



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

40 | 2009

**La motivation pour l'apprentissage d'une langue
seconde**

Les langues des voisins : des langues toujours appréciées ?

Christelle Goffin, Annick Fagnant et Christiane Blondin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2897>

DOI : 10.4000/lidil.2897

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2009

Pagination : 17-30

ISBN : 978-2-84310-154-0

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Christelle Goffin, Annick Fagnant et Christiane Blondin, « Les langues des voisins : des langues toujours appréciées ? », *Lidil* [En ligne], 40 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2897> ; DOI : 10.4000/lidil.2897

Les langues des voisins : des langues toujours appréciées ?¹

*Christelle Goffin, Annick Fagnant et Christiane Blondin**

RÉSUMÉ

Sur la base d'une étude européenne, le présent article s'intéresse aux langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celles qu'ils étudient déjà, ainsi qu'à leurs attitudes face aux langues des pays voisins. Les réponses des jeunes interrogés montrent que, si la présence de certaines langues dans la zone (au travers de l'immigration) ou dans des régions géographiquement proches peut contribuer à renforcer la motivation à les apprendre, c'est apparemment d'une façon très limitée. Par ailleurs, si la majorité des élèves reconnaissent l'utilité de connaître les langues de leur pays et de pays proches, les pourcentages d'avis positifs sont néanmoins plus faibles et les attitudes nettement plus mitigées que dans le cas de l'anglais. Finalement, les résultats obtenus conduisent à nuancer la vision selon laquelle les langues les plus proches de l'environnement de vie des élèves (langues nationales, langues de l'immigration ou langues des pays voisins) seraient d'office celles qu'ils jugeraient les plus dignes d'intérêt.

ABSTRACT

Based on a European study, this paper deals with the languages that pupils wish to study in addition to those that they are already learning and with their attitudes towards the languages of the bordering countries. The answers of the surveyed pupils show that even though the presence of some languages in the area (through immigration) or in

* Université de Liège, Belgique.

1. Les données présentées dans cet article ont été recueillies dans le cadre d'une étude internationale, grâce au soutien de la Commission européenne (programme *Socrates* « Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens »). Pour plus de précisions sur cette étude, voir Androulakis *et al.* (2007), ainsi que le site <<http://www.uni-giessen.de/romdidaktik/Multilingualism/>>.

geographically close regions can contribute to strengthen the motivation towards learning those languages, it seems to be in a very limited way. Moreover, while the majority of the pupils acknowledge the usefulness of knowing the languages of their own country and of the bordering countries, the percentages of positive opinions are weaker and the attitudes much more mixed than in the case of English. Finally, the results lead to qualify the vision according to which the geographically closest languages (national languages, languages of immigration or languages of bordering countries) would automatically be seen as the most interesting by the youngsters.

Les compétences dans les langues des voisins présentent un intérêt particulier non seulement d'un point de vue sociopolitique, par exemple pour les échanges transfrontaliers qu'elles permettent, mais aussi d'un point de vue éducatif, dans la mesure où elles pourraient constituer un vecteur motivationnel important, étant donné qu'elles sont souvent considérées comme plus accessibles en fonction de leur proximité géographique. Ainsi, dans une publication récente du Conseil de l'Europe, on lit l'avertissement suivant : « À la différence des langues secondes présentes dans l'environnement, la motivation à l'apprentissage des langues dites étrangères peut être moindre, dans la mesure où les apprenants ne sont pas en contact avec ces variétés, sinon de manière virtuelle ou limitée. » (2007, p. 56.) Parmi les raisons qui découragent les Européens d'apprendre les langues, le fait de ne pas avoir suffisamment d'occasions de parler la langue étudiée est mentionné par près d'une personne sur cinq (INRA, 2001).

Point de départ d'une étude européenne, le présent article s'intéresse aux langues que les élèves souhaitent apprendre en plus de celles qu'ils étudient déjà et analyse certains facteurs qui permettent de mieux comprendre leurs préférences. La présence ou non d'une langue dans l'environnement des élèves (langues issues de l'immigration, autres langues nationales, langues géographiquement proches) retient principalement notre attention.

Langues, attitudes et motivation à apprendre une langue

Une méta-analyse de publications basées sur le modèle socio-éducatif d'acquisition d'une seconde langue de Gardner (Masgoret et Gardner, 2003) met en évidence les relations entre différentes variables attitudinales, principalement la motivation à apprendre une seconde langue, et la réussite et les compétences en langues d'apprenants. Selon

Masgoret et Gardner, la force de ces liens ne serait pas affectée de façon sensible par la présence de la langue dans l'environnement. D'autres travaux ont tenté de démontrer l'intérêt d'un modèle plus complexe – et surtout dynamique – de la motivation, axé sur les processus. Csizér et Dörnyei (2005) confirment l'importance du concept d'intégrativité mis en évidence dans les travaux de Gardner et de ses collaborateurs, mais au lieu de le définir comme la volonté de s'intégrer dans la culture correspondant à la seconde langue et de devenir semblable à ses locuteurs, ils l'élargissent de façon à le rendre utilisable dans des contextes variés, même si ceux-ci n'offrent pas ou peu de contacts directs avec la langue cible. Les auteurs passent ainsi du concept d'intégrativité au concept de « moi idéal en langue seconde » (celui que l'individu souhaite devenir), qui résume ou véhicule les effets d'autres variables de nature à influencer l'apprentissage des langues.

Par ailleurs, selon certains sociolinguistes, les questions linguistiques sont chargées d'affectivité et l'image que l'on se fait d'une langue et de ceux qui la parlent retentit inévitablement sur son apprentissage. Siguan (1991), par exemple, considère le prestige social des langues en présence comme un facteur explicatif des apprentissages réalisés. Les langues à enseigner en Suisse, pays qui compte quatre langues nationales, sont l'objet de débats entre les partisans de l'anglais comme priorité absolue et les défenseurs de l'enseignement précoce des langues nationales. Ces dernières souffrent notamment de divers préjugés : par exemple, certains francophones perçoivent l'allemand ou le suisse alémanique comme une langue rude, trop gutturale et désagréable à entendre (de Pietro, 1994, 1995). De nombreux travaux recensés par Castellotti et Moore (2002) confirment que les images que se forment les apprenants des locuteurs des langues qu'ils étudient et des pays dans lesquels elles sont parlées « recèlent un pouvoir valorisant ou, à contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même » (p. 10). Sur la base d'une enquête croisée auprès de lycéens de Suisse, de France et de Bulgarie, Cain et de Pietro (1997) soulignent que la meilleure connaissance ou la plus grande proximité n'entraîne pas nécessairement des jugements plus positifs.

Méthodologie

Au niveau de l'enseignement secondaire, l'étude s'est déroulée dans neuf zones géographiques d'étendue limitée présentant chacune une relative homogénéité au niveau de l'environnement linguistique : dans

chacun des cinq pays impliqués dans l'étude (Allemagne, Belgique, Grèce, Luxembourg et Pologne), deux zones² contrastées par leurs caractéristiques socio-économiques, la présence de populations immigrées et la proximité de régions où une langue différente est parlée ont été sélectionnées. Cette approche ne vise pas à fournir des données représentatives des pays impliqués, mais elle permet de décrire l'environnement concret dans lequel évoluent les élèves et les ressources qui y sont à leur disposition. Cette façon de procéder permet ainsi de rechercher des régularités au travers d'une dizaine de situations socio-linguistiques spécifiques.

Des élèves de 9^e grade (9^e année d'enseignement en débutant le comptage par la première année de l'enseignement primaire, dernière année du collège en France) ont été invités à remplir un questionnaire. Les sujets (environ 300 dans chacune des zones) ont été sélectionnés au moyen d'un tirage au sort en deux étapes (des écoles ont été tirées au sort, puis des classes entières au sein de celles-ci)³. Ce questionnaire est largement basé sur les concepts définis par Csizer et Dörnyei (2005), à savoir l'affectivité générale envers la langue, les opportunités de contacts avec la langue et les pressions de l'entourage, les compétences désirées dans la langue, l'instrumentalité, l'intégrativité, et enfin l'image des pays regroupant l'intérêt culturel, la vitalité et l'image des locuteurs. Les élèves ont été invités à exprimer leur degré d'accord avec une série de propositions sur une échelle à 4 niveaux.

Des indices synthétiques ont été calculés qui représentent la moyenne des scores obtenus aux différents items relatifs à un même concept. Une valeur de 2,5 correspond à un avis moyen également éloigné de l'avis le plus positif (4,0) et de l'avis le plus négatif (1,0). La cohérence interne des indices a été vérifiée (α de Cronbach).

Résultats

Le tableau 1 décrit les caractéristiques linguistiques des zones choisies.

Six des neuf zones étudiées font partie de pays traditionnellement monolingues (Allemagne, Grèce et Pologne) et les trois autres zones

2. Étant donné sa superficie réduite et ses particularités linguistiques nationales, le Luxembourg a été considéré comme constituant une seule zone.

3. Dans certaines zones, de population plus réduite, tous les élèves ont été impliqués.

Pays	Zones (et nombre d'élèves interrogés)	Langues d'enseignement	Langues des voisins ⁴	Langues parlées à la maison ⁵
Allemagne	Giessen/Limburg-Weilburg ou GLW (N=299)	allemand	-	turc 7 % – russe 3 % anglais 3 %
	Berlin ou Ber (N=299)	allemand	polonais	turc 10 % – russe 7 % arabe 4 % – <i>polonais</i> 2 %
Belgique	Communes malmé-diennes ou CMa (N=251)	français (3 langues nationales : allemand, français et néerlandais)	allemand néerlandais	allemand 23 % – wallon 10 % plattdeutsch 8 % – néerlandais 4 %
	Herstal ou Her (N=570)	français (3 langues nationales : allemand, français et néerlandais)	allemand néerlandais	italien 13 % – turc 8 % wallon 6 % – espagnol 4 % arabe 3 % – <i>néerlandais</i> 1 % – <i>allemand</i> (0%)
Grèce	Chios ou Chi (N=291)	grec	turc	albanais 9 % – anglais 3 % russe 3 % – <i>turc</i> 1 %
	Voïotia ou Voi (N=295)	grec	-	albanais 8 % – anglais 5 % <i>romani</i> 2 %
Luxembourg	Luxembourg ou Lux (N=606)	allemand, français, luxembourgeois	allemand français	portugais 17 % – italien 6 % anglais 3 %
Pologne	Grunwald ou Gru (N=336)	polonais	-	-
	Stubice ou Stu (N=299)	polonais	allemand	<i>allemand</i> 1 %

Tableau 1. – Les caractéristiques linguistiques des zones dans lesquelles l'enquête a été effectuée.

4. Les langues des voisins sont définies comme des langues géographiquement proches, c'est-à-dire des langues qui ont le statut de langue officielle dans une région située à moins de 100 kilomètres de la zone.

5. La présence des langues dans l'environnement a été déterminée sur la base des réponses des élèves à la question : Quelle(s) langue(s) parlez-vous

appartiennent à des pays trilingues (Belgique et Luxembourg). Force est toutefois de constater une différence notable entre les deux zones belges – situées en Communauté française – et la zone luxembourgeoise. En effet, si la Belgique a trois langues officielles, la plupart de ses habitants ne maîtrisent pas ces trois langues et n'en parlent souvent même pas deux. À l'opposé, le plurilinguisme des Luxembourgeois est parfois décrit comme leur véritable langue nationale (Berg et Weis, 2005) : dans ce pays, l'usage de plusieurs langues est constitutif de l'identité de la population.

Trois zones sont situées à l'intérieur du territoire national, à plus de 100 kilomètres de régions d'une autre langue : la zone de Giessen/Limburg-Weilburg (Allemagne), celle de Voiotia (Grèce) et celle de Grunwald (Pologne). Les autres zones se situent à proximité de frontières nationales et linguistiques : l'allemand pour Stubice et le polonais pour Berlin, le turc pour Chios, l'allemand et le néerlandais pour les zones belges et enfin l'allemand et le français pour le Luxembourg.

Le tableau 1 met également en évidence la présence de langues régionales endogènes et/ou de langues de la migration dans la plupart des zones : le turc est présent dans des familles des deux zones allemandes, auquel s'ajoute le russe à Berlin ; le wallon, langue régionale romane, est présent dans les deux zones belges ; il s'accompagne de l'allemand et d'une langue régionale germanique – le Plattdeutsch – dans les Communes malmédiennes⁶, et de langues de l'immigration (italien et turc principalement) à Herstal ; en Grèce on relève la présence de l'albanais, accompagné de l'anglais à Voiotia ; enfin, le Luxembourg, déjà plurilingue, compte en son sein une proportion importante de familles lusophones et italo-phones. Seules les zones polonaises se caractérisent par une nette homogénéité linguistique.

aujourd'hui habituellement à la maison ? [Coche la ou les langues qui conviennent. Si tu coches la case « autre(s) », précise sur les pointillés de quelle(s) langue(s) il s'agit.]. Seules les langues mentionnées par au moins 3% des élèves figurent dans le tableau en caractères romains. À titre indicatif, quelques langues sont indiquées en caractères italiques, même si elles n'atteignent pas le taux de 3%. Il s'agit des autres langues nationales, des langues parlées dans les pays qui « jouxtent » la zone étudiée et des langues régionales.

6. La zone des « Communes malmédiennes », proche de la Communauté germanophone, appartient à la Communauté française. Elle comprend deux communes (Malmédy et Waimes) de la zone linguistique francophone qui bénéficient de facilités en allemand.

L'intérêt des élèves pour une variété de langues

Les élèves ont été invités à préciser quelles langues ils souhaiteraient apprendre en plus de celles qu'ils apprennent déjà (tableau 2). Les cellules correspondant à des langues enseignées à au moins un cinquième des élèves sont grisées. En effet, comme les élèves qui étudiaient déjà une langue particulière ne pouvaient la mentionner parmi les langues qu'ils souhaitaient apprendre, les pourcentages ne donnent qu'une indication partielle : l'intérêt pour la langue des élèves qui l'ont déjà choisie ou qui sont tenus de l'apprendre n'est pas mesuré. Cette restriction concerne l'anglais (toutes les zones), ainsi que l'allemand (7 zones), le français (6 zones), le néerlandais (2 zones) et l'espagnol (1 zone). Le lecteur gardera cette restriction en mémoire lorsqu'il lira les commentaires ci-dessous.

Parmi les langues qui ne sont pas ou ne sont que très rarement enseignées, l'espagnol et l'italien sont les langues modernes les plus souvent citées dans 8 des 9 zones (respectivement par 22 à 44 % et par 16 à 41 % des élèves), seulement détrônées par le français (45 %) et l'anglais (42 %) en Słubice⁷ et le français (38 %) à Grunwald. Aucune des zones étudiées n'étant proche de régions ou de pays où ces langues sont parlées, l'intérêt ne semble pas lié à une proximité géographique. En revanche, dans certaines des zones étudiées, l'italien et/ou l'espagnol sont des langues de l'immigration fortement présentes dans l'environnement des élèves tandis que dans d'autres, il s'agit de langues étrangères avec lesquelles les élèves n'ont à priori aucun contact direct. Si on distingue parmi les zones celles où ces langues sont présentes dans les familles (voir le tableau 1), le pourcentage d'élèves intéressés semble y être légèrement plus élevé : c'est en effet à Herstal et au Luxembourg que les élèves sont les plus nombreux à citer l'italien (langue présente dans respectivement 13 et 6 % des familles) et l'espagnol (langue présente dans les familles herstaliennes uniquement). Il ne s'agit là que d'une tendance légère et l'attrait de ces deux langues s'explique sans doute par d'autres hypothèses comme notamment le fait que l'Espagne

7. Słubice est la seule des 9 zones où l'anglais est étudié à l'école par moins de 50 % des élèves ; c'est ce qui explique la forte présence de cette langue parmi les souhaits des élèves. On ne note en effet pratiquement aucune différence réelle liée à l'attrait de l'anglais entre les différentes zones analysées : dans toutes les zones, la somme des élèves qui apprennent déjà l'anglais et de ceux qui déclarent souhaiter l'apprendre s'approche de 100 %.

	Allemagne		Belgique		Grèce		Luxembourg		Pologne	
	GLW	Ber	CMa	Her	Chi	Voi	Lux	Gru	Slu	
N	299	299	251	570	291	295	606	336	299	
albanais						3%				
allemand			9%	14%	12%	16%		15%	12%	
anglais			22%	11%				8%	42%	
arabe				6%			5%			
chinois	6%	4%	8%	4%	3%	5%	7%	7%	4%	
espagnol	31%	22%	35%	40%	25%	35%	44%	36%	25%	
français	7%	8%			3%	9%		38%	45%	
grec	5%	3%		5%			2%			
italien	23%	18%	29%	41%	23%	34%	39%	27%	16%	
japonais	6%	7%	5%	4%			5%	8%	5%	
luxembourgeois							1%			
néerlandais			12%	8%			5%			
polonais	2%	2%								
portugais	4%	6%	5%	4%			15%			
russe	8%	9%	4%	2%			10%	18%	17%	
suédois	4%									
turc	4%	9%		5%	4%	5%				
wallon			3%	1%						
yougoslave							2%			

Tableau 2. – Les langues que les élèves souhaitent apprendre en plus.

et l'Italie sont des lieux privilégiés de vacances pour nombre de familles européennes.

Les langues de l'immigration sont généralement mentionnées dans les zones où elles font potentiellement partie de l'environnement des élèves (c'est-à-dire dans les zones où elles sont parlées dans les familles d'au moins 3% des élèves), mais on observe de très nombreuses exceptions :

- l'albanais est parlé dans 8 à 9% des familles des deux zones grecques, mais cette langue n'est citée qu'à Voiotia, plus proche de l'Albanie que Chios ;
- l'arabe est cité à Herstal et au Luxembourg alors que les arabophones semblent peu présents dans les familles luxembourgeoises ; par ailleurs, cette langue n'est pas mentionnée à Berlin malgré la présence de 4% de familles parlant cette langue à la maison ;
- le portugais, parlé dans 17% des familles luxembourgeoises, est largement cité par les élèves de cette zone (15%), mais cette langue est aussi mentionnée, dans une proportion nettement plus faible (de 4 à 6% selon les zones), en Allemagne et en Belgique ;
- le russe est présent dans 3 à 7% des familles des deux zones allemandes et de la zone grecque de Chios ; il est cité dans toutes les zones analysées à l'exception des deux zones grecques ;
- le turc est cité dans toutes les zones où il est parlé dans certaines familles (les deux zones allemandes, Herstal et Chios), ainsi qu'à Voiotia (où jouent sans doute des raisons historiques communes aux deux zones grecques), mais dans aucune autre zone.

Les quelques résultats détaillés ci-dessus montrent toute la complexité du statut des langues de l'immigration comme vecteur motivationnel du choix d'apprendre une langue plutôt qu'une autre.

Qu'en est-il des langues des voisins ? Seules deux langues géographiquement proches d'une zone ne font pas partie de l'offre scolaire des établissements de la zone. On pourrait donc s'attendre à ce qu'elles soient souvent mentionnées par les élèves de ces zones. Les résultats obtenus montrent que c'est loin d'être le cas : seuls 2% des élèves de Berlin, zone frontalière à la Pologne, mentionnent le polonais et seuls 4% des élèves de Chios, zone proche de la Turquie, mentionnent le turc. Dans ces deux pays, la proportion d'élèves citant ces langues voisines n'est en réalité pas plus élevée dans la zone proche que dans la zone géographiquement plus éloignée (le polonais est cité par 2% des

élèves de l'autre zone allemande et le turc est cité par 5 % des élèves de l'autre zone grecque).

Par ailleurs, loin des proximités géographiques préalablement analysées et malgré son absence dans l'environnement des élèves, le chinois apparaît dans toutes les zones avec une fréquence non négligeable quoique peu élevée (de 3 à 8 %). Les situations du japonais et du russe sont similaires (respectivement 4 à 8 % et 2 à 18 %), sauf en Grèce où ces langues ne sont pas mentionnées par les élèves.

Enfin, deux autres types de résultats méritent encore d'être pointés : tout d'abord, les scores particulièrement élevés du russe dans les deux zones polonaises (17 et 18 %), qui s'expliquent probablement par des raisons historiques et, à contrario, les faibles scores d'une langue régionale endogène, le wallon, qui n'est mentionnée que par 1 à 3 % des élèves dans les deux zones belges alors que cette langue est pourtant présente dans 6 à 10 % des familles.

En synthèse, si la présence dans l'environnement familial d'une partie des élèves ou dans des régions géographiquement proches peut contribuer à renforcer l'attrait d'une langue, c'est apparemment d'une façon très limitée. D'autres facteurs interviennent que le paragraphe suivant va tenter d'esquisser.

Les images des langues des voisins, lorsqu'elles sont étudiées

L'analyse des langues souhaitées pourrait être complétée par l'analyse des représentations des élèves concernant ces langues, mais la dispersion des choix entre une large variété de langues, ainsi que la présence fréquente des langues des voisins parmi les langues déjà étudiées aboutissent à des effectifs trop faibles. En revanche, les données disponibles permettent l'analyse des attitudes des élèves à l'égard de langues qu'ils apprennent déjà. Dans trois cas, les informations recueillies sont de nature à jeter un éclairage sur la problématique qui nous intéresse : le néerlandais à Herstal et l'allemand dans les Communes malmédiennes, deux zones belges pour lesquelles ces deux langues sont à la fois langues nationales (à côté du français, langue d'enseignement) et langues des voisins, ainsi que l'allemand dans la zone polonaise de Słubice, frontalière à l'Allemagne.

Si la majorité des élèves reconnaissent l'utilité de ces langues, les pourcentages d'avis positifs sont néanmoins plus faibles que dans le cas de l'anglais : 81 % pour l'allemand contre 94 % pour l'anglais dans les Communes malmédiennes, 75 % pour le néerlandais contre 91 % pour

	Belgique						Pologne	
	Communes malmédiennes			Herstal			Stubice	
	allemand (N = 141)	anglais (N = 152)	néerlandais (N = 282)	anglais (N = 404)	allemand (N = 234)	anglais (N = 99)		
Affectivité générale envers la langue	2,3 (0,68)	3,2 (0,62)	2,0 (0,72)	3,2 (0,66)	2,2 (0,76)	3,0 (0,70)		
Opportunités de contacts et pressions de l'entourage	2,7 (0,55)	2,9 (0,51)	2,4 (0,58)	2,9 (0,53)	2,6 (0,59)	2,9 (0,61)		
Compétences à développer	2,9 (0,72)	3,3 (0,59)	2,6 (0,77)	3,4 (0,54)	2,8 (0,81)	3,3 (0,59)		
Objectifs d'intégrativité	2,8 (0,70)	2,9 (0,65)	2,7 (0,74)	3,0 (0,62)	2,8 (0,76)	3,0 (0,72)		
Objectifs d'instrumentalité	3,1 (0,69)	3,4 (0,52)	2,9 (0,76)	3,4 (0,50)	3,0 (0,78)	3,3 (0,66)		
Image des pays	2,6 (0,46)	2,8 (0,35)	2,4 (0,41)	2,9 (0,38)	2,5 (0,50)	2,9 (0,41)		

Tableau 3. – Moyenne (et écart type) des indices composites relatifs aux langues apprises dans les deux zones belges et à Stubice.

l'anglais à Herstal, et 81 % pour l'allemand contre 91 % pour l'anglais à Stubice.

Les élèves qui étudient ces langues ont été interrogés sur leurs représentations. Le tableau 3 présente les indices moyens calculés sur la base de leurs réponses et l'anglais y figure en tant que point de comparaison. Dans les 3 zones, l'anglais présente des scores plus élevés que la langue du voisin pour tous les indices.

C'est à propos de la première variable que les valeurs des indices correspondant aux langues voisines sont les plus basses et que l'écart avec l'anglais est, de loin, le plus important (les ampleurs de l'effet⁸ vont de 1,12 à 1,33). Cet indice intègre les réponses aux 3 items suivants : « *Cette langue me plaît, tout simplement* », « *Cette langue est agréable à entendre* » et « *J'aime bien les pays où on parle cette langue* ». C'est clairement l'affectivité des élèves qui est en jeu dans ces réponses, et sans doute peut-on y voir l'expression de stéréotypes communs tels ceux que dénonçait de Pietro (1994, 1995) à propos de l'allemand en Suisse.

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). Alors que la possibilité de contacts et la perception du sens des apprentissages devraient être des atouts des langues présentes dans l'environnement, ces avantages ne suffisent pas à renverser la tendance en faveur de l'anglais dans les trois zones analysées ici, comme si les cours suivis ne réussissaient pas à contrecarrer des représentations sans doute bien présentes dans l'environnement des élèves.

Discussion

Notre étude confirme-t-elle les représentations courantes concernant le statut particulier des langues présentes dans le contexte social ?

Les réponses des jeunes interrogés incitent à nuancer la vision des langues officielles de leur pays et des langues du voisin comme naturellement jugées dignes d'intérêt. Ainsi, en Communauté française de Belgique, les jeunes reconnaissent une certaine utilité à l'apprentissage

8. L'ampleur de l'effet ou « *effect size* » est la différence entre les moyennes de deux groupes divisée par l'estimation de l'écart type de la population à laquelle appartiennent les deux groupes : $AE = (M1 - M2) / \sqrt{(ET1^2 + ET2^2) / 2}$ (M et ET étant respectivement la moyenne et l'écart type des groupes 1 et 2).

du néerlandais et de l'allemand (qui constituent, avec le français, les trois langues nationales, et donc, également, des langues parlées par les habitants de régions toutes proches), mais leur image de ces langues et des « pays » où elles sont parlées n'est pas très positive. À Słubice, zone polonaise frontalière à l'Allemagne, les attitudes envers l'allemand sont relativement mitigées. À Chios, peu d'élèves souhaitent apprendre le turc alors que cette île grecque n'est située qu'à quelques miles nautiques de la Turquie. Les langues de proximité et les langues nationales dans un pays multilingue ne suscitent donc pas automatiquement l'intérêt.

Les régions frontalières sont des terres de passage entre différentes communautés linguistiques et nationales, certes, mais souvent, elles ont aussi été des lignes de démarcation au-delà desquelles les gens ne se regardaient pas, des lignes séparant des populations qui ont souvent souffert l'une de l'autre. Le passé, des rivalités encore actuelles, des préjugés peuvent être bien présents. Il s'agit d'expériences qui peuvent contribuer à une image de l'autre assez peu positive. La proximité géographique peut s'accompagner d'une histoire de relations difficiles et, dès lors, une langue voisine n'est pas forcément appréciée.

Les langues de l'immigration semblent effectivement susciter un certain intérêt, mais celui-ci reste limité. Sans doute ces langues souffrent-elles fréquemment de préjugés, notamment liés à une relative précarité socio-économique de leurs locuteurs.

Afin que la proximité de locuteurs natifs d'une langue constitue potentiellement un atout plutôt qu'un obstacle, il importe de tirer parti des occasions de contact qui s'offrent, d'aider les élèves à surmonter leurs préjugés et de créer des attitudes positives à l'égard des langues parlées dans leur environnement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 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., SKRIVÁNEK H., WILCZYŃSKA W. et WOJCIECHOWSKA B. (2007) : *Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*, Liège, Éditions de l'Université de Liège.
- BERG C. et WEIS C. (2005) : *Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue. Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*,

- Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe.
- CAIN A. et DE PIETRO J.-F. (1997) : « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? », dans M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, p. 300-307.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* [en ligne], Strasbourg, Conseil de l'Europe, disponible sur <www.coe.int/lang/fr> [consulté le 30 juin 2008].
- CSIZÉR K. et DÖRNYEI Z. (2005) : « The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort », *The Modern Language Journal*, vol. 89, n° 1, p. 19-36.
- DE PIETRO J.-F. (1994) : « Une variable négligée : les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand », *Éducation et recherche*, vol. 16, n° 1, p. 89-111.
- DE PIETRO J.-F. (1995) : « Comment les élèves de Suisse francophone se représentent l'Allemagne et la Grande-Bretagne », dans Unesco (éd.), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, Commission française pour l'Unesco, p. 191-274.
- INRA (Europe) – Bureau européen de coordination (2001) : *Les Européens et les langues (Eurobaromètre 54 spécial)*, Bruxelles, Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture.
- MASGORET A.-M. et GARDNER R. C. (2003) : « Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates », *Language Learning*, vol. 53, n° 1, p. 123-163.
- SIGUAN M. (1991) : « Sociolinguistique et bilinguisme, facteurs de succès, facteurs d'échec », dans C. Luc (éd.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire* (actes de colloque, juin 1990), Paris, INRP, coll. « Didactique des disciplines », p. 27-34.