

LES ATTITUDES DES JEUNES À L'ÉGARD DES LANGUES : PRÉSENTATION D'UNE ENQUÊTE EUROPÉENNE RÉALISÉE DANS LE CADRE DU PROGRAMME SOCRATES ET RÉFLEXIONS QUANT AUX DIFFICULTÉS ENGENDRÉES PAR UNE TELLE ENTREPRISE

C. Blondin, A. Fagnant et C. Goffin

Unité d'analyse des Pratiques et des Systèmes d'enseignement (aSPe)
Université de Liège

1. INTRODUCTION

Notre équipe de recherche coordonne une étude internationale, réalisée avec le soutien de la Commission européenne dans le cadre du programme *Socrates* et intitulée « *Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens* ». Cette étude, qui se déroule dans cinq pays (l'Allemagne, la Belgique, la Grèce, le Luxembourg et la Pologne), porte sur les motivations des jeunes à apprendre des langues modernes de divers statuts : des langues internationales, des langues « du voisin », des langues régionales, ... L'enquête a été réalisée dans deux zones géographiques de chacun de ces pays auprès des jeunes de l'enseignement primaire (grade 5, c'est-à-dire en Belgique la 5^e année primaire) et de l'enseignement secondaire (grade 9, c'est-à-dire en Belgique la 3^e année de l'enseignement secondaire). L'objet du présent article est de présenter ce projet de recherche et de faire part des difficultés rencontrées pour construire un questionnaire commun, qui soit adapté aux différents contextes nationaux et pertinent dans ces différents contextes.

L'article est organisé en trois parties. La première section est consacrée à une présentation du projet de recherche. Elle décrit le contexte dans lequel il s'insère sur le plan européen, donne un aperçu de quelques travaux scientifiques menés précédemment dans le domaine et précise les questions de recherche. La deuxième section porte sur la méthodologie de recherche : elle décrit les populations investiguées, le recueil d'informations sur les contextes et la construction des questionnaires. Enfin, l'article ne se poursuit pas, comme on pourrait s'y attendre, par une présentation détaillée des résultats, ni même par une esquisse, une ébauche, ... des premières tendances qui se dessinent. Nous avons plutôt fait le choix d'orienter la troisième partie de l'article vers une mise à plat des difficultés que nous avons rencontrées pour construire cette enquête d'attitudes dans un contexte international. En

effet, si chacun s'accorde aujourd'hui à reconnaître les difficultés de réaliser une enquête internationale portant sur la maîtrise des compétences en langues étrangères, force est de reconnaître que nous n'avions pas imaginé que la construction d'une enquête d'attitude s'avèrerait aussi difficile : la diversité des contextes retenus devrait constituer un des éléments essentiels de la richesse des résultats (on l'espère), mais elle engendre par ailleurs une complexité importante pour tenir compte justement de la spécificité de ces différents contextes.

Nous nourrissons l'espoir que les deux premières parties de l'article donnent l'envie aux lecteurs de découvrir les résultats (qui devraient paraître vers le mois de septembre / octobre, sous la forme d'une monographie nationale et d'un rapport européen) ; nous espérons vivement que la troisième partie ne découragera pas chacun de s'engager dans une telle entreprise, mais que notre réflexion permettra au contraire de nourrir les débats et réflexions, toujours passionnants, sur la construction d'enquêtes internationales, que ce soit dans le domaine des attitudes (dans le domaine du multilinguisme ou dans d'autres domaines) ou dans le domaine de l'évaluation des compétences en langues.

2. LE PROJET « POUR LE MULTILINGUISME : EXPLOITER À L'ÉCOLE LA DIVERSITÉ DES CONTEXTES EUROPÉENS »

Le projet s'articule autour de deux facettes : la première s'intéresse aux éléments motivationnels et attitudeux qui permettent de mieux comprendre les choix de langues effectués par les élèves et leurs aspirations à apprendre d'autres langues ; la deuxième facette est centrée sur l'évaluation des compétences en langues et se propose d'expérimenter, toujours sous un angle international, un instrument d'évaluation appelé C-test, qui se présente sous la forme d'un test de closure un peu particulier (les élèves doivent compléter un texte dans lequel un mot sur deux est en partie tronqué). On renverra le lecteur intéressé par la facette 2 du projet (et spécifiquement par la question des C-tests) à l'article rédigé par Artus, Demeuse, Martin et Reichert et proposé dans ce même numéro des « Cahiers ».

C'est sur la première facette de cette recherche européenne que se penche le présent article, et plus spécifiquement sur une enquête menée auprès des élèves.

2.1. Le contexte européen du projet

Les constats issus d'un rapport récent d'Eurydice (2005) justifient amplement une étude sur la question du multilinguisme. Ce rapport montre que l'enseignement des langues occupe une place importante dans la plupart

des systèmes éducatifs européens, mais que l'objectif de valorisation et d'exploitation de la diversité linguistique européenne est encore trop peu rencontré. Dans la grande majorité des pays, en effet, l'anglais est la première langue étrangère enseignée, et l'apprentissage de langues autres que l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français et le russe est peu développé. Les langues des élèves allophones ne sont pas exploitées. L'Eurobaromètre 64.3 (TNS Opinion & Social, 2006) confirme ces tendances sur la base des réponses d'adultes (15 ans et plus) à un questionnaire : si 38 % disent parler l'anglais, 14 le français, 14 l'allemand, 6 l'espagnol, 6 le russe et 3 l'italien, aucune autre langue ne dépasse 1 %. L'apprentissage des langues est un domaine qui doit être envisagé à long terme : l'acquisition en milieu scolaire constitue certes une des premières étapes du processus, mais celui-ci ne s'arrête pas au terme de la scolarité : c'est la raison pour laquelle il importe de réfléchir aux meilleures façons d'engager le processus.

2.2. Un aperçu des travaux menés précédemment dans le domaine

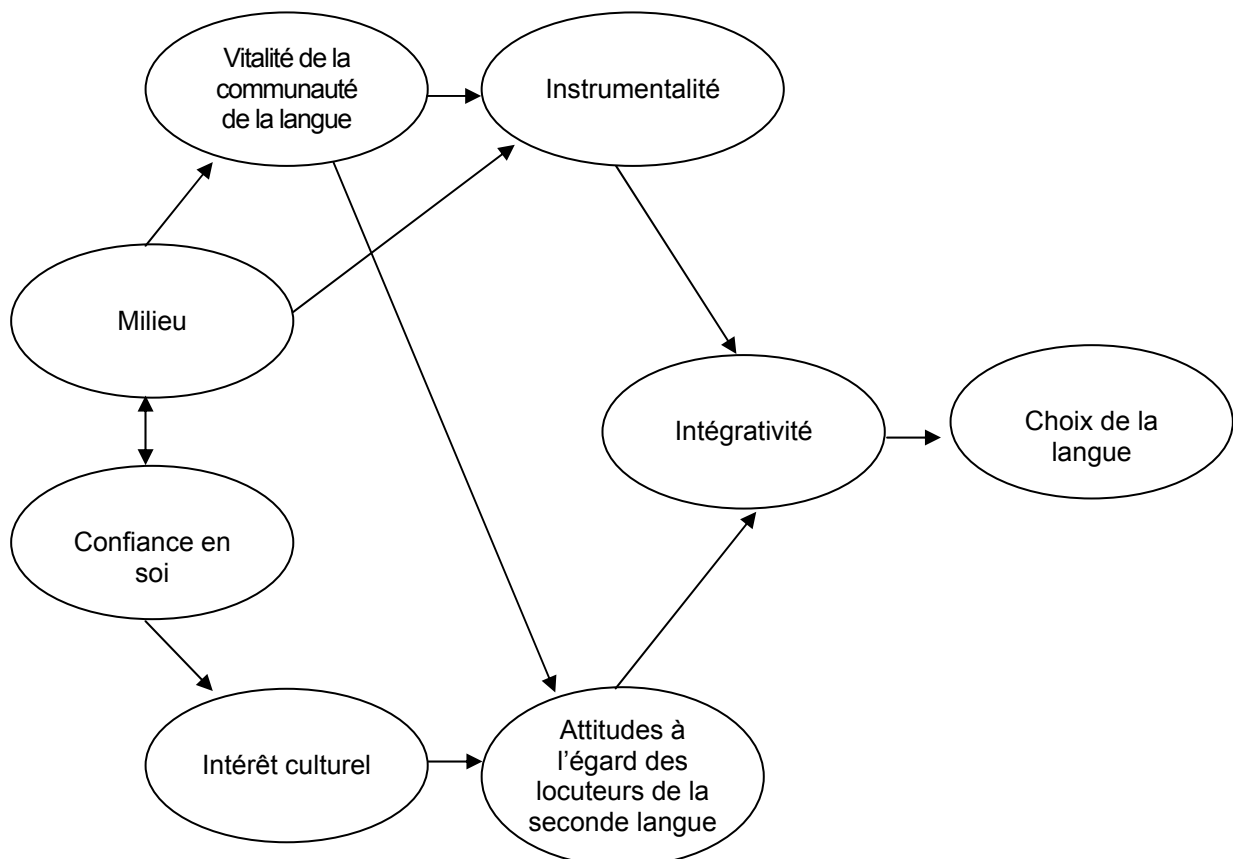
Si l'apprentissage d'une langue offre toujours, quelle que soit la langue, des bénéfices potentiels en termes de développement personnel, d'ouverture, de tolérance, d'autres avantages sont plus étroitement liés à la langue choisie : ils s'inscrivent dans une logique de promotion économique et sociale. Comme l'écrit Klinkenberg, « 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 » (2001, page 160). La sociolinguistique fournit ainsi de premières indications sur des facteurs susceptibles de contribuer à expliquer l'expansion ou la régression de telle ou telle langue.

De nombreuses recherches se sont attachées, depuis les années 60, à l'étude des attitudes et des motivations dans l'apprentissage d'une seconde langue et à leurs relations avec les compétences. Selon le modèle socio-éducatif d'acquisition d'une seconde langue de Gardner, l'intégrativité, définie comme une ouverture à s'identifier, au moins partiellement, avec une communauté d'une autre langue, et les attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage sont des variables corrélées qui sous-tendent la motivation de l'individu à apprendre une seconde langue. Le modèle de Gardner comporte aussi deux types de raisons d'apprendre une langue : des raisons pragmatiques (orientation instrumentale) et des raisons en relation avec l'intégrativité, qui impliquent des interactions avec l'autre communauté. Une méta-analyse récente (Masgoret & Gardner, 2003) établit l'existence de corrélations entre les compétences en langue moderne et les composantes du modèle, la motivation étant le plus fortement corrélée aux résultats. Selon Masgoret et Gardner, la force de ces liens n'est fortement affectée ni par

l'accessibilité de la langue dans l'environnement immédiat, ni par l'âge des apprenants.

Alors que les premières études sur les attitudes et la motivation s'étaient principalement déroulées au Canada, des auteurs tels que Dörnyei ont travaillé dans des contextes différents. Ainsi, dans une introduction à un numéro spécial de la revue *Language Learning*, Dörnyei écrit que « la nature exacte des composantes qui constituent (la motivation) dépend largement de facteurs contextuels » (2003a, page 1) et souligne les différences entre « une langue mondiale, la seconde langue officielle d'un pays, une langue héritée, une langue classique mais morte comme le latin et une langue perçue par les étudiants comme une simple matière obligatoire, sans aucune autre signification » (page 2). Le même auteur (Dörnyei, 2003b) estime que « l'approche située semble une direction particulièrement fructueuse pour la recherche future sur la motivation en langue seconde » (page 12). Il introduit une étude portant sur la volonté de communiquer, qui ne peut être confondue avec la compétence, mais en dépend dans une certaine mesure.

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



En analysant des données collectées en Hongrie auprès de plus de 8.500 élèves, Csizer et Dörnyei (2005) confirment l'importance de l'intégrativité, qui résume ou véhicule les effets d'autres variables. Au lieu de définir

l'intégrativité comme la volonté de s'intégrer dans la culture correspondant à la seconde langue et de devenir semblable à ses locuteurs natifs, Csizér et Dörnyei élargissent le concept de façon à le rendre utilisable dans des contextes variés, même si ceux-ci n'offrent pas ou peu de contacts avec la langue cible : en référence aux théories de la motivation non spécifiques aux langues, ils passent du concept d'intégrativité au concept de « moi idéal en langue seconde » (celui que l'individu souhaite devenir). La motivation est dès lors redéfinie comme « le désir d'atteindre son moi idéal en langues en réduisant le fossé entre le moi actuel et le moi idéal » (page 30). Le questionnaire utilisé par ces auteurs reprend les principales variables motivationnelles étudiées par Gardner, et inclut des questions spécifiques à 5 langues susceptibles d'être étudiées et aux 6 communautés qui les parlent. Il inclut diverses variables telles que le milieu, l'intérêt pour la culture, la vitalité de la communauté qui parle la langue cible, ... (voir la figure 1).

2.3. Les questions de recherche

Le projet « *Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens* » se situe clairement dans une perspective de valorisation et d'exploitation de la diversité linguistique et culturelle. D'un point de vue pragmatique, un de ces objectifs centraux est de mettre au point des pistes de nature à favoriser l'intérêt pour des langues et des cultures plus diversifiées et d'y sensibiliser les décideurs politiques, les enseignants, les élèves et le grand public. Pour tendre vers cette finalité, le projet vise également un objectif plus théorique : il doit permettre une meilleure connaissance des attitudes des jeunes à l'égard d'une variété de langues de différents statuts et des motivations au développement de certaines compétences communicatives dans chacune d'elles, ainsi que de leurs ressources en la matière. Il s'agit également de dégager des éléments de compréhension de ce qui fonde/explique les différentes attitudes et motivations. Posée en ces termes, la problématique dépasse largement l'étude des attitudes et de la motivation des jeunes à l'égard de l'apprentissage des langues en général pour s'intéresser en outre plus spécifiquement à ce qui contribue à expliquer l'intérêt porté à des langues spécifiques et au choix de les apprendre (choix effectif ou envisagé).

L'idée de valorisation et d'exploitation de la diversité linguistique et culturelle peut se traduire par la question générale suivante : quels facteurs influencent les choix de l'élève en matière de langues à étudier dans un contexte donné ? Cette question n'est bien entendu pas liée exclusivement au questionnaire à soumettre aux élèves, mais doit se comprendre de façon globale dans le projet, c'est-à-dire en relation avec les caractéristiques spécifiques des contextes et certains éléments qui ressortiront d'une enquête, menée parallèlement auprès de décideurs.

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

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

Des questions portant plus spécifiquement sur les langues que les élèves souhaitent apprendre permettront de compléter ce volet, tout en offrant l'opportunité de cerner plus finement la notion même de choix en tentant de déterminer quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer pourquoi les élèves désirent apprendre d'autres langues en plus de celles qu'ils apprennent déjà et/ou d'expliquer pourquoi ils désirent connaître certaines langues quand ils seront adultes (qu'ils apprennent ou non déjà certaines d'entre elles).

C'est en lien direct avec ces questions de recherche que des questionnaires destinés aux élèves de grade 5 et de grade 9 ont été conçus. Leur structure générale et les différents thèmes investigués sont présentés au point suivant (point 3.3.)

3. LA MÉTHODOLOGIE CHOISIE

Étant donné la problématique abordée, les chercheurs ont tenté une difficile combinaison entre la prise en compte des spécificités des contextes (voir l'approche située préconisée par Dörnyei) et la recherche de résultats transversaux, susceptibles de se dégager de l'ensemble des données traitées.

L'étude repose sur trois catégories de données empiriques : une description détaillée des contextes dans lesquels se déroule le projet, une enquête auprès des élèves des grades 5 et 9 (sous la forme de questionnaires papiers-crayons) et une enquête auprès de décideurs ou de personnes ayant une certaine responsabilité en matière d'enseignement des langues (sous une forme combinant interviews et questionnaires papiers-crayons). Les trois volets ne sont toutefois nullement indépendants et on verra ici les imbrications entre les questionnaires à soumettre aux élèves et la spécificité des contextes dans lesquels l'enquête se déroule.

3.1. Les populations étudiées

Le projet présente la particularité de se centrer sur des zones géographiques relativement homogènes sur le plan linguistique, plutôt que de constituer un échantillon représentatif d'un système éducatif ou d'un pays, comme c'est souvent le cas dans les enquêtes internationales. L'hypothèse sous-jacente à une telle approche est que des ressources et des attitudes spécifiques peuvent mieux être approchées si on évite de les noyer dans une masse de données censées refléter des environnements divers. Ainsi, chaque pays partenaire a décrit plusieurs zones choisies en fonction de leur intérêt sur le plan de la situation linguistique selon des critères établis par l'équipe coordinatrice : situation géographique, situation économique, densité de population, présence de populations immigrées, etc. De façon à assurer un équilibre dans les caractéristiques des zones jugées *a priori* importantes, telles que la présence de communautés allochtones ou la proximité de régions où une langue différente est utilisée, c'est l'équipe coordinatrice qui a choisi parmi les zones décrites les 10 sites¹ dans lesquels l'enquête a été mise en œuvre.

L'analyse des résultats est prévue à deux niveaux successifs : d'une part, chaque zone est considérée comme une entité et les informations recueillies seront synthétisées dans des monographies permettant de rendre compte fidèlement des spécificités locales ; d'autre part, dans un second temps, les résultats acquis dans les différentes zones feront l'objet d'une analyse transversale visant à dégager d'éventuelles régularités.

Le projet prévoyait de réaliser l'enquête auprès des élèves sur deux populations cibles : l'une se situant à un niveau CITE 1 (enseignement primaire) et l'autre se situant à un niveau CITE 2 (enseignement secondaire inférieur). Il a été décidé de choisir une année scolaire donnée (xième grade)

¹ Il a été convenu que le Luxembourg ne proposerait qu'une seule zone, le pays dans sa totalité, au vu de sa situation spécifique (pays très petit en superficie et homogène sur le plan linguistique). Par ailleurs en ce qui concerne la Belgique, des données complémentaires ont pu être recueillies en Communauté germanophone grâce à une collaboration avec la Haute Ecole d'Eupen. Ces données se sont ainsi ajoutées aux informations recueillies à propos des 2 zones initialement choisies, permettant dès lors de disposer de 3 zones pour la Belgique.

plutôt que de rechercher l'année où se trouvent majoritairement les élèves d'un âge donné (grade modal) dans la mesure où l'influence de la scolarité semble être un facteur important (sans doute plus important que l'âge réel des élèves) dans le contexte qui nous préoccupe. Il a alors été convenu de choisir le grade 5 au niveau CITE 1 (cette année correspond, dans plusieurs pays, au début de l'apprentissage d'une langue étrangère) et le grade 9 au niveau CITE 2 (dernière année de ce niveau CITE dans la plupart des pays). L'enquête prend en compte les différents types d'enseignement secondaire : non seulement l'enseignement général, mais également l'enseignement technique et l'enseignement professionnel dans les pays qui différencient des filières à ce niveau scolaire (en l'occurrence, l'Allemagne, la Belgique et le Luxembourg).

De façon à permettre l'analyse statistique des réponses des élèves dans chaque zone, il a été décidé de tester environ 300 élèves de primaire et 300 élèves de secondaire dans chacune des zones (soit 1200 élèves par pays). Selon les cas, c'est l'ensemble des élèves fréquentant les années cibles d'une zone donnée (l'ensemble de la population) ou un échantillon représentatif de cette zone si la population s'avérait trop importante qui a été testé.

3.2. Le recueil d'informations sur les contextes

Chacun des partenaires a été invité à compléter, à propos de chacune des zones choisies, les informations sur le contexte déjà recueillies en vue du choix : il importait en effet de décrire avec précision la situation spécifique de la zone sur le plan linguistique (enseignement des langues, présence de langues régionales, de langues de l'immigration, proximité de régions où une autre langue est utilisée), ainsi que de fournir quelques informations plus générales concernant notamment la superficie de la zone, la densité de la population et la situation économique.

Pour ce faire, des ressources générales telles que la base de données Eurydice ou des statistiques nationales ont été consultées. En outre, des décideurs et des témoins privilégiés de la situation de la zone et de la façon dont l'apprentissage des langues s'y déroule ont été interrogés : selon les cas, il s'est agi de chefs d'établissements scolaires, de conseillers des autorités en la matière, de mandataires publics en charge de l'enseignement, ... le choix des interlocuteurs étant laissé à la discrétion de chaque partenaire, de façon à permettre l'adaptation la plus étroite au contexte. En revanche, chacun disposait d'une liste de points qu'il était encouragé à aborder avec ses interlocuteurs.

3.3. La structure des questionnaires destinés aux élèves et les thèmes investigués

Qu'ils soient destinés aux élèves du grade 5 ou du grade 9, les questionnaires sont composés de trois volets portant sur les attitudes des élèves dans trois domaines : leurs attitudes à l'égard des langues qu'ils apprennent déjà, leurs attitudes à l'égard des langues supplémentaires qu'ils souhaitent apprendre et leurs attitudes générales par rapport aux langues et à leur apprentissage.

Une série de questions sont communes au volet « langue(s) que l'élève apprend » et « langue(s) que l'élève souhaite apprendre en plus ». Ces questions portent sur une série de facteurs qui ont été retenus en s'appuyant sur la construction d'une matrice proposée par l'équipe polonaise et sur divers apports théoriques dont principalement, le modèle de Csizer et Dörnyei (2005) (voir point 2.2.).

Une série d'items, présentés sous la forme de propositions face auxquelles les élèves doivent se positionner sur une échelle d'attitude à 4 niveaux (de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord – échelle de type Lickert), tentent de cerner un ensemble de 7 facteurs pour le questionnaire adressé aux élèves du secondaire et de 4 facteurs pour le questionnaire adressé aux élèves du primaire. Il s'agit de facteurs portant sur :

- L'image des langues (grades 5 et 9) – ex. : « Cette langue est agréable à entendre » ;
- Les pressions extérieures (grades 5 et 9) – ex. : « Mes parents disent qu'il faut absolument connaître cette langue » ;
- Les opportunités (grades 5 et 9) – ex. : « J'ai l'occasion de discuter avec des gens dans cette langue » ;
- Les objectifs que l'on souhaite atteindre (grades 5 et 9) – ex. : « Je voudrais être capable de comprendre des chansons dans cette langue » et/ou « Je voudrais parler cette langue aussi bien que les gens qui la parle tous les jours » ;
- Les objectifs en termes d'instrumentalité (grade 9) – ex. : « Cette langue me sera utile si je veux travailler ou m'établir à l'étranger » ;
- Les objectifs en termes d'intégrativité (grade 9) – ex. : « Cette langue me permettra de connaître des façons de vivre ou de penser autres que celles de mon entourage » ;
- L'image des pays où la langue cible est parlée (grade 9) en terme de « vitalité » (ex. : « Ce pays joue un rôle important dans le monde »), de « culture » (ex. : « Les artistes de ce pays (chanteurs, acteurs, peintres,

sculpteurs, ...) sont géniaux ») et « d'image des locuteurs » (ex. : « Les habitants de ce pays sont sympathiques »).

En vue de compléter le volet relatif au vécu des élèves, quelques questions supplémentaires portent sur les langues que les élèves apprennent actuellement à l'école. Une série d'items, inspirés du Cadre européen commun de référence ou CECR (Conseil de l'Europe, 2001), soumettent les élèves à une brève auto-évaluation portant sur la ou les langues apprises actuellement à l'école. On leur demande aussi s'ils pensent que cette ou ces langues leur seront utiles lorsqu'ils seront adultes. Toujours en lien avec les langues apprises à l'école, une série d'items tentent de cerner les facteurs suivants :

- L'image des cours (grades 5 et 9) - ex. : « Grâce à ce cours, je fais vraiment des progrès », « Les exercices demandés sont ennuyeux » ;
- L'investissement (grade 9) – ex. : « Je fais des efforts personnels pour mieux maîtriser cette langue ».

Enfin, le volet relatif au « vécu » est également complété par quelques questions portant sur les langues que les élèves apprennent éventuellement en dehors de l'école, sur les langues qu'ils parlent habituellement dans leur famille et sur celles qu'ils entendent parfois dans leur entourage. On s'intéresse également à cerner le statut des élèves en termes d'origine et de niveau socioculturel.

Par ailleurs, quelques questions non centrées sur des langues spécifiques permettent également d'aborder deux volets supplémentaires :

- L'image des langues en général (grades 5 et 9) avec des questions portant sur la prédominance de l'anglais, l'intérêt des langues régionales, l'objectif européen de maîtrise de deux langues en plus de sa langue maternelle, ...
- La confiance en soi (grades 5 et 9) avec des items portant sur la confiance qu'ont les élèves en leurs capacités à apprendre d'autres langues et sur le sentiment général de compétence par rapport aux autres élèves de leur classe.

Le développement de ces divers thèmes a conduit à la construction d'un questionnaire d'une quinzaine de pages pour le secondaire et d'une douzaine de pages pour le primaire. Les analyses permettront des avancées sur le plan théorique en mettant à l'épreuve le modèle proposé et en dégagant des informations sur les attitudes des élèves vis-à-vis d'une variété de langues et leurs motivations à apprendre des langues et lesquelles.

Comme mentionné dans l'introduction, nous n'aborderons pas ici les résultats de l'enquête, mais centrerons la dernière partie de l'article sur les difficultés rencontrées pour construire les questionnaires d'attitudes dans des contextes

nationaux et régionaux très diversifiés, tant sur le plan des réglementations en matière d'enseignement que des particularités linguistiques de certaines zones, voire même des habitudes extra-scolaires de certains pays.

4. LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES POUR CONSTRUIRE LES QUESTIONNAIRES

Il est courant aujourd'hui de reconnaître les difficultés inhérentes à la construction d'une enquête internationale visant à évaluer les compétences des élèves face aux langues modernes qu'ils apprennent à l'école. L'apprentissage des langues modernes est au cœur des priorités de bons nombres de systèmes éducatifs et d'instances internationales, mais les mesures internationales de compétences en langues font cruellement défaut. L'une de nous (Blondin, 2005) s'est interrogée sur les raisons d'un tel déficit et a analysé les obstacles à surmonter pour disposer enfin de mesures comparatives en ce domaine. Elle pointe ainsi quatre axes importants, qu'il paraît intéressant de synthétiser brièvement ici et de voir dans quelle mesure ils peuvent ou non avoir des répercussions sur une évaluation des attitudes face aux langues.

Tout d'abord, « il y a langues et langues » et les différences entre les langues complexifient les comparaisons internationales. Blondin (2005) précise que si ceci est déjà vrai lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences dans la langue d'enseignement, cela s'avère encore plus crucial pour une évaluation en langue étrangère. Il faut alors prendre en compte non seulement les caractéristiques propres de la langue, mais aussi ses relations à la langue maternelle de l'apprenant. Le deuxième axe pointé par Blondin (2005) concerne les objectifs prioritaires qui, dans la grande majorité des pays, précisent que l'apprentissage doit s'inscrire dans une perspective communicative qui est clairement difficile à évaluer au travers d'un test papier-crayon, et même plus généralement d'une simple structure « une question/une réponse ». L'évaluation de compétences communicatives semble en effet nécessiter une certaine forme d'interaction entre les interlocuteurs, interaction très complexe à mettre sur pied dans une évaluation à grande échelle menée sur un plan international. Dans le même ordre d'idées, le troisième axe porte sur « la difficulté de l'évaluation de certaines compétences » qui, s'ils ne présentent pas nécessairement de difficultés insurmontables, nécessitent néanmoins la mise en œuvre de moyens techniques particuliers (comme par exemple des conditions sonores garantissant une audition suffisante pour la compréhension à l'audition). Enfin, le quatrième axe retenu par Blondin (2005) concerne les « parcours potentiellement différents ». L'apprentissage des langues ne débute en effet pas au même âge dans les différents pays et n'est pas toujours dispensé avec

la même intensité en terme de charge hebdomadaire notamment. Par ailleurs, le nombre de langues apprises diffère également d'un pays à l'autre et, au sein d'un même pays, peut également fortement varier en fonction des filières d'enseignement, comme c'est le cas en Belgique notamment.

Ces différents obstacles potentiels, ou tout au moins ces sources de difficultés, liés à la construction d'évaluations internationales en langues ne semblent *a priori* pas concerner directement notre problématique d'évaluation des attitudes face à une variété de langues. Les trois premiers sont en effet clairement liés à une évaluation des compétences, le quatrième porte quant à lui sur la structure des systèmes éducatifs. Nous verrons cependant que ce facteur va également complexifier la construction des questionnaires d'attitudes dans la mesure où l'on va accorder une place importante, comme nous l'avons mentionné dans la première partie de cet article, au vécu des élèves face aux langues qu'ils apprennent actuellement. La volonté de recueillir des informations « situées » a fortement accru la difficulté de mise au point des instruments : comment recueillir des informations « équivalentes » dans des contextes parfois très différents tout en conservant les spécificités de ceux-ci ?

Dans les points qui suivent, nous avons tenté d'organiser les difficultés rencontrées pour la construction d'une enquête internationale portant sur les attitudes en langues autour de quatre grandes thématiques, classées des plus générales (portant sur l'organisation même des systèmes éducatifs et de l'enseignement des langues dans ces systèmes) aux plus spécifiques (liées plus directement à la thématique même du questionnaire telles que le statut des différentes langues, l'apprentissage de langues en dehors de l'école et les intérêts spécifiques des différents pays partenaires). Ces points sont développés tour à tour ci-après.

4.1. L'organisation des systèmes éducatifs et le choix des populations à interroger

Comme mentionné au point portant sur la méthodologie du projet, l'enquête porte sur deux populations cibles : l'une se situe à un niveau CITE 1 (enseignement primaire – grade 5) et l'autre se situe à un niveau CITE 2 (enseignement secondaire inférieur – grade 9).

Les différences d'organisation des systèmes éducatifs engendrent quelques particularités quant aux populations ainsi ciblées. Tout d'abord, tous les pays ne débutent pas au même âge l'enseignement primaire. Ainsi, les élèves de Pologne commencent leur scolarité primaire à l'âge de 7 ans (année civile du 7^e anniversaire) alors que celle-ci débute à l'âge de 6 ans dans les autres pays participant à l'enquête (Allemagne, 6 ans avant le 1^{er} juillet, Belgique, et

Grèce année civile des 6 ans, Luxembourg, 6 ans avant le 1^{er} septembre). Le choix du grade 5, c'est-à-dire de la 5^e année de l'enseignement primaire, conduit donc à tester des élèves de 10-11 ans dans quatre pays et des élèves de 11-12 ans en Pologne (sans compter l'impact des taux de redoublement). *A priori*, cette différence d'âge ne semble pas devoir beaucoup influencer la construction d'un questionnaire d'attitudes, le tout étant de s'assurer que le questionnaire est compréhensible, dans sa formulation et les thématiques envisagées, par les élèves les plus jeunes (faisant dès lors l'hypothèse qu'il reste *ipso facto* adapté aux élèves ayant un an de plus, tant d'un point de vue linguistique que thématique). Cette première contrainte ne semble pas avoir posé de difficulté majeure.

Une autre particularité des systèmes éducatifs doit encore être prise en compte pour caractériser la population de niveau CITE 1. En Allemagne, le grade 5 se situe dans l'enseignement secondaire, à l'exception des Länder de Berlin et de Brandenburg. Dans la logique du projet –pour rappel, il était prévu de sélectionner des zones géographiques homogènes en leur sein sur un plan linguistique, mais présentant si possible des divergences interzones importantes, pour donner lieu à des études de cas contrastées– les partenaires allemands n'ont pas souhaité sélectionner ces deux Länder qui ont la particularité de se situer en ex-Allemagne de l'est et qui présentent dès lors certaines particularités socio-économiques et historico-culturelles communes. Ils ont donc choisi Berlin, où le grade 5 se situe en primaire, et une zone située en ex-Allemagne de l'ouest, et qui présente des caractéristiques assez divergentes de la zone de Berlin, le grade 5 se situant alors cette fois en première année du secondaire. Comme on le voit, la population de grade 5 présente donc des divergences importantes selon les pays.

En ce qui concerne maintenant le niveau CITE 2, le choix du grade 9 conduit également à rencontrer une diversité importante de systèmes éducatifs : l'Allemagne, la Belgique et le Luxembourg proposent à cet âge un système différencié en filières, alors que les élèves grecs et polonais du 9^e grade fréquentent encore un tronc commun. Le projet prévoyait de s'intéresser à tous les élèves d'un grade donné, quelle que soit la filière fréquentée. Toutes les filières d'enseignement ont donc été prises en compte dans les écoles secondaires choisies, ce qui engendre des différences importantes en ce qui concerne le parcours linguistique des élèves, le nombre de langues qu'ils apprennent au moment de l'enquête et l'intensité de cet apprentissage. Les différences concernant l'organisation de l'enseignement des langues entre pays et même à l'intérieur d'un pays ont entraîné des difficultés importantes lors de la construction des questionnaires. C'est ce qui est développé au point suivant.

4.2. L'organisation de l'enseignement des langues

Comme mentionné précédemment, un volet de l'enquête s'intéresse aux langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celle(s) qu'ils apprennent déjà et un autre volet porte sur les attitudes et motivations par rapport aux langues que les élèves apprennent actuellement.

En ce qui concerne ce deuxième volet, la situation est très différente d'un pays à l'autre. Au niveau de l'enseignement primaire, l'âge de début d'apprentissage des langues varie d'un pays à l'autre, le nombre de langues apprises à l'école varie également, la ou les langues à apprendre sont imposées dans certains pays alors qu'elles font l'objet d'un choix dans d'autres (choix réel ou théorique en fonction de l'offre proposée par les écoles). On note même des divergences au sein des pays en fonction des zones géographiques (en Belgique par exemple), ou en fonction même des écoles (en Pologne et en Grèce notamment). Des divergences du même type se retrouvent également au niveau de l'enseignement secondaire, souvent encore complexifiées par les particularités liées aux filières d'enseignement. Ainsi, en Belgique certains élèves du secondaire (ceux fréquentant l'enseignement qualifiant, généralement dans la filière professionnelle) n'ont pas du tout de cours de langue à l'école. Une autre particularité doit encore être notée pour l'enseignement secondaire : en Allemagne, les élèves peuvent choisir à certains moments de leur cursus entre le latin et diverses langues modernes. C'est le seul pays participant à l'étude où une langue morte peut se trouver, dans l'enseignement secondaire, sur le même plan que les langues modernes lorsque les élèves choisissent la langue qu'ils souhaitent apprendre. L'enquête porte sur les langues modernes et il fallait donc faire comprendre aux élèves que cette langue qu'ils pouvaient apprendre ne faisait pas l'objet du questionnaire et qu'ils ne devaient pas la mentionner.

Pourquoi ces divergences liées aux systèmes éducatifs ont-elles engendré des difficultés lors de la construction des questionnaires ? Lors des phases de prétest, nous avons tenté de réaliser une présentation (une mise en page) commune aux différents pays en prenant comme base le nombre maximum de langues apprises par les élèves (soit 2 au CITE 1 et 3 au CITE 2). Ceux-ci devaient alors répondre une ou plusieurs fois, en fonction du nombre de langues, aux séries d'items envisageant les différents facteurs investigués (voir point 3.3. pour la description de ces facteurs). Cette grande souplesse de présentation a engendré quelques difficultés de compréhension de la part des élèves, sources potentielles d'incohérences dans leur façon de remplir les questionnaires. Pour respecter les diversités nationales (voir sub-nationales) susmentionnées, la structure même des questionnaires a dû faire l'objet de certaines adaptations nationales.

Pour le questionnaire CITE 1, on rencontre quatre cas de figure, conduisant à des variantes du questionnaire de base :

- En Allemagne et en Belgique, les élèves apprennent une seule langue en primaire. Cette langue peut varier d'une classe à l'autre, en fonction d'un choix qui relève de l'établissement ou des familles.
- En Pologne, les élèves apprennent généralement une seule langue à l'école en primaire (choisie par les établissements / les familles), mais certaines communes peuvent décider de consacrer des moyens supplémentaires à l'apprentissage des langues de façon à permettre aux écoles de proposer l'apprentissage d'une deuxième langue moderne. Une autre particularité du contexte polonais est que beaucoup d'élèves suivent des cours supplémentaires en dehors de l'horaire habituel de l'école. Ainsi, ils sont très nombreux à apprendre deux langues (que cette deuxième langue soit ou non apprise à l'école).
- En Grèce, une réforme récente impose l'apprentissage d'une deuxième langue moderne en primaire. La première langue moderne est imposée (l'anglais) et un choix est possible pour la seconde langue. Cette réforme est entrée en vigueur cette année scolaire (2006-2007), mais son implantation a tardé dans de nombreuses zones. Par ailleurs, elle n'est d'application que dans les écoles qui comportent au moins une classe du grade 5 : les petites implantations, assez nombreuses, où il existe des classes verticales regroupant par exemple les élèves des grades 4 à 6, échappent donc à la réforme. Une autre particularité de la Grèce est que dans ce pays, tout comme en Pologne, bon nombre d'élèves suivent des cours de langues supplémentaires en dehors de l'horaire habituel de l'école. Il est possible que cette situation évolue suite à la réforme, mais il est trop tôt pour en préjuger.
- Au Luxembourg, tous élèves du primaire apprennent deux langues, qui sont toutes deux imposées : l'allemand et le français. Il faut tout de suite noter une particularité du système luxembourgeois où les langues que les élèves apprennent à l'école sont en fait les langues dans lesquelles les différentes matières sont enseignées, avec une intensité qui varie entre l'allemand et le français au fil de la scolarité et en fonction des matières.

Pour tenir compte de ces différences, si dans certains cas il a été possible de préciser *a priori* la ou les langues concernées, dans d'autres il a fallu recourir à une question fermée préalable portant sur la ou les langues apprises, interroger sur un nombre variable de langues, voire dans le cas de la Pologne et de la Grèce permettre de prendre en considération, en plus de la ou des langues apprises à l'école, une langue étudiée dans le cadre de cours supplémentaires.

En ce qui concerne le niveau du secondaire concerné (9^e grade), les élèves peuvent apprendre, dans la plupart des pays, une ou deux langues modernes (selon la filière). Cependant, au Luxembourg, les élèves apprennent trois langues et en Belgique, on rencontre également la particularité d'être face à certains élèves qui n'ont aucun cours de langues à ce niveau scolaire (c'est le seul pays participant où cette situation s'est présentée au grade 9). Il a donc fallu moduler le nombre de langues sur lesquelles interroger les élèves selon le pays et en outre construire un questionnaire spécifique pour les élèves belges qui ne bénéficient d'aucun cours de langue, dans la mesure où il était clairement indécemment de leur proposer un questionnaire dans lequel près de la moitié des questions portent sur les langues apprises à l'école.

4.3. Les statuts des différentes langues

La problématique du multilinguisme implique de s'intéresser aux langues de différents statuts : langues nationales, langues régionales, langues voisines, langues de l'immigration, langues d'enseignement, langues enseignées comme matière optionnelle ou obligatoire, ... Dans certains pays, ces statuts sont complexes et s'enchevêtrent fortement. Une brève incursion dans cette problématique montre rapidement toute la complexité, mais aussi toute la richesse d'une enquête internationale sur ce thème.

Le statut même de langue nationale est déjà en soi assez informatif. En Pologne, en Allemagne et en Grèce, il y a une seule langue nationale qui correspond à langue d'enseignement. Les langues modernes (autres que d'éventuelles langues régionales) faisant partie de l'offre scolaire sont donc d'emblée des langues internationales. En Belgique, on rencontre trois langues nationales dont l'une est la langue d'enseignement selon la région linguistique dans laquelle l'école est située ; les autres langues nationales peuvent théoriquement faire partie de l'offre scolaire, avec d'autres langues internationales (comme l'anglais dès le départ, puis plus tard l'espagnol, l'italien et l'arabe). Mais les langues enseignées varient en fonction des régions (par exemple, dans l'une des deux zones retenues, les lois linguistiques visant la protection des minorités imposent l'enseignement d'une langue nationale – allemand ou néerlandais – à l'école primaire) et même des écoles (en primaire, il arrive souvent que l'école n'offre qu'une seule langue, qui est tantôt l'anglais, tantôt le néerlandais dans la deuxième zone choisie). La situation est encore tout autre au Luxembourg, pays qui comporte trois langues nationales (l'allemand, le français et le luxembourgeois) qui sont toutes trois à des degrés divers des langues d'enseignement et les langues modernes que les élèves apprennent à l'école. Ainsi, l'enseignement est dispensé en luxembourgeois en maternelle, puis en allemand en primaire (l'allemand est donc tout à la fois langue d'enseignement et langue moderne apprise à l'école, dans une situation que

l'on pourrait qualifier d'immersion) ; le français est enseigné en tant que langue moderne à partir du début de primaire, puis l'anglais à partir du secondaire. Au secondaire, le français et l'allemand sont tous deux langues d'enseignement, dans des proportions variables.

La question des langues régionales engendre une autre problématique. Tout d'abord, comment faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent aussi mentionner ces langues parmi celles qu'ils souhaitent apprendre, voire qu'ils parlent chez eux, alors qu'on leur explique qu'il s'agit d'une enquête européenne et qu'on leur parle principalement des langues apprises à l'école ? Un petit texte introductif en début de questionnaire mentionne que l'enquête porte sur des langues de différents statuts (y inclus donc les langues régionales, telles que le wallon et le Plattdeutch en Belgique par exemple) et, lorsque les questions proposent des choix multiples (toujours complétés par la possibilité d'indiquer une autre langue), ces langues sont insérées parmi les choix possibles.

On ne s'attardera pas sur la question des langues voisines, mais on perçoit d'emblée que là aussi les statuts s'entremêlent. En Belgique, par exemple, les langues des pays voisins (Allemagne, Pays-Bas, France, Luxembourg) sont aussi des langues nationales et des langues proposées dans l'offre scolaire (à l'exception du luxembourgeois). C'est à peu près le même cas de figure au Luxembourg (hormis le néerlandais), alors qu'en Allemagne, en Grèce et en Pologne, les langues des pays voisins ne font pas partie de leurs propres langues nationales, mais peuvent faire partie des langues de l'offre scolaire. Par ailleurs, selon l'endroit dans le pays où les zones ont été choisies (enfin, quand il s'agit d'un grand pays !), les voisins sont parfois très lointains ou au contraire très proches. La localisation géographique des zones (distance des frontières) doit donc également faire partie des critères importants à prendre en compte lors des analyses.

En ce qui concerne les langues de l'immigration, on terminera par une petite anecdote liée au prétest. En Pologne, il y a très peu d'élèves issus de l'immigration et lorsqu'on demandait aux élèves la ou les langues parlées à la maison, fréquemment d'une part et occasionnellement d'autre part, ils ne comprenaient pas, dans leur contexte assez homogène, que l'on s'intéressait par là aux familles qui parlent l'italien, l'arabe, le turc, ... chez eux, et ils répondaient assez massivement parler occasionnellement l'anglais ou l'allemand. D'après les partenaires polonais, ces langues ne sont pas parlées en Pologne au sein des familles, mais elles sont étudiées à l'école (et révisées à la maison) et/ou éventuellement parlées en famille hors de la Pologne (une proportion non négligeable d'élèves semble en effet avoir de la famille émigrée à l'étranger et il arrive dans certains cas que des langues autres que le polonais – l'anglais par exemple – soient utilisées lors des échanges avec des

parents « expatriés »). Quoi qu'il en soit, il semblait s'agir là de sources multiples de confusions dans la mesure où la question s'intéressait aux langues parlées à la maison, c'est-à-dire sous le toit où vit l'enfant quotidiennement. Aucun problème de ce type n'a été rencontré dans les autres pays où les élèves sont sans doute davantage confrontés à la diversité linguistique.

Face à ces divergences nationales importantes, il a été décidé de se donner un certain nombre de règles dans la construction des questions, et plus spécifiquement dans la liste de langues à proposer en choix multiple aux élèves face à différentes questions. Il a ainsi été précisé que pour telle et telle question, chaque pays devait par exemple proposer les langues nationales (hormis la langue d'enseignement), des langues régionales, des langues voisines et les langues de l'immigration les plus fréquentes. Chacun a alors adapté cette liste en fonction de la particularité de son pays, quitte à ne mentionner aucune langue comme langue de l'immigration (en Pologne, par exemple). Bien entendu, chaque question laisse toujours la possibilité à l'élève de cocher une case « autre » et d'indiquer une autre langue. Ce compromis visait à obtenir des informations les plus comparables possibles sur des réalités bien différentes.

4.4. L'apprentissage des langues en dehors de l'horaire habituel de l'école et les divers ajouts nationaux

Au départ, les partenaires polonais, responsables de la construction des questionnaires, avaient imaginé de poser beaucoup de questions portant sur les langues apprises en dehors du cursus scolaire habituel. Les prétests ont encore une fois révélé des divergences importantes selon les pays, dans la mesure où la place occupée par ces cours supplémentaires était quasi négligeable dans certains pays (Allemagne, Belgique et Luxembourg) ou constituait au contraire une réalité importante dans d'autres (Pologne et Grèce). S'il était donc intéressant de demander aux élèves, dans tous les pays, s'ils suivaient ou non des cours supplémentaires et dans quelles langues, il semblait par ailleurs moins pertinent d'approfondir partout l'étude de ce thème. La Pologne et la Grèce ont donc développé des adaptations nationales permettant d'investiguer en profondeur cette problématique, en permettant aux élèves de répondre par rapport à ces cours supplémentaires à tous les questionnements portant sur les langues apprises à l'école et en ajoutant quelques questions visant à mieux cerner les motivations à suivre ou ne pas suivre de tels cours supplémentaires.

Sur la base des réflexions relatives à ces cours supplémentaires, il a été décidé de permettre à chaque pays de proposer une page d'ajouts nationaux, en vue de développer une problématique qui lui était propre. Ainsi, la Pologne et la

Grèce ont choisi, comme on vient de le préciser, de développer des questionnements liés aux cours supplémentaires. L'Allemagne a également proposé un ajout de ce type, avec pour ambition de permettre de réintégrer le latin qui était exclu du questionnaire portant sur les langues modernes. Le Luxembourg a décidé d'approfondir l'examen des langues utilisées à la maison, en cherchant à savoir dans quelles langues les élèves lisent, écoutent la radio, regardent la télévision, écrivent des e-mails,... En Belgique, ce sont les parcours scolaires qui ont été examinés en vue de cerner la proportion d'élèves qui changent de langue à différents moments de la scolarité (par exemple, entre le primaire et le secondaire, voire au sein même du primaire, lors d'un changement d'école par exemple, ou dans le cycle secondaire, entre le premier et le deuxième degré notamment ou suite à un redoublement). La possibilité de rencontrer de tels parcours « chaotiques » semble encore constituer une particularité du système belge et ne semblait pas *a priori* intéresser les autres partenaires.

5. PERSPECTIVES

A l'heure actuelle, l'enquête a été réalisée dans les différents pays et les analyses sont en cours. Si les diversités de contexte engendrent d'importantes difficultés pour la construction d'enquêtes internationales, il ne faut pas oublier que dans le cas de la présente étude, ce sont justement les spécificités et les divergences nationales (et même régionales, car n'oublions pas que chaque pays a choisi deux zones contrastées) qui devraient faire toute la richesse d'un tel projet (et non constituer un obstacle potentiel, comme cela semble être le cas actuellement en ce qui concerne les évaluations de compétences à la matière).

Les analyses en cours devraient permettre de vérifier si les différentes mesures destinées à assurer la prise en compte des spécificités locales dans une enquête d'envergure internationale ont été efficaces.

Les résultats devraient être disponibles en septembre 2007. Ils se présenteront sous la forme de cinq monographies nationales (chaque pays réalisera en effet sa propre monographie, dans la langue du pays) et d'un rapport européen (en français et, dans la mesure du possible, en anglais), qui présentera une synthèse des résultats principaux relatifs à chaque pays, ainsi que des analyses transversales. Tant les monographies nationales que le rapport européen se clôtureront par des pistes susceptibles de faire réfléchir les décideurs et d'infléchir les politiques vers une promotion plus importante du multilinguisme. Tels sont en tout cas les objectifs escomptés de ce projet.

La présente recherche est le fruit d'un travail mené en collaboration par six équipes de recherche, grâce au soutien de la Commission européenne et des

institutions auxquelles ces équipes appartiennent : Université de Mons-Hainaut (Belgique), Université de Luxembourg, Hellenic Open University (Grèce), Université A. Mickiewicz (Pologne), Université de Giessen (Allemagne), Université de Liège (Belgique, coordinateur du projet).

Pour obtenir des informations sur les résultats de l'enquête (à paraître en octobre 2007), vous pouvez contacter un des auteurs de l'article à l'une des adresses suivantes : cblondin@ulg.ac.be, afagnant@ulg.ac.be ou christelle.goffin@ulg.ac.be

6. RÉFÉRENCES

- Blondin, C. (2005). Enquêtes internationales et apprentissage des langues : un défi à relever. *Actes du colloque de l'Admées-Europe. Comment évaluer ? Outils, dispositifs et acteurs*. Reims, du 24 au 26 octobre 2005. Publication sur CD-ROM.
- TNS Opinion, & Social (2006). *Les Européens et leurs langues*. Eurobaromètre spécial 243, Vague 64.3. Bruxelles : Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence*. Paris : Les Éditions Didier.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89, 1, 19-36.
- Dörnyei, Z. (2003a). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications* (pp. 3-32). Oxford, UK: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2003b). Introduction. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications* (pp. 1-2). Oxford, UK: Blackwell.
- Eurydice (2005). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles : Unité européenne Eurydice.
- Klinkenberg, J.-M. (2001). *La langue et le citoyen*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.