemand (N = 141)	Anglais (N = 152)	Anglais (N = 404)	Néerlandais (N = 282)
Cette langue me plaît, tout simplement.	58 %	86 %	86 %	43 %
Cette langue est agréable à entendre.	31 %	86 %	84 %	16 %
J'aime bien les pays où on parle cette langue.	37 %	84 %	80 %	36 %

Alors que dans le cas de l'anglais les 3 items recueillent des avis très positifs dans les 2 populations concernées (particulièrement le 1<sup>er</sup>, et un peu moins le 3<sup>e</sup>, qui évoque les pays où la langue est parlée), c'est le caractère agréable à entendre de l'allemand et surtout du néerlandais qui suscitent le moins d'adhésion : seuls 16 % des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire d'Herstal et 31 % de leurs condisciples des Communes malmédiennes considèrent que la langue qu'ils apprennent est agréable à entendre. Les avis à l'égard des pays où ces langues sont parlées sont également plutôt négatifs (respectivement 36 et 37 %). A noter que les élèves des Communes malmédiennes, une zone où les germanophones sont présents, sont relativement positifs à l'égard de cette langue (58 %), tandis que les avis à l'égard du néerlandais à Herstal sont plus négatifs (43 %).

Ces résultats relatifs au ressenti, essentiellement subjectif, sont éclairés par les réactions des élèves face à des affirmations plus factuelles à propos des pays dont ils apprennent la langue (voir le tableau 8). Deux des 6 propositions (en italiques dans le tableau) sont formulées négativement et ce sont donc des pourcentages d'accord faibles avec celles-ci qui reflètent une image positive.

Les items relatifs à l'image des pays ayant fait l'objet de nombreuses omissions lors du prétest, il a été décidé de prévoir, pour l'enquête définitive, la possibilité de répondre « sans avis », de façon à éviter de forcer les élèves à exprimer une opinion malgré leur méconnaissance des réalités évoquées. Les pourcentages de jeunes sans avis sont élevés et varient de 17 à 53 %, selon la proposition, reflétant sans doute un manque d'information à propos des affirmations qui leur sont proposées. Ces résultats peuvent paraître surprenants dans la mesure où deux des trois langues analysées sont des langues nationales. La formulation de la question (qui devait, il faut le rappeler, convenir pour n'importe quelle langue apprise dans chacune des 10 zones impliquées dans l'étude<sup>76</sup>) a sans doute incité une partie des élèves à faire référence à un autre pays, comme l'Allemagne et les Pays-Bas.

<sup>76</sup> Blondin, Fagnant et Goffin [BLONDIN et al. 08] décrivent et analysent les obstacles à surmonter lors de la rédaction d'un questionnaire portant sur les langues et destiné à être appliqué dans différents pays.

**Tableau 8.** Proportion d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire se montrant « pas du tout d'accord ou pas d'accord » - « d'accord ou tout à fait d'accord » (« sans avis ») avec les différentes propositions relatives à l'image des pays dont ils apprennent la langue

	Communes malmédiennes		Herstal	
	Allemand (N = 141)	Anglais (N = 152)	Anglais (N = 404)	Néerlandais (N = 282)
Les habitants de ce pays sont sympathiques.	23 % - 45 % (30 %)	7 % - 47 % (46 %)	7 % - 46 % (47 %)	22 % - 40 % (38 %)
<i>Dans ce pays, on trouve de mauvaises conditions de vie et de travail.</i>	58 % - 9 % (33 %)	37 % - 29 % (34 %)	41 % - 14 % (45 %)	47 % - 11 % (42 %)
Les traditions de ce pays sont très agréables.	21 % - 49 % (28 %)	11 % - 41 % (47 %)	6 % - 53 % (40 %)	17 % - 35 % (48 %)
<i>Les habitants de ce pays sont très froids.</i>	33 % - 24 % (39 %)	38 % - 8 % (53 %)	41 % - 13 % (45 %)	33 % - 26 % (39 %)
Ce pays joue un rôle important dans le monde.	35 % - 34 % (28 %)	11 % - 66 % (23 %)	7 % - 62 % (30 %)	50 % - 13 % (37 %)
Les artistes de ce pays (chanteurs, acteurs, peintres, sculpteurs,...) sont géniaux.	40 % - 31 % (27 %)	5 % - 78 % (17 %)	5 % - 77 % (17 %)	60 % - 10 % (30 %)

Légende : Chaque case présente trois pourcentages : le total des avis « pas du tout d'accord » et « pas d'accord », suivi du total des avis « d'accord » et « tout à fait d'accord », puis entre parenthèses, sur la ligne suivante, le pourcentage de « sans avis ».

Globalement, les pourcentages d'élèves sans avis sont particulièrement élevés dans le cas des premiers items (« 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 »). Les deux seuls items qui suscitent des avis tranchés, et d'ailleurs différents selon la langue concernée, ont trait au rôle joué par le pays dans le monde et surtout à ses artistes : les élèves qui apprennent l'anglais sont beaucoup plus nombreux à considérer que les pays anglophones jouent un rôle important dans le monde que ne le sont les élèves qui apprennent l'allemand à propos des pays germanophones (2 fois plus nombreux, Communes malmédiennes) ou ceux qui apprennent le néerlandais à propos des pays où cette langue est parlée (5 fois plus nombreux, Herstal). De même l'admiration pour les artistes anglophones est très présente chez les élèves qui apprennent l'anglais (plus de trois quarts d'entre eux les considèrent comme géniaux), mais l'observation ne se retrouve ni à propos des pays germanophones (31 % d'accord), ni à propos des pays néerlandophones (10 % d'accord seulement).

Ces résultats suggèrent une relative méconnaissance, chez les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire, des pays dont ils apprennent la langue. Leurs représentations, en la matière, semblent davantage reposer sur leur vécu extrascolaire (leurs contacts avec la musique des pays anglophones, l'actualité) que sur une initiation lors des cours de langue, qui leur donnerait l'occasion d'ajuster leurs représentations.

La valeur de l'indice composite « *Opportunités et incitations extérieures* » est particulièrement faible dans le cas du néerlandais à Herstal. Quelles sont les réactions spécifiques aux items qui constituent cet indice (voir le tableau 9) ?

En ce qui concerne les incitations extérieures, l'image qu'ont les élèves des avis de leurs parents varie peu selon la langue : l'apprentissage de l'anglais est à peine un peu plus souvent présenté comme indispensable (76 et 77 %, contre 70 et 69 %). Par contre, les incitants diffus (« j'entends souvent dire ... ») sont quasi unanimes lorsqu'il s'agit de l'anglais (95 %), mais moins souvent positifs lorsqu'il s'agit de l'allemand (68 %) ou du néerlandais (70 %). Les opinions des amis, dont on connaît l'importance pour des jeunes de cet âge, sont plus modérées, mais plus positives dans le cas de l'anglais (76 ou 68 %) que dans celui de l'allemand (48 %) ou du néerlandais (41 %).

**Tableau 9.** Proportion d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire se montrant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différentes propositions relatives aux opportunités et incitations extérieures

	Communes malmédiennes		Herstal	
	Allemand (N = 141)	Anglais (N = 152)	Anglais (N = 404)	Néerlandais (N = 282)
Incitations extérieures				
Mes parents disent qu'il faut absolument connaître cette langue.	70 %	76 %	77 %	69 %
Mes amis pensent que cela vaut la peine de connaître cette langue.	48 %	76 %	68 %	41 %
J'entends souvent dire que cette langue est importante.	68 %	95 %	95 %	70 %
Opportunités de contact				
J'ai l'occasion de discuter avec des gens dans cette langue.	71 %	39 %	41 %	38 %
J'ai l'occasion d'utiliser cette langue quand je surfe sur l'Internet.	33 %	76 %	74 %	21 %
Ma famille ou mes amis peuvent m'aider à apprendre cette langue.	77 %	67 %	65 %	55 %

Les opportunités de contact direct, quant à elles, avantageant l'allemand par rapport aux deux autres langues : les élèves des Communes malmédiennes qui apprennent cette langue peuvent davantage bénéficier d'une aide de la part des proches (77 %) que ceux qui apprennent l'anglais (67 ou 65 %) et surtout ceux qui apprennent le néerlandais (55 %), sans doute en fonction de la proportion supérieure de personnes, dans la population environnante, qui maîtrise la langue. Comme on pouvait s'y attendre, la situation s'inverse lorsqu'il s'agit de l'Internet, où l'anglais est deux à trois fois plus fréquemment rencontré que l'allemand ou le néerlandais.

#### 4. Discussion

Les informations présentées soulèvent différentes questions, principalement d'ordre institutionnel, mais aussi d'ordre pédagogique.

##### 4.1. Les incohérences des parcours

C'est la liberté du chef de famille, garantie par la Constitution, qui justifie la possibilité de changer de première langue moderne à l'entrée dans le secondaire. Tout au plus le législateur a-t-il imposé aux chefs d'établissement d'informer les parents désireux d'inscrire leur enfant à un cours de langue différent de celui qu'il a suivi jusqu'alors des difficultés que celui-ci pourrait rencontrer... cette contrainte semblant largement contournée par certains chefs d'établissement, qui fournissent très facilement les documents relatifs au changement de langue et rassurent les parents sur la possibilité, pour leur enfant, de suivre avec succès un cours de langue différent.

Au risque de heurter ceux qui préfèrent laisser jouer librement les « lois du marché », il nous semble nécessaire que les politiques cadrent davantage les choix, certainement par une information du grand public sur l'intérêt des différentes langues et de leur apprentissage, mais peut-être aussi par l'introduction de certaines contraintes au niveau des parcours scolaires. Selon un rapport de l'inspection des langues germaniques de la Communauté française, « *sans continuité, il n'y a pas d'apprentissage digne de ce nom. Le système éducatif ne peut plus se permettre de ne pas prendre ses responsabilités en la matière* » [POULAIN 02, p. 3].

Dès 2002, l'inspection des langues germaniques préconisait l'enseignement d'une langue nationale au primaire, suivi de celui de l'anglais au secondaire [POULAIN 02]. Une telle réorganisation est parfaitement compatible avec les résultats de notre étude. S'il est probablement nécessaire que l'anglais soit l'une des deux langues apprises par chacun, sans doute serait-il préférable de commencer son apprentissage au niveau de l'enseignement secondaire<sup>77</sup> : cette langue bénéficie, à la différence des autres idiomes, d'une image tellement positive auprès des adolescents, que le problème de motivation ne se posera généralement pas à son propos et que, sur la base des compétences acquises en allemand ou en néerlandais, son apprentissage sera plus rapide<sup>78</sup>.

Les avis quant à ce problème sont très partagés<sup>79</sup>. Diverses tentatives de remédier à la situation ont jusqu'à présent échoué.

#### 4.2. *L'absence de cours de langue obligatoire dans les filières qualifiantes*

L'étude Socrates a mis en évidence que, parmi les 10 zones réparties sur 5 pays (Allemagne, Grèce, Luxembourg, Pologne, et en Belgique, Communautés germanophone et française), au niveau du 9<sup>e</sup> grade (3<sup>e</sup> secondaire en Belgique), seuls certains élèves de la Communauté française ne bénéficient d'aucun cours de langue.

L'absence actuelle de cours de langue obligatoire au premier degré différencié (1<sup>re</sup> B et 2P), ainsi que la présence très réduite de cette matière dans les filières qualifiantes, constituent une source flagrante d'inégalité entre les élèves. On ne peut que se réjouir de l'introduction, dès la rentrée scolaire 2008-2009, de cours de langue dans le programme des 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années différencierées, destinées à permettre aux élèves qui n'ont pas obtenu le Certificat d'études de base à l'issue de leur scolarité primaire de développer les connaissances et les compétences nécessaires à l'obtention de ce titre<sup>80</sup>. Actuellement, l'interruption totale des cours de langue en 1<sup>re</sup> B ne peut avoir qu'un impact négatif sur une éventuelle réinsertion des élèves dans le cursus normal.

La maîtrise de deux, voire de plusieurs langues est considérée comme indispensable dans le monde moderne. Est-il acceptable qu'une proportion significative d'élèves de l'enseignement secondaire ne bénéficie plus d'aucune formation dans ce domaine, alors que la Commission européenne vise la capacité de communiquer dans deux langues communautaires étrangères en plus de sa langue maternelle pour chaque citoyen européen [COMMISSION EUROPÉENNE 96] ? Comment accepter cette situation alors que les responsables politiques de la Communauté française s'attachent à valoriser l'enseignement qualifiant, où se trouvent ces élèves sans cours de langue ?

Ce problème ne peut sans doute trouver de solution véritablement satisfaisante que dans le cadre de l'instauration d'un véritable tronc commun au début de l'enseignement secondaire. En attendant, il

<sup>77</sup> Nous entendons évidemment par là « en tant que deuxième langue moderne » dans le secondaire, l'apprentissage de la langue apprise en primaire devant se poursuivre au secondaire en tant que première langue moderne.

<sup>78</sup> Précisons cependant que cette position (une langue nationale, puis l'anglais) est ambitieuse puisqu'elle s'appuie sur l'objectif d'une maîtrise de deux langues en plus de la langue d'enseignement, qui n'est par ailleurs pas toujours la langue maternelle des élèves. Actuellement, trop de jeunes (et d'adultes) éprouvent déjà d'importantes difficultés pour maîtriser une seule langue et ne croient dès lors pas à la capacité de l'école d'en faire acquérir deux aux élèves. Cette position plus pessimiste conduit alors d'aucuns à défendre l'apprentissage de l'anglais comme première et unique langue moderne sans s'interroger davantage sur les besoins futurs des élèves : le commerçant, le plombier ou l'ouvrier qui exerce son métier en Communauté française a-t-il nécessairement intérêt à maîtriser l'anglais plutôt que l'allemand ou le néerlandais ?

<sup>79</sup> En 2002, interpellé à ce sujet par le Ministre de l'éducation J.-M. Nollet, le Conseil de l'éducation et de la formation a rendu l'avis suivant : « ... bien que conscient des coûts que peut engendrer l'offre entre trois langues secondes au niveau fondamental, le CEF considère que la liberté offerte aux pouvoirs organisateurs et aux apprenants quant au choix de la langue à privilégier répond bien à la réalité des contextes sociolinguistiques en Communauté française. Il ne peut donc être envisagé de soustraire l'anglais de l'offre d'enseignement des langues modernes au niveau fondamental. » (Conseil de l'éducation et de la formation, Avis N°76, 2002, p. 5). Dans sa synthèse des avis exprimés par des parlementaires lors de la séance du 8 janvier 2003, van Eyll rappelle que « certains experts et parlementaires ont proposé d'imposer une langue. D'autres, au contraire, plaident en faveur du libre choix hormis dans les 46 communes à statut spécial, ou encore au libre choix, à la condition que l'anglais ne soit pas choisi comme seconde langue » (Parlement de la Communauté française, 2003, p. 38).

<sup>80</sup> Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences, daté du 7 décembre 2007 (Moniteur belge du 26 février 2008).

nous semble indispensable d'étudier selon quelles modalités un cours de langue devrait être réintroduit dans les filières et sections qui en sont privées. Les résultats obtenus dans l'étude témoignent de l'existence d'une certaine ouverture chez les élèves puisqu'une proportion non négligeable d'entre eux se dit intéressée par la possibilité de suivre un cours de langue à l'école.

#### **4.3. Les attitudes par rapport à l'apprentissage des langues nationales**

Les élèves du primaire ont des attitudes plus positives que ceux du secondaire et ce sont donc les attitudes de cette dernière population qui ont été analysées de façon détaillée en vue d'essayer de cerner quelques freins potentiels aux apprentissages.

Tout d'abord, force est de constater que les attitudes des élèves varient fortement selon les langues qu'ils apprennent, et singulièrement ici entre l'anglais d'une part et l'allemand ou le néerlandais d'autre part (selon la zone étudiée).

Globalement, les élèves ont des attitudes très positives par rapport à l'anglais : ils trouvent que cette langue leur sera utile, sont motivés par son apprentissage et témoignent d'opinions plutôt favorables face à toutes les dimensions investiguées dans l'étude.

Si le néerlandais et l'allemand sont également perçus comme utiles, ces langues présentent cependant moins d'attrait aux yeux des élèves. Une certaine forme de rejet de ces langues (les élèves se disent globalement peu motivés à les apprendre) se joue en bonne partie au niveau affectif : ces langues leur plaisent assez peu (surtout le néerlandais), ils les trouvent peu agréables à entendre, n'apprécient que très modérément les artistes des pays où ces langues sont parlées et se sentent peu soutenus par leurs amis quant à l'intérêt de les apprendre. Par ailleurs, le néerlandais souffre sans doute du manque d'opportunités de le pratiquer et du manque de soutien par les proches dans son apprentissage évoqués par les élèves. De surcroît, allemand et néerlandais ne sont pas les langues qu'ils priviléient pour le surf sur l'Internet.

Plusieurs auteurs (voir notamment la méta-analyse de [MASGORET & GARDNER 03]) ont mis en évidence l'importance de la motivation dans l'apprentissage des langues. Les résultats présentés ici mettent en lumière des liens entre cette variable et les attitudes exprimées par les élèves face aux langues qu'ils apprennent. Agir sur les attitudes des élèves pourrait dès lors être un moyen de renforcer leur motivation à apprendre, mais est-il possible de jouer dans le cadre des cours sur certaines de leurs représentations ?

Des études complémentaires seraient intéressantes pour analyser l'impact possible de certaines pratiques pédagogiques sur les attitudes des élèves et, en corollaire, sur leur motivation à apprendre telle ou telle langue.

### **5. Conclusion**

L'utilisation à des fins « nationales » d'une étude internationale centrée sur la motivation et le multilinguisme conduit à des constats de nature à susciter et à nourrir la réflexion sur certaines caractéristiques du système éducatif de la Communauté française : comment assurer davantage de continuité dans les apprentissages des élèves ? Quelle place faut-il accorder aux deux langues nationales et à l'anglais dans le curriculum ? L'enseignement d'au moins deux langues étrangères communautaires prévu par la Commission européenne concerne-t-il bien tous les jeunes, y compris ceux qui fréquentent les filières qualifiantes ? Dans ce cas, comment atteindre cet objectif ?

L'étude conduit également à des hypothèses qui mériteraient d'être vérifiées grâce à des données complémentaires et garde, à ce titre, un caractère exploratoire. Sans doute serait-il utile d'approfondir certaines pistes : mesurer avec davantage de précision les attitudes des élèves actuellement « privés » de cours de langue à l'école à l'égard cet apprentissage et mieux contrôler la part de désirabilité sociale que comportent certainement leurs réponses ; vérifier dans quelle mesure les auto-évaluations, à défaut de constituer un reflet valide des compétences des élèves, permettent des comparaisons ; rechercher les relations entre les parcours des élèves et leurs compétences réelles en langues, lors de

différentes étapes de leur scolarité,... L'enquête que la Commission européenne met actuellement en place devrait fournir des données précises sur les compétences des jeunes et devrait, à terme, fournir de précieux éléments de réponse aux questions posées.

## Remerciements

Les auteurs remercient les autorités éducatives, les chefs d'établissement, les enseignants et les élèves qui ont accepté de participer à l'enquête, ainsi que les collègues qui ont réalisé avec eux l'étude internationale sur laquelle s'appuie le présent article. Cette étude n'aurait pu se réaliser sans le support de la Commission européenne (Programme Socrates).

## 6. Bibliographie

- [ANDROULAKIS et al. 07] Androulakis, G., Beckmann, C., Blondin, C., Fagnant, A., Goffin, C., Górecka, J., Martin, R., Mattar, C., Meißner, F.-J., Mosorka, E., Nowicka, A., Pelt, V., Schröder-Sura, A., Skrívánek, H., Wilczyńska, W., & Wojciechowska, B., *Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*, Liège, Éditions de l'Université de Liège, 2007.
- [BLONDIN et al. 98] Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubaneck, A., & Taeschner, T., *Les langues vivantes dès l'école primaire ou maternelle. Conditions et résultats*, Bruxelles – Paris, De Boeck-Larcier, 1998.
- [BLONDIN et al. 07] Blondin, C., Fagnant, A., Goffin, C., & Mattar, C., *Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Analyse de trois zones belges dans le cadre d'une étude internationale*, Liège, Éditions de l'Université de Liège, 2007.
- [BLONDIN et al. 08] Blondin, C., Fagnant, A. & Goffin, C., Les attitudes des jeunes à l'égard des langues : présentation d'une étude européenne réalisée dans le cadre du programme Socrates et réflexions quant aux difficultés engendrées par une telle entreprise, *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, n° 25-26, 2008, p. 77-96.
- [BLONDIN & STRAETEN 02] Blondin, C., & Straeten, M.-H., *Dans quelles conditions les langues modernes sont-elles enseignées ? Enquête auprès des directeurs des écoles primaires et d'un échantillon de maîtres de langue, en Communauté française*, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, 2002.
- [CARROLL 63] Carroll, J.B., A model of school learning, *Teachers College Record*, n°64, 1963, p.723-733.
- [COMMISSION EUROPÉENNE 96] Commission européenne, *Livre blanc : Vers une société cognitive*, Commission européenne, 1996.
- [CONSEIL DE L'EUROPE 05] Conseil de l'Europe, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Les éditions Didier, 2005.
- [CSIZÉR & DÖRNYEI 05] Csizér, K., & Dörnyei, Z., The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort, *The Modern Language Journal*, vol. I, n° 89, 2005, p. 19-36.
- [DE PIETRO 02] De Pietro, J.-F., Et si à l'école on apprenait aussi ? *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16, 47-71, 2002, p. 11.
- [EDELENBOS 93] Edelenbos, P., *De ansluiting tussen Engels in het basisonderwijs vergeleken. Dissertation University of Groningen*, Groningen, RION, 1993.
- [EURYDICE 05] Eurydice, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, Bruxelles, Eurydice, 2005.
- [GABSZEWICZ et al. 05] Gabszewicz, J., Ginsburgh, V., & Weber, S., *Bilingualism and communicative benefits* (document non publié), 2005.
- [GARDNER & LAMBERT 59] Gardner, R.C., & Lambert, W.E., Motivational variables in second language acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 13, 1959, p. 266-272.
- [GARDNER & LAMBERT 72] Gardner, R.C., & Lambert W.E., *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA, Newbury House, 1972.
- [GÉNELOT 97] Génélot, S., L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège. *Revue française de pédagogie*, n° 118, 1997, p. 27-42.
- [JOHNSTONE 02] Johnstone, R., *A propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

- [KLINKENBERG 06] Klinkenberg, J.-M., *La langue et le citoyen. Pour une autre politique de la langue française*, Paris, Presses universitaires de France, 2006.
- [MASGORET & GARDNER 03] Masgoret, A.-M., & Gardner, R.C., Attitudes, motivation and second language learning : A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, n° 53(1), 2003, p. 123-163.
- [PARLEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE 03] Parlement de la Communauté française, *Séance du mercredi 8 janvier 2003, Compte rendu intégral*, CRI N°7 (2002-2003), 2003.
- [PIRON 94] Piron, C., *Le défi des langues*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- [POULAIN 02] Poulain, R., *Mémorandum de l'inspection des langues germaniques de la Communauté française au Ministre Hazette à propos de l'année scolaire 2000-2001*, Document non publié, 2002.
- [TAESCHNER 91] Taeschner, T., *A developmental psycholinguistic approach to second language teaching*, Ablex, Norwood, 1991.
- [TNS OPINION & SOCIAL 06] TNS Opinion & Social, *Les Européens et leurs langues. Eurobaromètre spécial 243, Vague 64.3*, Bruxelles, Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2006.

### Références sur le Web

- [COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES 05] Commission des Communautés européennes, *L'indicateur européen des compétences linguistiques. Communication de la Commission au Parlement européen et au Conseil. COM(2005) 356 final*. Trouvé sur l'Internet à l'adresse <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11083.htm>, le 17 septembre 2008.
- [CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION 02] Conseil de l'éducation et de la formation, *Apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental*, Avis N°76, 1er mars 2002. Trouvé sur l'Internet à l'adresse <http://www.cef.cfwb.be/index.php?m=avis>, le 18 mars 2007.
- [CONSEIL DE L'EUROPE 98] Conseil de l'Europe, *Mesures à mettre en œuvre concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes (Annexe à la Recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres aux états membres concernant les langues vivantes adoptée par le Comité des Ministres le 17 mars 1998 lors de la 623e réunion des Délégués des Ministres)*, trouvé sur l'Internet à l'adresse <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=469947&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864>, le 21 mai 2008.
- [GINSBURGH & WEBER 06] Ginsburgh, V., & Weber, S., La dynamique des langues en Belgique. Version initiale *Regards économiques*, 42. Trouvé sur l'Internet à l'adresse [http://statbel.fgov.be/studies/ac223\\_fr.pdf](http://statbel.fgov.be/studies/ac223_fr.pdf) le 18 mars 2007, 2006.