

Cécile VAN DEN AVENNE (éd.)

MOBILITÉS ET CONTACTS
DE LANGUES



L'Harmattan
2005

MOBILITÉS ET CONTACTS DE LANGUES

Les expériences de la mobilité (mobilité migratoire, mobilité professionnelle, mobilité d'un parcours de formation, projet de mobilité sociale passant par l'une et/ou l'autre de ces autres formes de mobilité) sont, du point de vue sociolinguistique, l'occasion de déstabilisations, de reconfigurations, souvent de réductions des réseaux d'appartenance et ces processus affectent les pratiques, les représentations et les répertoires linguistiques des acteurs concernés.

Centrer l'analyse sur les déplacements (les changements de lieu, de place, de statut, par nécessité ou par choix) de groupes ou d'individus, c'est se demander comment et avec quels effets, du point de vue de la sociolinguistique, s'effectuent cette entrée en contact avec de nouvelles langues et variétés, cette éventuelle prise de distance ou perte de contact avec d'autres langues ou variétés, ou les mêmes, mais dans une économie autre. Étudier la mobilité suppose sans doute des instruments plus souples, à même de saisir le mouvement, donc probablement des épistémologies en partie renouvelées. Les déplacements ici rapidement thématiques intéressent aussi d'autres secteurs disciplinaires au titre de la sociologie, de l'étude des interactions, de l'acquisition des langues, ou de la relation interculturelle. Descriptions, prévisions, peuvent aussi contribuer à ce que les mobilités se passent (au) mieux.

Ont participé à cet ouvrage : AKINCI Mehmet-Ali, BABAULT Sophie, BRETEGNIER Aude, BERTUCCI Marie-Madeleine, BILLIEZ Jacqueline, BOYER Henri, CASTEIGTS Michel, CORTIER Claude, COTS Josep Maria, De RUITER Jan Jaap, DEVELLOTTE Christine, DI MEGLIO Alain, GARABATO Carmen Alen, GEE Rachel, GEIGER-JAILLET Anémone, GERIN-LAJOIE Diane, GUEZENNEC Nathalie, JUILLARD Caroline, LAMBERT Patricia, LEGLISE Isabelle, LY Cho, MIGGE Bettina, NUSSBAUM Luci, OMER Danielle, PIEROZAK Isabelle, SINI Lorella, SANKHOROVA Gallina N., MARTINEZ Pierre, STRATILAKI Sofia.



9 782747 587389



Introduction - Comment penser les liens entre mobilité géographique, mobilité sociale et mobilité linguistique ? 7

PARTIE 1- MOBILITÉ SPATIALE – TERRITOIRES, PASSAGES ET ALLERS-RETOURS ; CONFRONTATIONS ET COMPARAISONS 13

Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues 15
Comment gérer des confrontations avec l'altérité en situation de mobilité ? Analyse du cas d'étudiants chinois en contexte universitaire français 35
L'appropriation sociale des territoires transfrontaliers entre mobilité et interculturalité une approche en termes de coûts de transaction et de théorie des conventions 49
Jeunes Galiciens entre deux pays et trois langues 61
approches croisées à St Laurent du Maroni (Guyane Française) 75
Pratiques linguistiques des jeunes immigrés en Catalogne 95
Pratiques de prise de notes des étudiants étrangers en début de séjour les déstabilisations de leurs représentations 109

PARTIE 2- NORMES MOBILES ET RESSOURCES LINGUISTIQUES PLURIELLES 121

Donner un sens à la mobilité / immobilité linguistique. Quelques pistes À ouvrir... 123
Contacts de l@ngues sur écran ou comment on donne sa langue à la souris 147
« Je suppose que vous parlez tous breton » Mobilité et alternances codiques dans le conte en Basse-Bretagne 163
Normes et pratiques alternantes, circulant et émergeant au sein d'espaces sociolinguistiques pluriels 181
Les formes d'emprunts en hmong 191
Mobilité sociale et linguistique dans un microcosme « virtuel » tchats et contacts de langues 203

Pratiques linguistiques unitaires et représentations de la mobilité sociale. Le cas du modèle sibérien	221
Les mots mobiles de la mondialisation—Etude contrastive français / italien	235

PARTIE 3 - MOBILITÉ ET SCOLARISATION..... 257

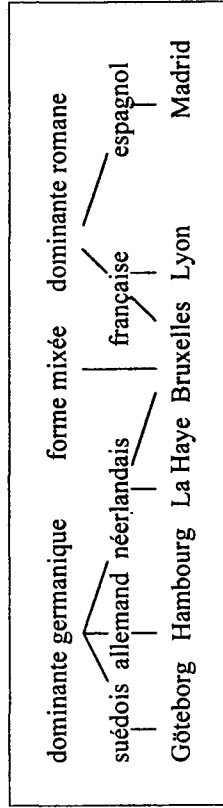
Enquête sur les pratiques langagières des élèves des écoles élémentaires de Lyon et de son agglomération.....	259
Le plurilinguisme en milieu scolaire ordinaire ou le signe d'une mobilité insoupçonnée par l'institution.....	277
Modalités de scolarisation des enfants migrants, rapport à l'autre et construction du plurilinguisme dans les contextes d'enseignement bilingue français/langue régionale. L'exemple corse.	291
Flux transfrontaliers scolaires au cœur de l'Europe : Va-t-on vers des bassins scolaires transfrontaliers ?	311
Pratiques langagières et mobilité en milieu scolaire francophone minoritaire. Le rôle du personnel enseignant comme agent de reproduction linguistique.....	331
Contextes, pratique et représentations du bi/plurilinguisme. Le cas des lycées franco-allemands de Buc et Sarrebrück.....	343

TABLE DES MATIERES

ENQUETE SUR LES PRATIQUES LANGAGIERES DES ELEVES DES ECOLES ELEMENTAIRES DE LYON ET DE SON AGGLOMERATION*

Introduction

Cette étude se propose d'analyser, dans une perspective sociolinguistique, les langues pratiquées aux domiciles et à l'école par les élèves des écoles élémentaires de Lyon et de son agglomération¹⁵⁹. Elle résulte d'un projet de recherche européen intitulé *Villes Multilingues* à l'initiative de l'Université de Tilburg (Pays-Bas). Les six villes européennes concernées par le projet, comme on peut le voir sur le schéma ci-dessous, étaient : Göteborg, Hambourg, La Haye (villes à dominante langue germanique), Lyon, Madrid (villes à dominante langue romane) et Bruxelles (ville où les deux langues coexistent). Ces villes ont été choisies pour la forte représentation de familles d'origine immigrée dans leur population.



Notre méthodologie pour cette enquête fait suite, en partie, aux expériences des enquêtes locales sur les populations à petite ou à grande échelle dans lesquelles on posait généralement de simples questions sur l'utilisation des langues à la maison (cf. pour la France Héran, Filhon & Deprez, 2002). Contrairement à ces enquêtes générales, notre enquête est basée non pas sur de simples questions de langues de faible portée mais

¹⁵⁹ Nous tenons à remercier La Fondation Européenne de la Culture (Amsterdam) d'avoir financé ce projet, et à travers elle, Mme Odile Chenal, Directrice des Programmes et des Subventions. Nous voudrions aussi adresser nos remerciements à Mme Pascale Matera (Inspection Académique de Lyon) pour sa collaboration active lors de la collecte des données, et à M. Kutlay Yağmur notre collègue de l'Université de Tilburg qui a réalisé le traitement informatique des données.

* Mehmet-Ali AKINCI, Jan Jaap De RUITER, CNRS Université de Rouen, Université de Tilburg (Pays-Bas).

sur des questions identiques pour toutes les villes. En faisant cela, notre objectif était de constituer la liste de toutes les langues pratiquées par les élèves des écoles élémentaires de chaque ville mentionnée dans et hors du cadre scolaire, il s'agissait également d'analyser et de comparer le statut des langues régionales, minoritaires et de l'immigration à la maison et à l'école chez les élèves. L'étude devait aussi nous permettre d'établir le nombre d'élèves allophones. Par la même occasion, il s'agissait :

- de combattre, dans une perspective éducative, l'image négative des élèves d'origine non francophone dans l'enseignement primaire et de promouvoir la conscience du bi ou plurilinguisme, et particulièrement les compétences qu'ont les enfants qui pratiquent une langue autre que le français tout en appartenant à une langue et une culture différentes ;
- d'acquérir, dans une perspective sociolinguistique, la connaissance de la distribution et la vitalité des langues de tous les élèves dans l'enseignement primaire ;
- de rechercher, dans une perspective démographique, la valeur potentielle du critère de la langue de la maison pour la définition et l'identification des élèves multiculturels dans l'éducation ;
- de fournir, dans une perspective de politique langagière, des arguments pour le développement d'une politique locale concernant l'enseignement des langues régionales, minoritaires et de l'immigration dans le primaire.

La première partie de notre étude décrit la méthodologie suivie. Nous y expliquons les procédures adoptées dans l'administration du questionnaire et présentons le nombre et les caractéristiques de la population enquêtée. Dans la deuxième partie, nous présentons les résultats : tout d'abord, la liste des langues parlées à Lyon, suivie de leurs profils. Nous avons limité nos analyses aux 19 langues les plus fréquemment mentionnées dans l'enquête. Ensuite nous présentons les résultats d'une comparaison translinguistique à partir de quatre dimensions : les compétences langagières, le choix de langue, la dominance et la préférence langagière. Ce qui nous a permis d'obtenir la vitalité linguistique¹⁶⁰ des langues pratiquées à Lyon.

Le questionnaire

L'enquête se présente sous la forme d'un questionnaire anonyme (format A4 recto - verso) inspiré d'autres recherches empiriques en

¹⁶⁰ L'index de vitalité linguistique (IVL) est basé sur une valeur moyenne des résultats obtenus pour chacun des quatre paramètres.

sociolinguistique effectuées dans les pays multiculturels tels l'Australie ou le Canada (Broeder & Extra, 1998). Dans sa forme actuelle, le questionnaire est composé de 21 questions. Afin que les questions puissent être comprises par un jeune public, nous avons simplifié la formulation et adopté un langage simple. En principe, le questionnaire a été rempli individuellement dans les classes du deuxième cycle (CP et CE 1), et collectivement rempli dans les classes du troisième cycle (CE 2, CM 1 et CM 2). Le contenu du questionnaire est le suivant :

- Les questions 1 à 8 concernent les informations sur l'élève et son école.
- Les questions 9 à 11 fournissent des informations sur le pays de naissance de l'élève, de son père et de sa mère.
- La question 12 constitue la question sélective qui permet à l'élève, en fonction de sa réponse, de continuer le questionnaire ou d'aller directement aux trois dernières questions.
- Les questions 13 à 17 concernent directement les langues autres que le français pratiqué dans les familles et nous permettent de dresser les profils en termes respectivement de répertoire linguistique, de compétences langagières, de choix de langue, de dominance et de préférence langagières.
- Les questions 18-21 concernent les langues dans l'école et hors école et permettent de connaître la ou les langue(s) apprises par l'élève et celle(s) qu'il souhaite apprendre.

Les résultats d'une étude pilote réalisée en septembre 2000 dans quelques écoles présélectionnées de l'agglomération lyonnaise ont montré que la faisabilité et le temps nécessaire à la séance étaient d'environ 40 minutes en collectif et d'environ 5 minutes par élève en individuel. Les enseignants qui y ont participé avaient jugé cette expérience positive et, pour certains, elle leur avait permis de découvrir à cette occasion des compétences ou des connaissances linguistiques insoupçonnées chez leurs élèves.

Collecte des données

Nous avons effectué notre enquête dans les écoles élémentaires de Lyon et de son agglomération pendant l'année scolaire 2000-2001 sur une période s'étalant du mois de novembre (retour des vacances de Toussaint) jusqu'au mois de février 2001 (début des vacances d'hiver). Avec la collaboration d'une personne de l'Inspection académique de Lyon, nous espérons la coopération d'un plus grand nombre d'établissements à cette enquête. Un courrier a ainsi été rédigé sous l'égide de l'Inspection

académique à l'intention des directeurs des établissements, des enseignants chargés de faire remplir dans leurs classes les questionnaires, ainsi qu'aux parents afin qu'ils soient informés de la réalisation d'une telle enquête au sein de l'école de leur enfant. Ainsi, 60 000 questionnaires ont été envoyés par la poste aux écoles des communes concernées (cf. la carte de Lyon en annexe). Malheureusement, sur un total de 173 établissements, 42 ont répondu et donc renvoyé les questionnaires. Sur l'ensemble des 60 000 questionnaires, seuls 11 647 ont été remplis par les élèves et retournés. Ce qui constitue un très faible nombre par rapport à l'objectif fixé au départ. Les raisons de cet échec étaient de deux ordres : d'une part, l'enquête a eu lieu au moment où les directeurs des écoles élémentaires étaient en grève (automne 2000), d'autre part le manque de moyens financiers a entraîné le manque de moyens humains pour la bonne réalisation des enquêtes dans les écoles.

Population cible

Le tableau ci-dessous donne un aperçu du nombre d'habitants du département du Rhône d'après le recensement de 1999 sur la base du critère de nationalité de la personne de référence.

Tab. 1 : Nombre total d'habitants par nationalité de la personne de référence selon le nombre de personnes du ménage au niveau national et départemental (69), Source recensement de 1999 INSEE.

	Français	Étrangers	Union européenne		
			Espagnols	Italiens	Portugais
National	52 903 200	4 323 008 (3,14%)	213 518	303 543	778 256
Rhône	1 259 832	170 676 (13,5%)	7 939	12 625	22 647

	Maghrébins			Turcs
	Algériens	Marocains	Tunisiens	
National	777 332	663 731	224 096	262 652
Rhône	59 313	10 512	20 696	11 556

D'après ce tableau, le pourcentage de la population étrangère est de 13,5% dans tout le département du Rhône, alors qu'au niveau national il est de 3,14%. Le Rhône est donc un des départements français qui possède un pourcentage très important d'étrangers. Parmi les communautés recensées dans le département, deux groupes se distinguent très nettement : les Maghrébins et les Portugais. Viennent ensuite les communautés italienne, turque et espagnole. Dans la mesure où le détail n'est pas connu pour les autres communautés immigrées (au total 25 388

dont 5 027 issus de pays de l'Union Européenne) résidant dans le département, nous pensons qu'il s'agit essentiellement de familles africaines. Les communautés étrangères sont essentiellement concentrées dans les communes du Sud et de l'Est de l'agglomération lyonnaise (cf. la carte en annexe) où se forment de grands ensembles et les quartiers d'habitats anciens. Quels que soient leur date d'arrivée ou leur pays d'origine, les immigrés choisissent bon gré mal gré de vivre dans ces communes où ils ont la possibilité, soit d'obtenir facilement des logements auprès des organismes HLM, soit d'en acquérir à des prix bon marché. Par ailleurs, la forte concentration des étrangers dans ces zones s'explique par la présence à proximité de grandes entreprises pétrochimiques de la région et d'usines nationales telles Renault.

Les réponses aux premières questions de notre enquête nous donnent les informations sur les 11 647 sujets. Tout d'abord, en ce qui concerne la distribution par sexe de ces sujets, nous pouvons observer un équilibre total comme le montre le tableau (2) :

Tab. 2 : Distribution des élèves par sexe.

Sexe	Nombre d'élèves	Pourcentage
Garçons	5 657	49
Fillles	5 742	49
Inconnu	248	2
Total	11 647	100

Il en est de même de la distribution des élèves par classe. En effet, le tableau suivant montre que le pourcentage d'élèves en CP et CE 1 est de 17% alors que ceux qui sont en CE 2 est de 19%, et les élèves qui sont dans les deux dernières classes de l'école élémentaire constituent respectivement 22% et 23% du total des effectifs. Cet écart entre les deux extrêmes peut-être expliqué soit par la réalité des distributions des élèves dans les classes à Lyon, soit tout simplement par le fait que les enseignants du cycle 2 (CP-CE 1) n'ont pas voulu s'impliquer davantage étant donné le niveau en écriture de leurs élèves.

Tab. 3 : Distribution des élèves par type de classe suivie.

Classes	Nombre d'élèves	Pourcentage
CP	1 946	17
CE 1	1 935	17
CE 2	2 231	19
CM 1	2 580	22
CM 2	2 671	23
Inconnu	284	2
Total	11 647	100

D'après la distribution des élèves par type d'école, les résultats montrent qu'une très grande majorité des élèves (97%) se trouvent dans une école publique. Nous n'avons comptabilisé que seulement 34 élèves fréquentant une école privée.

Tab. 4 : Distribution des élèves par âge.

Age	Nombre d'élèves	Pourcentage
4 et 5	62	1
6	1 634	14
7	1 735	15
8	2 074	18
9	2 483	21
10	2 562	22
11	666	6
12 et 13	1	71
Total	11 647	100

Pour ce qui est de la distribution par âge, le tableau ci-dessus montre que 98% des élèves sont âgés de 6 à 12 ans. Comme pour la répartition des élèves par classe fréquentée, celle des effectifs par âge montre également une distribution assez équilibrée hormis les âges extrêmes, c'est-à-dire 4 et 5 ans (62 élèves) et 12/13 ans (71 élèves). Dans la présentation des résultats de l'enquête, nous nous sommes centrés sur trois groupes d'âge : les 6/7, les 8/9 et les 10/11 ans.

Le tableau suivant présente les effectifs concernant les pays de naissance des élèves, de leurs pères et de leurs mères.

Tab. 5 : Distribution des effectifs selon le pays de naissance des élèves et des parents.

Pays de naissance	Élève		Père		Mère	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
France	10 184	87%	5 490	47%	6 148	53%
Algérie	355	3%	1 629	13%	1 511	13%
Tunisie	107	1%	684	6%	595	5%
Turquie	92	1%	414	4%	399	3%
Maroc	83	-	423	4%	408	4%
Bahamas	39	-	40	-	49	-
Portugal	39	-	260	2%	236	2%
Espagne	26	-	124	1%	91	1%
Guinée Eq.	22	-	93	1%	65	1%
Yougoslavie	22	-	40	-	38	-
Albanie	20	-	36	-	29	-
Cameroun	19	-	37	-	47	-
Irak	18	-	21	-	20	-
St. Vincent	18	-	83	1%	96	1%

Sénégal	17	-	81	1%	74	1%
Cambodge	15	-	107	1%	108	1%
Guinée	14	-	40	-	36	-
Kosovo	14	-	17	-	16	-
Somalie	14	-	18	-	19	-
Vietnam	14	-	81	1%	76	1%
Italie	13	-	140	1%	105	1%
Brésil	12	-	5	-	8	-
Comores	11	-	38	-	43	-
Autres	186	2%	590	5%	516	4%
Inconnu	293	3%	1 156	10%	914	8%
Total	11 647	100%	11 647	100%	11 647	100%

La quasi-majorité des élèves sont nés en France (87%), tandis que pour les parents il s'agit seulement de la moitié : respectivement 47% des pères et 53% des mères sont nés en France. Nous pouvons supposer qu'il s'agit essentiellement des parents des élèves francophones monolingues français. Par ordre décroissant, les autres pays de naissance sont l'Algérie qui arrive largement en tête, la Tunisie, le Maroc et la Turquie. Il faut remarquer qu'un certain nombre d'élèves n'ont pas mentionné le pays de naissance de leurs parents par méconnaissance. Ce sont surtout les très jeunes enfants qui n'ont pas su répondre à ces questions.

Analyse des résultats

Distribution des langues relevées

Parmi les 11 647 élèves qui ont rempli et retourné, par l'intermédiaire de leurs écoles, les questionnaires, 53,5% déclarent utiliser une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que le français à la maison. Ce taux est considérablement plus élevé que celui de la participation aux cours de langues et cultures d'origines. Les pourcentages habituellement donnés pour ces cours se situent entre 10% et 15% des effectifs des élèves. Ces estimations sont soutenues par les dernières statistiques nationales collectées dans le cadre du recensement de 1999 qui donnent le pourcentage de 26%¹⁶¹. Nous pouvons sans risque affirmer que les chiffres obtenus pour Lyon sont au-dessus de la moyenne nationale, ce

¹⁶¹ « A la question de savoir « en quelles langues, dialectes ou patois » leur père, puis leur mère, leur parlaient « d'habitude » vers l'âge de 5 ans, les adultes interrogés sont nombreux à se souvenir que leurs parents leurs parlaient, associée ou non au français, une autre langue : 26% des adultes vivant aujourd'hui en métropole, soit 11,5 millions de personnes. Six fois sur dix, cette langue a été transmise en même temps que le français » (Héran, Filhon & Deprez, 2002 : 1).

qui est certainement dû à un fort pourcentage d'immigrants (la région Rhône-Alpes étant la deuxième région après la région parisienne à avoir un pourcentage très élevé d'immigrés dans sa population) et de réfugiés (notamment des Albanais du Kosovo par exemple) vivant dans les communes se trouvant au sud, sud-est et sud-ouest de Lyon.

Nous présentons dans le tableau (6) la liste de toutes les réponses mentionnées à la question des langues parlées à la maison dans un ordre décroissant.

Tab. 6 : Liste des références aux langues ou langues/pays des élèves selon un ordre décroissant

Rang	Langue	Nb	Rang	Langue	Nb
1	arabe	2	5	portugais	273
2	turque	480	6	créole	268
3	anglais	435	7	italien	265
4	espagnol	365	8	berbère	149
9	cambodgien	118	40	thai	5
10	allemand	94	41	rwandais	4
11	vietnamien	93	42	turoyo	4
12	albanais	65	43	hongrois	3
13	somalien	5	44	maori	3
14	laotien	51	45	polonais	3
15	comorien	48	46	douala	2
16	arménien	41	47	ewé	2
17	kurde	41	48	macédonien	2
18	chinois	38	49	mina	2
19	wolof	36	50	roumain	2
20	serbo-croate	27	51	taïtien	2
	bosniaque				
21	Malgache	20	52	tchèque	2
22	lingala	16	53	fulani/peulh	2
23	bambara	15	54	bangui	1
24	bulu	15	55	bulgare	1
25	tamil	14	56	chaldéen	1
26	africain	13	57	danois	1
27	maori	13	58	azéri	1
28	dari / pashto	12	59	georgien	1
29	russe/biélorusse	12	60	ibo	1
30	ivrit	11	61	saami	1
31	persan	8	62	sarde	1
32	grec	8	63	swahili	1

33	japonais	8	64	urdu	1
34	moluquois	8	65	toruba	1
35	hmong	6	66	suédois	1
36	sango	6	67	tsiluba	1
37	akan/twi/ghanéen*	5	Total	6116	
38	romanes / shint	5			
39	soninké	5			

Un peu plus de la moitié des élèves ont donc mentionné une autre langue que le français à la maison ; sur la totalité des 67 langues citées, seules 14 le sont par plus de 50 élèves tandis que 22 ne sont mentionnées que par seulement un seul élève ou deux. Les 19 premières langues pour lesquelles, nous avons fait une étude plus détaillée englobent 93,5% des effectifs. Le tableau (7) contient les 18 références à des pays ou à des régions d'un pays (Kosovo et Corse) dont seulement 4 peuvent être attribuées avec certitude à une langue.

Tab. 7 : Références aux pays dans une fréquence descendante avec leur dérivation possible

Rang	Référence aux pays	Langue	Nombre
1	Congolais	inconnue	35
2	Guinéen	guyanais / créole guyanais	27
3	Kosovar	albanais	11
4	Gabonais	inconnue	10
5	Indien	inconnue	10
6	Mayotte	comorien	8
7	Bénois	inconnue	5
8	Togo	inconnue	5
9	Côte d'Ivoire	inconnue	4
10	Marocain	inconnue	4
11	Malien	inconnue	3
12	Réunion	créole	2
13	Calédonien	inconnue	1
14	Corse	corse	1
15	Canadien	inconnue	1
16	Nigérien	inconnue	1
17	Tchadien	inconnue	1
18	Sierra Léone	inconnue	1
	Nombre total	130	

L'un des résultats certainement le plus surprenant au sujet des 19 premières langues les plus souvent citées par les écoliers concerne le grand nombre d'élèves (435 sur un total de 6241) qui déclarent utiliser

l'anglais à la maison. Lorsque l'on regarde le pays de naissance de ces élèves, 87% mentionnent la France pour eux, 60% pour les mères et 57% les pères. D'après la liste des autres langues utilisées à la maison avec l'anglais, 70 élèves mentionnent l'arabe, 64 l'espagnol, 44 l'italien et 27 l'allemand. S'agit-il de couples mixtes ou peut-on donner une autre explication à ce résultat ? Ce phénomène a été également observé dans les autres villes partenaires du projet. Les auteurs en charge de la ville de La Haye aux Pays-Bas (Extra & et al., 2001) ont également observé un statut élevé pour l'anglais et sa tendance à pénétrer les foyers populaires. D'après les auteurs, l'anglais étant devenu indispensable à l'échelle mondiale, de nombreux parents incitent leurs enfants à utiliser l'anglais à la maison aussitôt qu'ils commencent son apprentissage à l'école. Nos résultats détaillés montrent que ce sont plutôt les élèves âgés (8/9 ans et 10/11 ans) qui mentionnent l'usage de l'anglais comme langue à la maison. Dans ce cas, "l'effet des fervents partisans des devoirs" (Extra & et al., 2001) semble une explication probable de ce résultat inattendu. Le fait que certains enfants mentionnent aussi d'autres langues européennes à côté de l'anglais (l'espagnol, l'italien et l'allemand) renforce la validité de cet argument.

Hormis l'anglais, nous trouvons dans la classification des langues les plus souvent mentionnées, les deux langues issues de l'immigration plus récente : l'arabe et le turc. Ces deux groupes arrivent en tête des langues mentionnées avec respectivement 46,5% et 7,5% des élèves ayant cité une autre langue, associée ou non au français, à la maison. Ces pourcentages reflètent parfaitement leurs proportions parmi les populations étrangères, que cela soit au niveau national ou local. Nous retrouvons au quatrième et cinquième rang les deux langues issues de l'immigration précédant l'immigration arabe et turque : l'espagnol et le portugais. Ces deux langues, autrefois étiquetées langues de l'immigration, jouissent actuellement d'un statut plus élevé dans l'enseignement des langues vivantes en France et particulièrement depuis que l'Espagne et le Portugal ont intégré l'Union européenne. Il en est de même de l'italien qui se trouve à la septième position des langues les plus souvent mentionnées par les élèves de Lyon. En terme de population, il y a certainement beaucoup plus de familles issues de ces trois groupes de langues dans la région lyonnaise, mais dans la majorité des cas, surtout pour les Italiens et les Espagnols, il s'agit de la troisième voire de la quatrième génération, et dans de nombreuses familles, le français a entièrement remplacé les langues jadis maternelles devenues langues étrangères apprises par les enfants issus de ces communautés essentiellement dans le secondaire.

Un autre résultat significatif pour le département du Rhône concerne la langue créole que l'on trouve à la sixième position des langues les plus souvent citées. Il semble intéressant d'observer que le terme "créole" est

un dénominateur commun pour tous les créoles parlés. Il est indispensable de distinguer les créoles français, des créoles anglais ou encore portugais. Lorsque nous regardons les pays de naissance des élèves ayant mentionné cette langue, on relève qu'ils sont 79% à être nés en France. Par contre, les pays de naissance des parents nous donnent plus d'informations sur les différents créoles dont est composé ce groupe : Guinée Équatoriale (créole portugais), Saint-Vincent et Bahamas (créole à base anglaise) et l'île de la Réunion (créole français).

Enfin, nous trouvons parmi les langues mentionnées par au moins 100 élèves, le berbère (8e rang) et le cambodgien (9e rang). Il est certain que pour le groupe berbère, la proportion est beaucoup plus importante, mais les élèves ne sachant pas forcément la distinction entre arabe et berbère, ont certainement mentionné l'arabe à la place du berbère. En ce qui concerne le vietnamien, Lyon est une des villes françaises avec Nice à héberger une forte communauté vietnamienne. Dans la majorité de ces familles, même si le vietnamien reste dominant comme langue de la famille, les enfants communiquent généralement en français entre eux (Tran Thanh, 2002).

Index de vitalité linguistique

A côté de la liste des langues citées par les élèves, notre enquête a également pu mettre à jour la vitalité de ces langues. Nous avons pu, à partir des quatre dimensions étudiées (compétences langagières, choix de langue, dominance et préférence langagières), établir l'index de vitalité langagière pour chacune des 19 langues les plus souvent mentionnées. C'est ce qu'illustre le tableau (8).

Il en résulte que la langue turque obtient l'index le plus élevé des 19 langues, suivie du cambodgien, du vietnamien et de l'arménien. L'anglais, l'allemand et le somali sont les trois groupes de langues à posséder les index les plus faibles. D'après les hypothèses de la théorie de la vitalité ethnolinguistique (VE), les langues de l'immigration qui ont une VE élevée vont se maintenir, alors que celles qui ont une faible VE vont avoir tendance à être remplacées par la langue dominante du pays. Par ailleurs, pour certaines recherches (Kipp, Clyne & Pauwels, 1995), plus la différence typologique entre les langues en contact est grande, plus la langue minoritaire se maintient. Ainsi, le turc, le cambodgien, le vietnamien et l'arménien seraient les langues qui se maintiendraient davantage en France d'une génération à l'autre. Outre les facteurs évoqués ci-dessus, le résultat obtenu par le turc peut également s'expliquer par la forte sociabilité communautaire qui domine chez les immigrés turcs de France (Tribalat, 1995) et qui leur permet de pratiquer leur langue au quotidien sans véritablement avoir de contact avec la langue française (Akinci, 2003 ; Akinci & Yağmur, 2003).

Tab. 8 : Index de vitalité linguistique (IVL) par groupe de langue et dimension linguistique (en pourcentages cumulés)

Rang	Groupe de langue	Total élèves	Maîtrise de la langue	Choix de langue	Dominance langagière	Préférence langagière	IV L
1	turc	480	95	82	38	47	65
2	cambodgien	118	92	69	20	42	56
3	vietnamien	93	84	66	18	43	53
4	arménien	41	77	51	42	43	53
5	arabe	2914	84	45	22	55	52
6	laotien	51	90	46	20	46	50
7	créole	268	87	35	24	53	50
8	portugais	273	86	30	19	58	48
9	albanais	65	62	51	34	37	46
10	berbère	149	76	40	19	41	44
11	comorien	48	82	30	14	33	40
12	kurde	41	65	32	26	25	37
13	espagnol	365	66	16	11	46	35
14	wolof	36	65	24	8	37	33
15	italien	265	61	14	10	47	33
16	chinois	38	65	18	10	32	31
17	anglais	435	61	18	7	35	30
18	allemand	94	41	13	5	27	22
19	somalien	53	21	16	11	15	16

Besoin de cours de langue et taux de participation

Dans le tableau (9), nous présentons la liste des langues que les élèves voudraient apprendre et la liste des langues actuellement apprises dans et hors du cadre scolaire, tandis que le tableau (10) présente les mêmes données mais seulement pour les élèves qui ont déclaré pratiquer une autre langue, associée ou non au français, à la maison.

S'agissant des besoins en termes de cours de langues, à côté de l'anglais qui demeure par excellence la langue que la très grande majorité des élèves de notre enquête voudraient apprendre, nous trouvons respectivement à la deuxième et à la quatrième place, l'arabe et le turc, les deux langues de l'immigration. Même si des enseignements, dans le cadre par exemple des ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origines) existent pour ces deux langues, les conditions dans lesquelles se déroulent ces enseignements privent de nombreux élèves de cette instruction (quota d'un minimum de 12 élèves pour qu'une classe puisse être ouverte dans une école, disponibilité de l'enseignant ELCO, etc.). Il

faute de savoir qu'officiellement aucune école primaire en France ne propose ces langues à ses élèves dans le cadre de l'enseignement précoce des langues vivantes. Ces deux langues, toujours considérées comme des langues de l'immigration, ne sont donc disponibles que pour les élèves d'origine maghrébine ou turque. Les élèves d'origine maghrébine ont d'ailleurs la possibilité de prendre l'arabe comme langue vivante dans certains collèges et lycées, tandis que les élèves d'origine turque n'ont cette possibilité que dans un ou deux collèges et quelques lycées (Grenoble, Rennes, Strasbourg, Paris), alors qu'il y a une forte demande des élèves à apprendre, au même titre que l'anglais ou l'allemand, la langue de leurs parents ou de leurs grands-parents et à approfondir leurs connaissances. A côté de ces deux langues apparaît une demande bien surprenante de la part des écoliers : il s'agit du chinois que l'on trouve en troisième position devant le turc. Cette langue est également apparue parmi les langues les plus demandées dans les autres villes partenaires du projet et notamment à Göteborg et à La Haye. Est-ce une langue à la mode ? Dans ce cas, il faut prendre au sérieux cette demande. Ou est-ce le besoin d'exotisme exprimé à travers cette langue ? Cela peut également s'expliquer par l'effet de mode chez les parents que les élèves ne feraient que traduire. A côté des langues scolaires traditionnelles (l'anglais et l'allemand) ou des langues de l'immigration (l'arabe et le turc), nous trouvons aussi des demandes dans d'autres langues traduisant la réalité de la population de Lyon et aussi une réelle demande d'instruction : le créole, le vietnamien et l'arménien. Les élèves expriment également leurs besoins de cours de langues dans une moindre mesure en berbère, en albanais et en wolof. Ces langues ne sont absolument pas prises en compte dans l'enseignement des langues vivantes, alors qu'un pas a été franchi avec la création d'un CAPES de créole. Ce qui, d'une certaine manière, officialise l'enseignement de cette langue, mais essentiellement dans les départements et territoires d'outre-mer. Ainsi le gouvernement se met en conformité avec la plupart des langues régionales de l'Hexagone, puisque par exemple, les CAPES de breton ou de basque existent depuis plus de deux décennies.

Tab.9 Liste des langues que les élèves voudraient apprendre et liste des langues actuellement apprises dans et hors du cadre scolaire (les 20 premières langues seulement sont incluses dans ce tableau).

Rang	Langue	Besoin rapporté	Participation en classe de langue à l'école	Participation en classe de langue hors du cadre scolaire
1	anglais	3737	4170	630
2	espagnol	3580	372	237

Tab.9 (2) Liste des langues que les élèves voudraient apprendre et liste des langues actuellement apprises dans et hors du cadre scolaire (les 20 premières langues seulement sont incluses dans ce tableau).

Rang	Langue	Besoin rapporté	Participation en classe de langue à l'école	Participation en classe de langue hors du cadre scolaire
3	italien	3156	515	165
4	arabe	1923	-	1189
5	chinois	1559	-	37
6	portugais	1164	157	116
7	allemand	687	1209	74
8	turc	531	61	195
9	créole/pidgin	452	11	64
10	vietnamien	388	16	28
11	serbo-croate	268	24	23
12	bosniaque	249	-	21
13	arménien	203	-	29
14	albanais	182	-	24
15	berbère	171	7	25
16	cambodgien	157	23	22
17	wolof	101	19	12
18	kurde	91	5	5
19	japonais	88	-	4
20	bambara	71	10	2

Tab. 10 Liste des langues que les élèves ayant déclaré pratiquer une autre langue à la maison voudraient apprendre par rapport à la langue pratiquée à la maison et liste des langues actuellement apprises dans et hors du cadre scolaire (les 23 premières langues seulement sont incluses dans ce tableau)

Rang	Langue	Besoin rapporté	Participation en classe de langue à l'école	Participation en classe de langue hors du cadre scolaire
1	anglais	1816	1983	307
2	arabe	1323	150	1077
3	chinois	713	22	21
4	turc	348	50	176
5	allemand	246	515	25

Tab.10 (2) Liste des langues que les élèves ayant déclaré pratiquer une autre langue à la maison voudraient apprendre par rapport à la langue pratiquée à la maison et liste des langues actuellement apprises dans et hors du cadre scolaire

Rang	Langue	Besoin rapporté	Participation en classe de langue à l'école	Participation en classe de langue hors du cadre scolaire
6	créole	231	8	49
7	vietnamien	216	13	21
8	arménien	171	15	20
9	berbère	139	6	22
10	albanais	135	139	20
11	wolof	88	15	17
12	bambara	57	4	4
13	comorien	11	-	10
14	biélorusse	7	-	3
15	grec	7	-	4
16	africain	6	-	1
17	bulu	5	-	3
18	guinéen	5	-	-
19	ivrit	4	-	9
20	suédois	3	-	1
21	italien	-	334	98
22	portugais	-	93	91
23	espagnol	-	214	150

Conclusion

Les implications d'une telle enquête pour les écoles élémentaires de Lyon sont que le manque d'intérêt parmi les élèves pour apprendre une langue étrangère a probablement plus à faire avec ce que l'on offre en termes de cours de langues que la volonté des élèves à apprendre une langue étrangère autre que l'anglais. On peut également souligner le fait qu'à l'exception du chinois, toutes les langues que les élèves voudraient apprendre et qui ont aussi des index de vitalité langagière très élevés (l'arabe, le turc, le créole et le vietnamien) sont des langues de l'immigration récente. Ce que ces groupes de langues font en terme d'effort de maintien de la langue pourrait servir de base pour l'enseignement précoce des langues vivantes dès l'école primaire, et empêcher ainsi la perte des langues chez les générations nées, grandiées et scolarisées en France. A l'heure actuelle où les frontières ne sont plus ce

qu'elles étaient, nous avons besoin, comme le mentionne la Charte européenne des Langues, d'individus qui soient aussi bien biculturels que bilingues. Ce que nous ne pouvons pas nous permettre est une perte de cette richesse, parce que, justement, nous n'aurions pas pris les mesures nécessaires pour empêcher un tel événement de se produire¹⁶².

Il reste, à notre avis, à convaincre bon nombre d'acteurs de ce danger et, en premier lieu, l'éducation nationale et l'école qui ont tendance à considérer la langue des parents comme un handicap, un obstacle difficile à surmonter dans le seul apprentissage qui importe : celui du français (Lüdi & Py, 1986 ; Billiez, 1990 ; Vairo, 1990 ; Deprez, 1994, entre autres) ; mais aussi le parent étranger lui-même, qui, ignorant les avantages d'une éducation bilingue précoce est souvent réticent quant à l'apprentissage par son enfant de sa langue maternelle. Ce jeu des représentations négatives n'est pas sans exercer une influence sur la relation pédagogique et sur les attentes des uns et des autres quant aux performances scolaires des élèves. À partir d'une étude relative à l'apprentissage du français et de l'arabe au cours préparatoire par les enfants d'origine maghrébine à Grenoble, Billiez (1990 :45) conclut que « le double apprentissage des deux langues ne peut constituer un enrichissement pour l'enfant que si les conditions institutionnelles et administratives sont réunies, afin de promouvoir une véritable pédagogie du bilinguisme et non la simple adjonction de quelques heures erratiques assurées par un étranger de passage ».

Références bibliographiques

AKINCI, M.-A., 2003, « Une situation de contact de langues : le cas turc-français des immigrés turcs en France » dans J. Billiez (sous la dir.) *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris, 127-144.

¹⁶² Le 1er août 2000, une politique d'« éducation dans la langue maternelle » a été généralisée à toutes les écoles de Rhénanie du Nord-Westphalie pour satisfaire les besoins des enfants bilingues et trilingues, elles ont offert des cours optionnels de langues à tous les élèves du primaire et du collège. Dispensés cinq heures par semaine au maximum, ces cours concernaient 18 langues en 2000, dont le turc, le tamoul, l'arabe, l'espagnol ou le russe. Cette politique vise à « encourager une atmosphère positive, à l'école et dans la société en général », d'après Extra & Yağmur (2002). « De plus, sachant que leur langue et leur culture sont respectées par le système scolaire et par la société dominante, les élèves développent une meilleure estime de soi et du respect pour eux-mêmes et pour les autres. La communication interculturelle et la tolérance y gagnent également. » (Extra & Yağmur, 2002).

AKINCI, M.-A. & YAĞMUR K., à paraître 2003; « Language use and attitudes of Turkish immigrants in France and their subjective ethnolinguistic vitality perceptions », dans In: A. S. Özsoy (ed.), *Proceedings of the 10th International Conference on Turkish Linguistics*, Boğaziçi University, Istanbul (Turkey), p. 299-309.

BILLIEZ, J., (textes réunis par), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM Université Stendhal Grenoble 3.

BILLIEZ, J., 1990, « Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire », dans *LIDIL 2*, p. 17-50.

BROEDER, P. & EXTRA, G. (Eds.), 1998, *Language, ethnicity and minority languages*, Multilingual Matters, Clevedon.

DABÈNE, L. & BILLIEZ, J., 1987, « Le parler des jeunes issus de l'immigration », dans G. VERMÈS & J. BOUTET (dir.) *France, pays multilingue*, T.1: *Les langues en France, un enjeu historique et social*, T.2: *Pratiques des langues en France*, L'Harmattan, Paris, p. 62-77.

DABENE, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.

DEPREZ, C., 1987, « Du bilinguisme au parler bilingue », dans G. VERMÈS & J. BOUTET (dir.), *France pays multilingue*, T.2: *Pratiques des langues en France*, L'Harmattan, Paris, 91-127.

DEPREZ, C., 1994, *Les enfants bilingues: langues et familles*, Didier, Fontenay/Saint Cloud, 79-83.

EXTRA, G., AARTS, R., VAN DER AVOIRD, T., BROEDER, P. & YAĞMUR, K., 2001, *Meertaligheid in Den Haag: De status van allochtone talen thuis en op school*, European Cultural Foundation, Amsterdam.

EXTRA, G. & GORTER, D. (Eds.), 2001, *The other languages of Europe: demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.

EXTRA, G. & VERHOEVEN, L. (Eds.), 1993, *Immigrant languages in Europe*, Clevedon, Multilingual Matters.

EXTRA, G. & VERHOEVEN, L. (Eds.), 1998, *Bilingualism and migration*, Berlin, Mouton de Gruyter.

EXTRA, G. & YAĞMUR, K., 2002, *Language diversity in multicultural Europe: comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*. MOST (Management of Social Transformation), Discussion Paper 63, UNESCO, Paris.

HÉRAN, F., FILHON, A. & DEPREZ, Ch., 2002, « La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle », dans *POPULATION & SOCIÉTÉS*, 376, p. 1-4.