

TESIS DOCTORAL

2023

L'AVENIR DE L'ÉVEIL AUX LANGUES EN ESPAGNE

Juan Carlos Alonso Juárez

Diploma de Estudios Avanzados
en Filología Francesa
(UNED)

**Programa de
Doctorado en Filología
Estudios lingüísticos y literarios**

DIRECTORA

Dra. D.^a ESTHER JUAN OLIVA

TESIS DOCTORAL

2023

L'AVENIR DE L'ÉVEIL AUX LANGUES EN ESPAGNE

Juan Carlos Alonso Juárez

Diploma de Estudios Avanzados
en Filología Francesa
(UNED)

**Programa de
Doctorado en Filología
Estudios lingüísticos y literarios**

DIRECTORA

Dra. D.^a ESTHER JUAN OLIVA

Remerciements

Avant tout, je voudrais remercier spécialement ma mère chérie qui a quitté ce monde, il y a quelques années, ainsi que mon père, qui m'ont toujours poussé à m'épanouir dans mes études. De même, je souhaite remercier mon épouse Grace pour son aide inestimable et son appui inconditionnel.

Je voudrais remercier également l'association EDiLiC qui m'a donné l'occasion de mieux connaître le domaine de recherche que j'ai choisi d'étudier et Manuel Vega (professeur d'anglais) qui a eu la gentillesse de nous accompagner aux différents Congrès auxquels nous avons assisté.

Je tiens aussi à souligner la contribution de différents chercheurs, tout particulièrement de Luz Zas, d'Olga Ivanova et d'Arthur Noguerol ainsi que celle de directeurs d'écoles et de nombreux professeurs de langue étrangère d'Espagne (spécialement Diana Fernández) et leurs élèves, qui a constitué une aide inestimable pour l'élaboration de cette thèse :

Collège *Asturias* (Las Palmas de Gran Canaria)
École-Collège de Cabañaquinta (Asturies)
École-Collège de Colombres (Asturies)
École-collège *Cristo Rey* de Benifaio (Valence)
Collège *David Vázquez Martínez* de Pola de Laviana (Asturies)
Collège *El Sueve* de Arriendas (Asturies)
École *Eulza* (Barañain, Navarre)
Écoles *Firgas* (Firgas, Las Palmas)
École-Collège *La Inmaculada* (Paiporta, Valence)
École de La Matanza – Santomera – (Murcie)
École *Magallanes* (Santander, Cantabrie)
École *Monte Oroel* (Jaca, Huesca)
École de Pola de Allende (Asturies)
École de Quiloño – Castrillón – (Asturies).
École Collège *San Alfonso* (Madrid)
École *Santa María* (A Fonsagrada, Lugo)
École *Santa Mariña* (Redondela, Pontevedra)
École *Santiago Apóstol* de Mieres (Asturies)
École *Teodoro Martínez Gadañon* (San Andrés de Rabanedo, León)
École de Tremañes (Gijón, Asturies)
École-collège Luis Vives (Larache, Maroc)

Finalement, je remercie de tout cœur tout le professorat du Programme de Doctorat de Philologie de la UNED et, très spécialement Esther Juan Oliva qui a toujours su m'orienter de manière efficace et m'encourager.

Resumen

1. Objetivos

Considerando la realidad plurilingüe de un país como España, perteneciente a la Unión Europea dónde el plurilingüismo es evidente, mejorar la eficacia y la eficiencia en la enseñanza de idiomas es un aspecto crucial para alcanzar el entendimiento entre los habitantes de la misma nación española y para lograr la adecuada intercomprensión entre hablantes de diferentes idiomas en un mundo de globalización y de relaciones internacionales profesionales, culturales, turísticas etc.

En efecto, el conocimiento de lenguas extranjeras constituye uno de los factores que permite la libre circulación de personas y favorece la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre las distintas Comunidades Autónomas de España y entre los distintos países del mundo. De ahí que el Consejo de Europa recomendara a sus Estados miembros tomar medidas para que los aprendices lleguen al dominio de « varias lenguas y pose(an) (la) experiencia de varias culturas » (Consejo de Europa, 2002, p. 167).

En este contexto, el papel de las lenguas extranjeras es también un elemento clave en la construcción de la identidad española y europea, identidad plurilingüe y pluricultural. Ahora bien, el Despertar a las lenguas, con su enfoque plural, al presentar varias lenguas y culturas en el aula desde la escuela primaria (e incluso infantil), contribuye a que el alumnado que se haya beneficiado de dichos enfoques, esté no solo más motivado hacia el aprendizaje de idiomas sino también más descentrado de su propia lengua y cultura, lo que se refleja en actitudes de apertura, desarrollo de aptitudes metalingüísticas y respeto hacia otras lenguas y culturas.

Asimismo, durante el 4º Congreso internacional EDiLiC celebrado en la Universidad de Aveiro (2012) – cuyo objetivo principal fue realizar un balance sobre los conocimientos del Despertar a las lenguas y resaltar sus especificidades y su lugar en didáctica de idiomas – he tenido la oportunidad de exponer dichos beneficios del Despertar a las lenguas para el aprendizaje de idiomas.

Se comienza la presente tesis doctoral siguiendo esa misma línea, en pos de nuevas evidencias del beneficio del Despertar a las lenguas (o sensibilización lingüística), si bien dentro del actual contexto educativo español.

En consecuencia, los enfoques plurales (entre los cuales se encuentra el despertar a las lenguas) pueden contribuir, empleados en las etapas de educación infantil y primaria (esencialmente), a fomentar, apoyar y mejorar el aprendizaje de idiomas. Conviene aclarar que la ambición del Despertar a las lenguas no es de ningún modo ser un sustituto de la enseñanza de idiomas existente sino presentarse como un curso preparatorio y coadyuvante para el aprendizaje de lenguas extranjeras o cooficiales.

Los enfoques plurales, se apoyan en la hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins (1981), como precisa Michel Candelier, uno de los principales investigadores del despertar a las lenguas, es decir la *sinergia* entre las lenguas (Candelier, 2003a). Por lo tanto, el procedimiento de aprendizaje de una lengua extranjera consiste según dicho principio en apoyarse en la lengua materna del alumno para facilitar el acceso a una primera lengua extranjera y posteriormente, tomar como apoyo éstas dos con la finalidad de facilitar el acceso a una segunda lengua extranjera, etc. Se trata pues de aprender la *técnica para aprender idiomas* al extrapolar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de una lengua a otra.

Por otro lado, el Despertar a las lenguas en particular es una iniciativa que centra su intervención en los factores actitudinales, otorgando así una gran importancia a los factores afectivos en la enseñanza de idiomas. Esta importancia de los factores emocionales en la enseñanza de idiomas viene contrastada por numerosos estudios, y así lo reconoce de manera explícita el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001). Entre los factores afectivos, cabe destacar la importancia de las actitudes consideradas como los «antecedentes de los comportamientos» (Arnold, 2006, p. 418), con lo que cobran grandísima importancia en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. En efecto, unas actitudes adecuadas ante el aprendizaje de un idioma llevarán al alumno al estudio de la lengua extranjera y, al contrario, las actitudes inadecuadas le llevarán a no realizar los esfuerzos suficientes para aprender el idioma.

Sin embargo, tras el análisis del estado de la cuestión en el que estudiamos de manera pormenorizada los resultados de experiencias innovadoras del Despertar a las lenguas llevadas a cabo en España – en el marco de macro-investigaciones a nivel europeo (Evlang y Ja-Ling, esencialmente) – se ha comprobado que, tras dichas experiencias de sensibilización a la diversidad lingüística y cultural, estos enfoques del Despertar a las lenguas cayeron en el abandono en España, exceptuando algunas

experiencias implementadas a cabo en Castilla y León o Galicia. Insistimos de que, no tenemos constancia (al momento actual) de ninguna práctica escolar (de currículum oficial) en escuelas o colegios que hayan implementado el enfoque de despertar a las lenguas en España. Motivo por el cual cabe preguntarse si los adolescentes españoles poseen, aun así, unas actitudes adecuadas hacia la diversidad lingüística y cultural, así como una suficiente apertura a la alteridad plurilingüe y pluricultural.

En consecuencia, en esta tesis se emprenderá el estudio de la *sensibilidad plurilingüe y pluricultural* del alumnado en el sistema educativo español (que, en España, solo se había estudiado en los docentes) en una muestra representativa de Colegios de España, y se buscarán las variables que puedan estar incidiendo en dicha sensibilidad a la diversidad lingüística y cultural, que hemos llamado plurilingüe y pluricultural.

La principal hipótesis de trabajo que se planteará será preguntarse si la presencia de pluralidad de idiomas conlleva realmente mayor sensibilidad plurilingüe y pluricultural en el alumnado. Así, contestaremos a preguntas como las siguientes:

- ¿Existen diferencias significativas en cuanto a sensibilidad plurilingüe y pluricultural del alumnado entre las comunidades monolingües y bilingües de España?
- ¿Existe mayor sensibilidad plurilingüe y pluricultural en el alumnado de los Colegios que ofrecen enseñanzas bilingües?

Por otra parte, si consideramos además que la implantación del Despertar a las lenguas en el currículum oficial es ya una realidad en algunos países europeos plurilingües como Suiza o Luxemburgo, cabe preguntarse por qué no ha sido así en España. Por lo que parece pertinente interrogarse:

- ¿Porqué aún no se dio en España ningún paso en este sentido?
- ¿Será porque el Despertar a las lenguas no es tan útil al poseer ya los adolescentes en España una suficiente sensibilidad plurilingüe y pluricultural? ¿O bien, al contrario, será realmente necesario promover esa sensibilidad plurilingüe y pluricultural?
- ¿Valoran los maestros y profesores la competencia plurilingüe de sus alumnos?
- ¿Conocen los maestros y profesores el Despertar a las lenguas?

Lo que llevará a la investigación de otra de las principales hipótesis de trabajo, que consiste en valorar si el abandono del Despertar a las lenguas en España se ha debido a una valoración negativa de su eficacia:

- ¿Qué sucedió con las experiencias pioneras (Evlang, Ja-Ling, etc.) del Despertar a las lenguas llevadas a cabo en España? Se investigará si se puede deducir de ellas que constituyeron un factor motivador y facilitador del aprendizaje de lenguas extranjeras.
- ¿En definitiva, se podría seguir manteniendo que el Despertar a las lenguas puede

constituir o llegar a ser un elemento clave en la enseñanza de idiomas en España?

2. Metodología

Ante la ausencia del Despertar a las lenguas en España, no ha podido llevarse a cabo un estudio cuasi-experimental al uso.¹ Por ello, hemos optado por realizar un estudio correlacional para comprobar si existe en los adolescentes de un país plurilingüe como España la *sensibilidad plurilingüe y pluricultural* que el Despertar pretende desarrollar.

Para este fin, se llevó a cabo un estudio exploratorio durante el curso académico 2014-2015 mediante la metodología de encuesta – cuestionarios tipo *Likert* sobre *actitudes hacia la diversidad lingüística y cultural* así como *apertura a la alteridad plurilingüe y pluricultural* en el alumnado – destinados a ser contestados por el alumnado así como por su respectivo profesorado de idiomas, es decir que los datos se han obtenido por auto-informe (alumnado de 6º de primaria y de 1º de ESO) y hetero-informe (profesorado de lenguas extranjeras de primaria y secundaria).

Ante la escasa colaboración de los Centros docentes españoles, la muestra no ha podido ser obtenida, al menos en una primera fase, de manera totalmente aleatoria. Sin embargo, durante el curso académico 2015-2016, sí ha sido posible obtener la muestra de manera exclusivamente aleatoria sumando casi 300 alumnos que estudian en España.² Además, la mejora del muestreo no solo ha consistido en la obtención de muestras exclusivamente aleatorias, sino que su representación abarcó muchas más comunidades autónomas de España. Por lo cual, tras realizar un balance de la sensibilidad plurilingüe y pluricultural de los adolescentes en España, se comparó las muestras obtenidas al azar mediante análisis de varianza (técnicas no-paramétricas) para comprobar si existen mayor sensibilidad plurilingüe y pluricultural:

- En el alumnado procedente de colegios españoles ubicado en las comunidades bilingües en comparación con las monolingües;
- En el alumnado de escuelas bilingües en España en comparación con el alumnado de las escuelas dónde no se imparte programas bilingües;

¹ Es sorprendente el abandono del Despertar a las lenguas en España cuando los experimentos – entre los cuales cabe destacar Evlang por los años 2000, llevados a cabo en España – permitieron concluir que el Despertar a las lenguas contribuye al desarrollo de aptitudes metalingüísticas e interés hacia la diversidad lingüística y cultural del alumnado de las escuelas primarias así como al aumento de motivación hacia el aprendizaje de lenguas minoritarias (Candelier, 2003b).

² Los documentos anexos se firmaron digitalmente en esta ocasión para tratar de aumentar el número de colaboradores en la investigación.

- En el alumnado procedente de escuelas en las que se imparte una segunda lengua extranjera en comparación con aquel que solo cursa una lengua extranjera;
- En el alumnado en cuyas aulas existen mayor número de alumno/as extranjero/as (mayor probabilidad de interacción con niño/as que hablan y/o poseen otras lenguas y/o otras culturas).

Aunque en la comparación de las variables objeto de estudio en ambas muestras (fase exploratoria – año 2014-2015 – y fase de estudio correlacional – año 2015-2016 –), no se hayan comprobado diferencias verdaderamente significativas, se utilizaron para el contraste de hipótesis de nuestra investigación solo los cuestionarios obtenidos aleatoriamente, siempre y cuando reuniesen los criterios suficientes de fiabilidad en sus respuestas.

3. Hipótesis de investigación

En nuestra investigación se encuentran las siguientes hipótesis principales.

Primera hipótesis principal:

- ¿Siendo España un país plurilingüe y pluricultural, existe la consecuente sensibilidad plurilingüe y pluricultural entre los jóvenes adolescentes españoles?
- ¿Se observa realmente una actitud positiva hacia la diversidad de lenguas y culturas, una apertura auténtica a la alteridad lingüística y cultural, así como una motivación elevada por aprender idiomas en España?
- ¿Conocen los docentes en España los enfoques plurales?

Segunda hipótesis principal: parece lógico que el plurilingüismo conlleve mayores actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural en el alumnado procedente de las comunidades bilingües de España en comparación con el alumnado procedente de comunidades monolingües de España: ¿podemos confirmar esta hipótesis en nuestro estudio?

Tercera hipótesis principal. ¿Existe en el alumnado de las escuelas primarias bilingües de España una mejor actitud frente a la diversidad de lenguas, una mayor apertura a la alteridad lingüística y cultural, así como una mayor motivación por aprender lenguas extranjeras en comparación con el alumnado procedente de escuelas españolas en las que no se imparten enseñanzas bilingües?

Cuarta hipótesis principal. ¿Encontramos mayor sensibilidad hacia la diversidad de lenguas y culturas en el alumnado de las escuelas primarias dónde se imparte una segunda lengua extranjera si se les compara con aquellos que asisten a escuelas dónde sólo se imparte una lengua extranjera?

Quinta hipótesis principal. ¿Existen mejores actitudes frente a la diversidad de lenguas y culturas y mayor apertura a la alteridad lingüística y cultural en el alumnado de las escuelas primarias dónde se encuentran mayor número de alumnado extranjero, es decir, dónde existe mayor probabilidad de interacción entre alumnos de diferentes lenguas y culturas?

4. Resultados

Presentamos sucintamente los principales resultados observados en nuestro estudio. En lo que respecta a los alumnos de 6º de Primaria, existen actitudes positivas hacia la diversidad de lenguas y culturas en la gran mayoría de los niños españoles estudiados (85% aproximadamente). Estas actitudes positivas se dan, en alto grado, en 67% en dicha población. En lo que respecta la apertura a la alteridad lingüística y cultural de los alumnos de 6º Primaria existe también en la gran mayoría de los niños españoles (82%).³ Sin embargo, dicha apertura solo existe, en alto grado, en un 52%. Además, un 9 % de alumnos de 6º Primaria presentan actitudes negativas con respecto a la apertura a la alteridad lingüística y cultural.

Por otro lado, en lo que respecta a los alumnos de 1º de Secundaria, los resultados son mucho más moderados. En efecto, en lo que atañe a las actitudes hacia la diversidad de lenguas y culturas se ha podido observar que existe un 76% de los adolescentes españoles (frente al 85 % de los alumnos de primaria) con actitudes favorables a la diversidad de lenguas y culturas. Y, en alto grado, 56% (frente a 67% de los alumnos de primaria). En lo que respecta a la apertura a la alteridad lingüística y cultural de los alumnos de 1º de Secundaria, se ha podido comprobar que existe en un 67% de los adolescentes españoles (frente a 82% en primaria). Sin embargo, un 12 % de los adolescentes españoles presentan actitudes contrarias a la curiosidad hacia el funcionamiento de las lenguas y de las culturas en 1º de secundaria.

En cuanto a los resultados de la triangulación de fuentes (análisis de los cuestionarios aportados por el profesorado) apuntan en la misma dirección que los resultados procedentes de los cuestionarios cumplimentados por el alumnado. Sin

³ En los cuestionarios Actitud hacia la diversidad de lenguas y culturas y Apertura a la alteridad lingüística y cultural (que se pueden consultar en los ANNEXOS 7 y 8 de la tesis), vienen recogidos descriptores del MAREP (Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas) entre los cuales están la *aceptación positiva de la diversidad lingüística o cultural, del otro o de lo diferente* (descriptor A 4 del MAREP) o la *curiosidad hacia el descubrimiento del funcionamiento de las lenguas y de las culturas* (descriptor A 3.2 del MAREP).

embargo, los resultados de los cuestionarios aportados por el profesorado son mucho más moderados dado que solo se encontró un 65,4% de alumnos (6º de primaria y 1º de secundaria de Colegios e Institutos españoles) con actitudes positivas hacia la diversidad de lenguas y culturas y un 68,5% de alumnos abiertos a la alteridad lingüística y cultural. Además, se encontró que un 21,1% del alumnado (6º de primaria y 1º de secundaria de Colegios e Institutos españoles) presentan actitudes negativas hacia la apertura a la alteridad lingüística y cultural, es decir aproximadamente el doble de lo manifestado por el alumnado. Finalmente, en lo que respecta la primera hipótesis principal, solo un tercio de los docentes españoles conocen bien los enfoques plurales y menos aún el Despertar a las lenguas: ¡más de la mitad de los docentes españoles (primaria y secundaria) ni siquiera ha oído hablar del Despertar a las lenguas!

En cuanto a nuestra segunda hipótesis de trabajo principal, podemos afirmar, de manera muy resumida, referente a los alumnos de primaria, que entre el alumnado procedente de comunidades autónomas bilingües españolas y el alumnado procedente de comunidades autónomas monolingües españolas no existen diferencias realmente significativas en cuanto a las actitudes hacia la diversidad de lenguas y culturas, excepto en algunos aspectos dónde los alumnos procedentes de comunidades autónomas bilingües poseen actitudes un poco mejores hacia la diversidad de lenguas y culturas. En concreto, en 2 de los 14 ítems: ítem 5 (Los niños más educados son los que hablan mi idioma) e ítem 11 (Me da vergüenza cuando mi familia me habla una lengua distinta que la de mis compañeros delante de ellos). Sin embargo, en apertura hacia la alteridad lingüística y cultural, no se han encontrado diferencias significativas entre el alumnado procedente de comunidades autónomas bilingües españolas y el alumnado procedente de comunidades autónomas monolingües españolas.

En cuanto a la tercera hipótesis principal de trabajo, el alumnado de las escuelas bilingües posee mejores actitudes hacia el aprendizaje de idiomas. En efecto, un poco más del 15% de alumnos procedentes de escuelas bilingües muestran actitudes más tolerantes hacia los niños alófonos en comparación con el alumnado procedente de escuelas que no imparten enseñanzas bilingües. Del mismo modo, son los alumnos procedentes de escuelas que imparten enseñanzas bilingües los que muestran mayor apertura hacia el plurilingüismo. Así, en cuanto al grado de apertura hacia la alteridad lingüística y cultural se ha encontrado un 10% más de apertura hacia la alteridad lingüística y cultural entre el alumnado de primaria procedente de escuelas que imparten enseñanzas bilingües.

También, se han podido comprobar otros aspectos en relación con el estudio del beneficio del Despertar a las lenguas dado que cuanto mayor es el número de alumnos extranjeros en las aulas mayor es la sensibilidad plurilingüe y pluricultural en el alumnado de 6º de primaria de los Colegios españoles (quinta hipótesis principal). Sin embargo, en cuanto a la cuarta hipótesis principal solo se ha podido comprobar, al introducir una nueva lengua extranjera en las escuelas españoles, mayor tolerancia hacia la diversidad lingüística en uno de los 14 ítems del cuestionario.

AVANT-PROPOS

Une dizaine d'années après les premiers pas de l'Association EDiLiC et dans un contexte d'éclosion de plusieurs approches et démarches didactiques en lien avec l'enseignement des langues et des cultures, le moment nous semble venu de faire un bilan des connaissances produites dans le domaine de l'Éveil aux langues, notamment sur ses modes d'inscription dans le champ de la didactique des langues.⁴

Mon travail de recherche intitulé *L'Éveil aux langues en Europe (France et principaux pays francophones) et au Canada. Apports à la Didactique du Français Langue étrangère (FLE)* dirigé par la D^{re} Esther Juan Oliva (UNED), et réalisé dans le cadre des études doctorales débouchant sur l'obtention du Diplôme d'Études Approfondies en Philologie Française, m'a permis de présenter un aperçu de ce travail au 4^e Congrès international EDiLiC (2012), où j'ai centré mon exposé sur l'analyse comparée des résultats issus des grandes expérimentations effectuées en Europe concernant les effets de l'Éveil aux langues. Dans ces macro-expérimentations, les études (qualitatives et quantitatives) portaient essentiellement sur les effets de l'Éveil aux langues chez les apprenants, pour ainsi vérifier les objectifs poursuivis par cet Éveil.

De l'analyse comparée des résultats de ces expérimentations, dont il a été possible de « constater les résultats communs aux différents programmes de l'Éveil aux langues » (Andrade et al., 2014, p. 79), il ressort, en effet, que l'Éveil aux langues :

- Augmente, chez les élèves, la motivation pour apprendre des langues étrangères ;
- Développe des attitudes favorables à l'apprentissage des langues, telle que l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle
- Favorise l'émergence d'aptitudes métalinguistiques (à long terme).

Par conséquent, la révision bibliographique que j'avais faite pour cette étude présentée au 4^e Congrès EDiLiC, m'a permis de me réaffirmer dans l'idée que l'Éveil aux langues contribuerait probablement à augmenter le futur rendement en langues étrangères des apprenants et ainsi, si c'était le cas, qu'il serait crucial de contribuer à faire connaître l'Éveil aux langues, notamment parmi les enseignants, ainsi que de continuer à insister sur l'intérêt de son emploi dans l'enseignement primaire essentiellement, afin d'encourager, renforcer et améliorer l'apprentissage des langues chez les apprenants.

⁴ 4^e Congrès EDiLiC « Éveil aux langues et didactiques ». Université d'Aveiro (Portugal), juillet 2012 < [https://www.edilic.org/copie-de-copie-de-copie-de-le-mans->](https://www.edilic.org/copie-de-copie-de-copie-de-le-mans-) (consulté le 20.02.2023).

Dans l'actualité, si l'on considère que l'implantation de l'Éveil aux langues dans le curriculum officiel est déjà une réalité dans des pays européens comme la Suisse ou le Luxembourg, il est temps de se demander pourquoi dans des pays comme l'Espagne, ayant participé à ces macro-expérimentations sur l'Éveil aux langues, on n'en est pas encore à ce point ?

Qu'est-il advenu de l'éducation au plurilinguisme en Espagne ? Existe-il des associations qui encouragent cette éducation au plurilinguisme en Espagne ? Les Institutions éducatives insistent-elles suffisamment auprès des enseignants sur le développement la compétence plurilingue des apprenants ?

Pour cette raison, il est pertinent d'examiner tout d'abord quelle est la place du plurilinguisme dans le curriculum officiel du territoire espagnol ? Les professeurs en Espagne, sont-ils vraiment intéressés à contribuer au développement des compétences plurilingues de leurs élèves ou, au contraire, sont-ils uniquement attentifs au développement chez leurs apprenants des compétences linguistiques dans la langue étrangère qu'ils enseignent ? Connaissent-ils l'Éveil aux langues et les approches plurielles dont cette dernière fait partie ? En définitive, les écoles en Espagne se soucient-elles du développement des compétences plurilingues des apprenants ? Si les décideurs des curriculums officiels le proposaient, les enseignants accepteraient-ils la possibilité d'une future implantation de l'Éveil aux langues dans les écoles et collèges espagnols ? Et, en fin de compte, la mise en place de l'Éveil aux langues est-elle nécessaire dans les écoles espagnoles ?

Il faut bien admettre que toutes ces interrogations exigent une étude renouvelée du plurilinguisme en Espagne afin de contribuer à ce que le plurilinguisme ne reste plus un simple concept abstrait, trop souvent camouflé par un bilinguisme insouciant du plurilinguisme.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	I
Resumen	I
1. Objetivos.....	I
2. Metodología.....	IV
3. Hipótesis de investigación	V
4. Resultados	VI
AVANT-PROPOS	IX
TABLE DES MATIÈRES	1
INDEX DES TABLEAUX	19
INDEX DES FIGURES.....	25
Acronymes et sigles	32
INTRODUCTION	1
1. L'importance du plurilinguisme en didactique des langues.....	38
2. L'avenir de l'Éveil aux langues en Espagne : bref aperçu de notre étude.....	42
3. Justification de l'objet de notre étude	44
3.1. Intérêt d'ordre psychopédagogique	45
3.2. Intérêt d'ordre sociolinguistique.....	49
3.3. Intérêt d'ordre curriculaire.....	52
3.3.1. L'Éveil aux langues : intérêt pour le curriculum des langues.....	52
3.3.1.1. Valeur propédeutique de l'Éveil aux langues.....	52
3.3.1.2. L'Éveil aux langues : indispensable pour la gestion de la diversité...	53
4. Notre étude : l'Éveil aux langues parmi les approches plurielles	54
5. L'Éveil aux langues : dans la lignée du Portfolio européen des langues	56
6. Pourquoi avoir choisi d'étudier l'Éveil aux langues en Espagne ?	57
Réflexions récapitulatives	58

PARTIE I.

THÉORIE : PLURILINGUISME ET APPROCHES PLURIELLES

CHAPITRE I. L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

1. Brève définition de la démarche Éveil aux langues.....	65
---	----

1.1. Origines de l'Éveil aux langues : le <i>Language Awareness</i>	65
1.2. L'Éveil aux langues : définition	66
2. L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles	66
3. Fondements de l'Éveil aux langues	70
3.1. La compétence plurilingue et pluriculturelle	73
3.2. Développement des compétences linguistiques : la « formation plurilingue »74	
3.3. Implications éducatives du plurilinguisme : l'« Éducation au plurilinguisme »	75
4. L'Éveil aux langues : Objectifs et activités didactiques.....	76
5. Les différents programmes d'Éveil aux langues en Europe et au Canada francophone	79
6. Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures	79
Conclusions de ce chapitre.....	79
CHAPITRE II. Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues	
Introduction	83
1. Contextualisation théorique	84
2. Méthodologie.....	85
3. Analyse des résultats	87
3.1 Résultats observés.....	87
3.2. Dédution des principes et des principaux intérêts de l'Éveil aux langues	89
3.2.1. Intérêt psychopédagogique de l'Éveil aux langues	89
3.2.1.1. Une démarche qui centre son intervention sur les attitudes	89
3.2.1.2. Développement des habilités métalinguistiques (et transversalité des cours de langues)	90
3.2.2. Intérêt sociolinguistique de l'Éveil aux langues	91
3.2.2.1. L'Éveil aux langues, « ouverture aux langues »: remède contre le repliement sociolinguistique discriminatoire	91
3.2.2.2. L'Éveil aux langues: aide inestimable pour les élèves issus de l'immigration.....	92
3.2.3. Intérêt curriculaire de l'Éveil aux langues	92
3.2.3.1. L'Éveil aux langues tient compte du plurilinguisme.....	92

3.2.3.2. Valeur propédeutique (et d'accompagnement) de l'Éveil aux langues pour l'apprentissage des langues étrangères.	93
3.2.3.3. Nécessité de l'Éveil aux langues dans la gestion de la diversité (élèves migrants).....	93
Conclusions de ce chapitre.....	94
CHAPITRE III.L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation	
Introduction	97
1. Cadre théorique et conceptuel.....	97
1.1. Cadre théorique.....	97
1.1.1. La didactique des langues comme discipline scientifique	97
1.1.2. Histoire de la méthodologie des langues étrangères en Espagne.....	99
1.1.3. Conception de l'apprentissage des langues étrangères de Vygotsky	101
1.1.4. Bilinguisme additif.....	102
1.1.5. L'interdépendance des développements linguistiques	102
1.1.6. L'importance des facteurs affectifs dans l'enseignement des langues....	103
1.1.7. L'évaluation des attitudes	104
1.1.8. Changement des attitudes à travers l'expérience directe de l'objet de l'attitude	106
1.1.8.1. L'effet par simple exposition	106
1.1.8.2. Processus de conditionnement classique	106
1.1.9. Psychologie cognitive	106
1.1.10. La catégorisation sociale : source de préjugés dans les représentations des différentes langues/cultures.....	107
2. Cadre institutionnel et curriculaire : le plurilinguisme en Espagne.....	108
2.1. Introduction.....	108
2.2. Le plurilinguisme en Espagne	110
2.2.1. Langue officielle et langues co-officielles	110
2.2.2 Les dialectes : langues minoritaires	111
2.3. Le système éducatif espagnol dans l'enseignement primaire et secondaire..	111
2.4. Rendement en langues étrangères des élèves espagnols.....	113
2.5. À quelle âge est-ce que les enfants espagnols débutent leur apprentissage de la 1 ^{re} langue étrangère ?	115

CHAPITRE IV. Objectifs, progrès et apports de notre étude

Introduction	118
1. Type de recherche	119
2. Situation problématique	120
3. Formulation du problème	122
4. Justification de l'étude	123
4.1. Intérêts de l'objet d'étude	123
4.1. Antécédents.....	125
5. Objectifs	128
5.1. Objectif général	128
5.2 Objectifs spécifiques.....	130
6. Hypothèses	131
6.1. Hypothèse principale 1	132
6.2. Hypothèse principale 2	132
6.3. Hypothèse principale 3	132
6.4. Hypothèse principale 4	132
7. Variables : définitions opérationnelles	133
7.1. Variable indépendante	133
7.2. Variables dépendantes	133
7.2.1. Attitude positive face à la diversité des langues et des cultures	133
7.2.2. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle	133
7.2.3. Motivation pour apprendre des langues	133
7.2.4. Rendement dans les matières de langues	134
8. Participants	134
8.1. Sujets étudiés	134
8.2. Population, échantillon et échantillonnage	134
9. Méthode, instruments de recueillement des données et techniques statistiques	134
9.1. Instruments de recueillement des données	134
9.2. Principales techniques statistiques utilisées.....	135
9.2.1. Recensement des effectifs	135

9.2.2. Distributions de fréquence	135
9.2.3. Tests de la normalité	135
9.2.4. Épreuves non-paramétriques	135
9.2.5. Épreuves de fiabilité et de validité de construit	135
9.3. Méthode	135
9.4. Technique informatique d'analyse des données	136

CHAPITRE V. Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

1. L'affectivité dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères 138

1.1. L'émergence de l'intelligence émotionnelle	139
1.2. L'intelligence émotionnelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères	140
1.2.1. L'intelligence émotionnelle	140
1.3.2. La maîtrise des relations humaines en classe de langues étrangères: conscience de soi et maîtrise de soi	140
1.3.3. La maîtrise des relations humaines en classe de langues étrangères : la motivation interne	141
1.3.4. La maîtrise des relations humaines en classe de langues étrangères : l'empathie.....	142
1.3.5. La maîtrise des relations humaines en classe de langues étrangères : les habilités sociales	142

2. L'intelligence émotionnelle dans les salles de classe de langue étrangère : ..142

2.1. Description sommaire d'une expérimentation menée au préalable	142
2.2. Résultats diagnostics de l'expérimentation exploratoire	143
2.3. Sommaire de l'intervention éducative émotionnelle et résultats	145
2.4 Interprétation et discussion de la sommaire intervention éducative émotionnelle	147
2.5 Effets de l'intelligence émotionnelle sur le rendement en langue étrangère et conclusions	147

CHAPITRE VI. Résultats de la recherche documentaire

1. L'Éveil aux langues en Espagne..... 151

1.1. Le « despertar a las lenguas » : Evlang en Espagne	151
---	-----

1.2. Résultats d'Evlang en Espagne.....	151
1.3 Le « despertar a las lenguas » : Ja-Ling en Espagne (2000-2004)	155
1.4 Le « despertar a las lenguas » : Langue et Éducation au plurilinguisme (LEA, 2000-2004).....	155
1.5 Le « despertar a las lenguas » : ConBaT+ (Content-based teaching + plurilingualism, 2008-2011)	155
1.6. Le «Marco de Referencia de los enfoques Plurales» (MAREP)	156
1.7. Formations en Espagne basées sur le MAREP	156
2. L'Éveil aux langues en Espagne.....	158
2.1 Despertar a las lenguas à l'École Officielle de Langues de Salamanque	158
2.2 Despertar a las lenguas en Galice	159
2.3 Despertar a las lenguas à Majorque	159
2.3. L'Association nationale Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües	160
2.4. La représentation de l'Espagne dans l'Association internationale Éducation à la diversité linguistique et culturelle.....	160

PARTIE II. TRAVAIL DE RECHERCHE

Étude corrélationnelle sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne

CHAPITRE I. MISE EN PLACE DE L'EXPÉRIMENTATION

Introduction	164
1. Expérimentation sur le terrain – Première approche.....	165
1.1. L'échantillonnage	165
1.1.1. Mise en place des enquêtes	165
1.1.2. Nombre d'écoles primaires en Espagne.....	166
1.1.2.1. Nombre d'écoles primaires (Communautés espagnoles).....	167
1.1.2.2. Nombre d'écoles primaires (provinces espagnoles).....	168
1.1.3. Présélection de l'échantillonnage.....	170
1.1.4. Nombre d'élèves de 6 ^e année primaire (et de 1 ^{re} année du secondaire) année scolaire 2014-2015	172
1.1.5. Variation du nombre d'élèves de primaire et de secondaire (année académique 2015-2016).....	175

1.2. La recherche des coordonnées des établissements scolaires	178
1.3. Sélection non-probabiliste des écoles espagnoles	179
1.4. L'absence de l'Éveil aux langues dans les écoles espagnoles	179
1.5. Les établissements scolaires espagnols <i>Evlang et Ja-Ling</i> des années 2000.	180
1.6. Les écoles ayant participé au Despertar a las lenguas à Salamanque	180
2. Expérimentation sur le terrain – Seconde approche –.....	180
2.1. Recours à l'accessibilité de l'échantillon	180
2.2. Les observations aléatoires	181
2.3. Étude exploratoire.....	181
2.3.1. Les établissements scolaires espagnols étudiés dans l'étude exploratoire	181
2.4. Les établissements scolaires dans les communautés monolingues d'Espagne	185
2.4.1. Les établissements scolaires étudiés (année 2014-2015).....	185
2.4.1.1. Contexte des établissements scolaires étudiés (année 2014-2015) ..	185
2.5. Les établissements scolaires dans les communautés bilingues d'Espagne....	187
2.5.1. Établissement scolaire étudié (année 2014-2015).....	187
2.5.2 Contexte de l'Établissement scolaire étudié (année 2014-2015)	187
2.6. Professeurs de la communauté de Galice (année 2014-2015)	188
2.7. Les élèves, les maitres et professeurs des écoles étudiés durant l'étude exploratoire	188
2.7.1. Les élèves des communautés espagnoles (année 2014-2015)	188
2.7.2. Les maitres et professeurs de langue étrangère des communautés espagnoles (année 2014-2015)	189
2.8. La taille de l'échantillon après la sélection des questionnaires fiables.....	190
2.8.1. Questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures remplis par les élèves	190
2.8.2. Questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves) ..	193
2.9. Questionnaires remplis par les professeur(e)s des écoles (phase exploratoire, année 2014-2015)	195
2.10. Les variables objets d'étude.....	196
2.11. Méthodologie de l'enquête : les questionnaires.....	196

2.11.1. Définition et mesure des attitudes	196
2.11.2. Présentation des questionnaires de l'étude.....	197
2.11.3. Construction des questionnaires.....	198
2.11.4. Les biais statistiques et critères de sélection des questionnaires «cohérents»	199
2.11.4.1. La tendance à répondre aux extrêmes de l'échelle.....	199
2.11.4.2. La tendance à répondre au centre de l'échelle.....	203
2.11.4.3. Les questionnaires à réponses dichotomiques.....	205
2.11.4.4. D'autres biais statistiques	205
2.11.4.5. Synthèse des critères de sélection des questionnaires « cohérents »	206
2.11.5. Présentation des questionnaires	208
2.11. Caractéristiques différentielles des élèves durant la phase exploratoire.....	209
2.11.1. Représentation du nombre de filles et de garçons.....	209
2.11.2. Représentation du nombre d'élèves étrangers	209
2.11.3. Représentation du nombre d'élèves étrangers en 6 ^e primaire et 1 ^{re} secondaire en Espagne (année 2014-2015).....	210
CHAPITRE II. Analyse des données de l'étude exploratoire	
Introduction	213
1. Résultats de l'étude préliminaire (élèves 6^e primaire et 1^{re} secondaire).....	213
1.1. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves)	213
1.1.1. Analyse des résultats de l'item 1.....	215
1.1.2. Analyse des résultats de l'item 2.....	215
1.1.3. Analyse des résultats de l'item 3.....	216
1.1.4. Analyse des résultats de l'item 4.....	216
1.1.5. Analyse des résultats de l'item 5.....	217
1.1.6. Analyse des résultats de l'item 6.....	217
1.1.7. Analyse des résultats de l'item 7.....	217
1.1.8. Analyse des résultats de l'item 8.....	218
1.1.9. Analyse des résultats de l'item 9.....	218
1.1.10. Analyse des résultats de l'item 10.....	219

1.1.11. Analyse des résultats de l'item 11.....	220
1.1.12. Analyse des résultats de l'item 12.....	220
1.1.13. Analyse des résultats de l'item 13.....	221
1.1.14. Analyse des résultats de l'item 14.....	221
1.1.15. Conclusions.....	221
1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de l'enseignement primaire et secondaire)	222
1.2.1. Analyse des résultats de l'item 1.....	224
1.2.2. Analyse des résultats de l'item 2.....	224
1.2.3. Analyse des résultats de l'item 3.....	224
1.2.4. Analyse des résultats de l'item 4.....	225
1.2.5. Analyse des résultats de l'item 5.....	225
1.2.6. Analyse des résultats de l'item 6.....	225
1.2.7. Analyse des résultats de l'item 7.....	226
1.2.8. Analyse des résultats de l'item 8.....	227
1.2.9. Analyse des résultats de l'item 9.....	227
1.2.10. Conclusions.....	228
2. Résultats de l'étude préliminaire : comparaison des élèves de communautés monolingue/bilingue d'Espagne	228
2.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves)	229
2.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves)	232
3. Étude exploratoire. Analyse d'autres données	233
3.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (1 ^{re} et 2 ^e secondaire)	234
3.2. Conclusions.....	237
CHAPITRE III. Présentation de l'étude corrélacionnelle (2015-2016)	
1. Caractéristiques de l'étude (année 2015-2016)	240
1.1. Sélection probabiliste de l'échantillonnage	240
1.2. Prise de contact avec les écoles sélectionnées	241
1.3. Réponse de collaboration des écoles espagnoles.....	241
1.4. Taille de l'échantillon d'élèves de 6e année de l'enseignement primaire en Espagne (année 2015-2016)	242

2. Les écoles espagnoles étudiées (2015-2016)	243
2.1. Présentation des établissements scolaires étudiés (année 2015-2016)	243
2.1.1. Écoles étudiées dans les communautés monolingues d'Espagne	243
2.1.2. Écoles étudiées dans les communautés bilingues d'Espagne	245
3. La taille de l'échantillon après la sélection des questionnaires fiables (année 2015-2016)	247
3.1. Questionnaires des élèves de 6 ^e primaire (communautés monolingues d'Espagne)	247
3.2. Questionnaires des élèves de 6 ^e primaire (communautés bilingues d'Espagne)	248
3.3. Questionnaires des élèves de 1 ^{re} secondaire (communautés d'Espagne)	249
3.4. Questionnaires des maitres et professeurs des écoles d'Espagne (année 2015-2016)	250
4. Les variables objets d'étude	251
5. Les limites des questionnaires : les biais statistiques	252
6. Caractéristiques différentielles des élèves durant la phase terminale de l'étude	253
6.1. Représentation du nombre de filles et de garçons	253
6.2. Représentation du nombre d'élèves étrangers	254
7. Les limites de l'étude	254
<i>CHAPITRE IV. Étude corrélacionnelle</i>	
1. Analyse des données de l'étude corrélacionnelle : Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves)	256
1.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures fournis par les élèves de l'enseignement primaire et secondaire	256
1.1.1. Analyse de variance (questionnaires remplis sans/avec incohérences) ..	256
1.1.1.1. Épreuves de normalité (Élèves de 6 ^e primaire)	256
1.1.1.2. U de Mann-Whitney (Élèves de 6 ^e primaire)	258
1.1.1.3. Mesures de tendance centrale et de dispersion (Élèves de 6 ^e primaire)	260
1.1.1.4. Épreuves de normalité (Élèves de 1 ^{re} année de secondaire)	260
1.1.1.5. U de Mann-Whitney (Élèves de 1 ^{re} année de secondaire)	262
1.1.1.6. Mesures de tendance centrale (Élèves de 1 ^{re} année de secondaire) ..	263

1.1.2. Discussion des résultats du test d'attitude envers la diversité des langues et des cultures.....	265
1.1.2.1. Discussion des résultats du test d'attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de l'enseignement primaire).....	265
1.1.2.2. Discussion des résultats du test attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de l'enseignement secondaire)	265
2. Analyse de fiabilité et de validité du questionnaire attitude envers la diversité des langues et des cultures	266
2.1 Analyse de fiabilité	266
2.2. Analyse de validité	269
3. Analyse des données de l'étude corrélationnelle : Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle fourni par les élèves.....	274
3.1. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle fourni par les élèves de l'enseignement primaire et secondaire	274
3.1.1. Analyse de variance (questionnaires remplis sans/avec incohérences) ..	274
3.1.1.1. Épreuves de normalité (Élèves de 6 ^e primaire)	275
3.1.1.2. U de Mann-Whitney (Élèves de 6 ^e primaire)	275
3.1.1.3. Épreuves de normalité (Élèves de 1 ^{re} secondaire).....	277
3.1.1.4. U de Mann-Whitney (Élèves de 1 ^{re} secondaire).....	277
3.1.1.5. Mesures de tendance centrale et de dispersion (Élèves de 1 ^{re} secondaire)	278
3.1.2. Discussion des résultats du test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.....	280
3.1.2.1. Discussion des résultats du test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de l'enseignement primaire)	280
3.1.2.2. Discussion des résultats du test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de l'enseignement secondaire)	280
4. Analyse de fiabilité et de validité du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.....	281
4.1. Analyse de fiabilité	281
4.2. Analyse de validité	283

CHAPITRE V. Comparaison des recherches : Années académiques 2014-2015 et 2015-2016

1. Comparaison des recherches de l'année académique 2014-2015 et 2015-2016 : Élèves du primaire.....287

1.1. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures	287
1.1.1. Test de normalité.....	287
1.1.2. Test U de Mann-Whitney.....	288
1.1.3. Représentation graphique.....	288
1.1.4. Conclusions	290
1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle	290
1.2.1. Test de normalité ».....	290
1.2.2. Test U de Mann-Whitney.....	291
1.2.3. Différences entre l'année académique 2014-2015 et l'année académique 2015-2016 (item 1).....	291
1.2.4. Conclusions	292

2. Comparaison des recherches de l'année académique 2014-2015 et 2015-2016 : Élèves du Secondaire.....292

2.1. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures	292
2.1.1. Test de normalité.....	292
2.1.2. Test U de Mann-Whitney.....	293
2.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle	293
2.2.1. Test de normalité.....	293
2.2.1. Test U de Mann-Whitney.....	294

CHAPITRE VI. La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents en Espagne

1. La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnols ..296

1.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures.....	296
1.1.1. Item 1	296
1.1.1.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique	296
1.1.1.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 1) : analyse des résultats	298
1.1.2. Item 2	298

1.1.2.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique	298
1.1.2.2. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 2) : analyse des résultats	300
1.1.3. Item 3 (Les langues étrangères devraient être plus estimées).....	300
1.1.3.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 3)	300
1.1.3.2. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 3) : analyse des résultats	302
1.1.4 .Item 4	302
1.1.4.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 4)	302
1.1.4.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 4) : analyse des résultats	304
1.1.5. Item 5	304
1.1.5.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 5)	304
1.1.5.2. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 5) : analyse des résultats	306
1.1.6. Item 6	306
1.1.6.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 6)	306
1.1.6.2. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 6) : analyse des résultats	308
1.1.7. Item 7	308
1.1.7.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 7)	308
1.1.7.2. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 7) : analyse des résultats	310
1.1.8. Item 8	310
1.1.8.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 8)	310
1.1.8.2. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 8) : analyse des résultats	312
1.1.9. Item 9	312
1.1.9.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 9)	312
1.1.9.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 9) : analyse des résultats	314
1.1.10. Item 10	314
1.1.10.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 10) ..	314

1.1.10.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 10) : analyse des résultats	316
1.1.11. Item 11	316
1.1.11.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 11) ..	316
1.1.11.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 11) : analyse des résultats	318
1.1.12. Item 12	318
1.1.12.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 12) ..	318
1.1.12.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 12) : analyse des résultats	320
1.1.13. Item 13	320
1.1.13.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 13) ..	320
1.1.13.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 13) : analyse des résultats	322
1.1.14. Item 14	322
1.1.14.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 14) ..	322
1.1.14.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 14) : analyse des résultats	324
1.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures : premières conclusions	324
1.2.1. Élèves de primaire : premières conclusions	324
1.2.2. Élèves du secondaire : premières conclusions	325
1.2.3. Conclusions des résultats du Test attitude envers la diversité des langues et des cultures.....	326
1.3. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle	327
1.3.1. Item 1	327
1.3.1.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique	327
1.3.1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 1) : analyse des résultats	329
1.3.2. Item 2	329
1.3.2.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique	329
1.3.2.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 2) : analyse des résultats	331

1.3.3. Item 3	331
1.3.3.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique	331
1.3.3.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 3) : analyse des résultats	333
1.3.4. Item 4	333
1.3.4.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique	333
1.3.4.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 3) : analyse des résultats	335
1.3.5. Item 5	335
1.3.5.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique	335
1.3.5.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 5) : analyse des résultats	337
1.3.6. Item 6	337
1.3.6.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique	337
1.3.6.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 6) : analyse des résultats	339
1.3.7. Item 7	339
1.3.7.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique	339
1.3.7.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 7) : analyse des résultats	341
1.3.8. Item 8	341
1.3.8.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique	341
1.3.8.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 8) : analyse des résultats	343
1.3.9. Item 9	343
1.3.9.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique	343
1.3.9.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 9) : analyse des résultats	345
1.4. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle : premières conclusions	345
1.4.1. Élèves de primaire : premières conclusions	345
1.4.2. Élèves du secondaire : premières conclusions	346
1.5. Conclusions des résultats du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle	347

CHAPITRE VII. Contrastes des hypothèses de travail

Introduction	350
1. Comparaison entre les communautés monolingues et bilingues d'Espagne.	350
1.1. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures	350
1.1.1. Primaire (6 ^e année).....	350
1.1.2. Secondaire (1 ^{re} année).....	354
1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle	355
2. Comparaison entre les communautés monolingues et bilingues d'Espagne : conclusions	356
3. Comparaison entre les écoles monolingues et bilingues d'Espagne.....	357
3.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Écoles primaires d'Espagne)	358
3.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Écoles primaires d'Espagne)	363
4. Comparaison les écoles monolingues et bilingues d'Espagne : conclusions..	365
5. Différences de sensibilité plurilingue en fonction du nombre de langues étrangères enseignées à l'école	366
5.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire)	366
5.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire).....	368
6. Différences de sensibilité plurilingue en fonction du nombre de langues étrangères enseignées à l'école : conclusions	369
7. Comparaison entre les écoles d'Espagne en fonction du nombre d'élèves étrangers.....	369
7.1. <i>Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Écoles primaires d'Espagne)</i>	369
7.2. <i>Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Écoles primaires d'Espagne)</i>	374
8. Comparaison entre les écoles d'Espagne en fonction du nombre d'élèves étrangers : conclusions.....	378
CHAPITRE VIII. Caractéristiques différentielles de l'étude corrélacionnelle	
1. Comparaison entre les garçons et les filles des écoles situées dans les différentes communautés d'Espagne	380
1.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire)	380

1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire).....	381
1.3. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Secondaire) ...	382
1.4. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Secondaire).....	382
2. Comparaison entre les garçons et les filles des écoles situées dans les différentes communautés d'Espagne : conclusions	383
3. Différences en fonction du niveau socio-culturel des familles des élèves	384
3.1. Écoles primaires d'Espagne.....	384
3.1.1. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures	384
3.1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle	386
3.2. Conclusions.....	387
4. Différences en fonction de la provenance géographique des élèves.....	388
4.1. Écoles primaires d'Espagne.....	388
4.1.1. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures	388
4.1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle	390
4.3. Conclusions.....	391
CHAPITRE IX. Résultats des questionnaires des maitres d'école et professeurs des écoles	
Introduction	393
1. Analyse des résultats des questionnaires des maitres et professeurs des écoles	393
1.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures.....	393
1.2. Conclusions (Test attitude envers la diversité des langues et des cultures) ..	395
1.3. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle	396
1.4. Conclusions (Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle).....	397
1.5. Test de connaissance des approches plurielles	398
1.6. Discussion des résultats	398
CONCLUSIONS	402
1. Conclusions sur la sensibilisation plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne.....	403
1.1. La sensibilité plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne.....	403
1.2. Variables incidentes sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne.....	404

1.3. Variables différentielles ayant des répercussions sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne	405
1.4. Rendement en langues étrangères des adolescents en Espagne.....	406
2. Limites de l'étude sur la sensibilisation linguistique et culturelle	407
3. Réflexion sur l'avenir de l'Éveil aux langues en Espagne	407
Références bibliographiques	409
ANNEXES	421
ANNEXE 1. Principaux programmes de l'Éveil aux langues dans les principales instances de langue française d'Europe et du Canada	422
ANNEXE 2. Écoles Evlang en Espagne	425
ANNEXE 3. Table de fréquence Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire et 1 ^{re} secondaire). Étude exploratoire.....	428
ANNEXE 4. Table de fréquence Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6 ^e primaire et 1 ^{re} secondaire). Étude exploratoire.	435
ANNEXE 5. Table de fréquence attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 1 ^{re} et 2 ^e secondaire). Étude exploratoire.	440
ANNEXE 6. Instructions données aux professeurs.....	444
ANNEXE 7. Correspondance des items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues (Élèves) et les descripteurs du CARAP	445
ANNEXE 8. Correspondance des items du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Élèves) et les descripteurs du CARAP	448
ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Enseignants).....	451
ANNEXE 10. Tables de fréquence et pourcentages du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Enseignants).	465
ANNEXE 11. Pourcentage d'élèves des collèges espagnols ayant réussi la 1 ^{re} année de secondaire	474

INDEX DES TABLEAUX

TABLEAU 1. Comparaison des résultats des macro-programmes d'Éveil aux langues	88
TABLEAU 2. Calendario de implantación de la LOMCE	112
TABLEAU 3. Résultats diagnostics de l'intelligence émotionnelle intrapersonnelle d'un groupe d'élèves de 1 ^{re} secondaire (Groupe expérimental).....	143
TABLEAU 4. Résultats diagnostics de l'intelligence émotionnelle interpersonnelle d'un groupe d'élèves de 1 ^{re} secondaire (Groupe expérimental)	144
TABLEAU 5. Comparaison de la maîtrise de soi des élèves de 1 ^{re} secondaire. ..	146
TABLEAU 6. Notes scolaires en Français Langue Étrangère (Groupe expérimental)	148
TABLEAU 7. Notes scolaires en Français Langue Étrangère (Groupe de contrôle)	148
TABLEAU 8. Nombre d'élèves des différents échantillons (Evlang)	151
TABLEAU 9. Pourcentage des élèves répartis par âge (Evlang).....	152
TABLEAU 10. Développement des habilités métalinguistiques des élèves (Evlang)	152
TABLEAU 11. Développement des attitudes des élèves (Evlang).....	153
TABLEAU 12. Développement des attitudes des élèves en tenant compte de l'effet de classe Evlang.....	153
TABLEAU 13. Augmentation de la motivation pour apprendre des langues (Evlang)	154
TABLEAU 14. Récapitulatif de l'impact du curriculum d'activités EVLANG dans les différents échantillons et domaines évalués	154
TABLEAU 15. Quelques formations avec le dispositif CARAP (aperçu de la diversité des contextes)	157
TABLEAU 16. Nombre et pourcentage d'écoles primaires des provinces d'Espagne (2014)	166
TABLEAU 17. Nombre d'écoles primaires présélectionnées (présélection de l'échantillonnage)	170
TABLEAU 18. Contexte des établissements scolaires étudiés dans les communautés monolingues d'Espagne (1). Étude exploratoire	186
TABLEAU 19. Contexte des établissements scolaires étudiés dans les communautés monolingues d'Espagne (2). Étude exploratoire	186

TABLEAU 20. Contexte des établissements scolaires étudiés dans les communautés monolingues d'Espagne (3). Étude exploratoire	186
TABLEAU 21. Établissement scolaire étudié dans la province de Valence. Étude exploratoire.....	187
TABLEAU 22. Étude exploratoire : questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves 6 ^e primaire).....	190
TABLEAU 23. Étude exploratoire : questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves 1 ^{re} secondaire)	191
TABLEAU 24. Étude exploratoire : questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves 6 ^e primaire)	193
TABLEAU 25. Étude exploratoire : questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves 1 ^{re} secondaire).....	194
TABLEAU 26. Étude exploratoire : questionnaires remplis par les professeur(e)s des écoles.....	195
TABLEAU 27. Questions de contrôle du questionnaire	201
TABLEAU 28. Questions de contrôle du questionnaire.....	201
TABLEAU 29. Questions de contrôle du questionnaire.....	202
TABLEAU 30. Questions de contrôle du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (enseignants).....	202
TABLEAU 31. Attitudes positives/négatives envers la diversité des langues et des cultures (en %) des élèves en Espagne selon le niveau de scolarité (6 ^e primaire-1 ^{re} secondaire) (Étude exploratoire).....	214
TABLEAU 32. Ouverture/refus à/de l'altérité linguistique et culturelle (en %) des élèves en Espagne selon le niveau de scolarité (6 ^e primaire-1 ^{re} econdaire) (Étude exploratoire)	223
TABLEAU 33. Pourcentage des élèves de 6 ^e primaire et de 1 ^{re} secondaire présentant des attitudes positives/négatives envers la diversité des langues et des cultures en fonction de leur provenance d'une communauté espagnole monolingue ou bilingue (Étude exploratoire).....	230
TABLEAU 34. Pourcentage des élèves de 6 ^e primaire et de 1 ^{re} secondaire des écoles espagnoles présentant ouverture/refus à/de l'altérité linguistique et culturelle en fonction de leur provenance d'une communauté espagnole monolingue ou bilingue (Étude exploratoire).....	232
TABLEAU 35. Attitude face à la diversité linguistique et culturelle des élèves (1 ^{re} secondaire/1 ^{re} -2 ^e secondaire) (Étude exploratoire).....	235

TABLEAU 36. Étude corrélacionnelle : questionnaires remplis par les élèves de 6 ^e primaire (communautés monolingues)	247
TABLEAU 37. Étude corrélacionnelle : questionnaires remplis par les élèves de 6 ^e primaire (communautés bilingues).....	248
TABLEAU 38. Étude corrélacionnelle : questionnaires remplis par les élèves de 1 ^{re} secondaire	249
TABLEAU 39. Étude corrélacionnelle : questionnaires remplis par les professeur(e)s	251
TABLEAU 40. Élèves ayant participé dans l'étude de la phase finale (2015-2016)	253
TABLEAU 41. Test de normalité. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire).....	257
TABLEAU 42. Test de normalité (2). Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire).....	257
TABLEAU 43. Asymétrie et Kurtosis. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire).....	258
TABLEAU 44. U de Mann-Whitney. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Étude corrélacionnelle.....	259
TABLEAU 45. Différences de médiane et de dispersion entre questionnaires sans/avec incohérences. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire).....	260
TABLEAU 46. Test de normalité (2). Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Secondaire).....	261
TABLEAU 47. Test de normalité. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Secondaire).....	261
TABLEAU 48. Asymétrie et Kurtosis. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Secondaire).....	262
TABLEAU 49. U de Mann-Whitney. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Secondaire). Étude corrélacionnelle.....	263
TABLEAU 50. Matrice de corrélation inter-éléments. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures.....	267
TABLEAU 51. Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément. Test Attitude envers la diversité des langues	269
TABLEAU 52. Analyse de validité Matrice des composantes. Test Attitude envers la diversité des langues	270

TABLEAU 53. Analyse de validité Rotation de la matrice des composantes. (Test Attitude envers la diversité des langues).....	271
TABLEAU 54. Test de normalité. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire).....	275
TABLEAU 55. Test de normalité (2). Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire).....	275
TABLEAU 56. U de Mann-Whitney. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. (Primaire). Étude corrélacionnelle.....	276
TABLEAU 57. Test de normalité. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Secondaire)	277
TABLEAU 58. Test de normalité (2). Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Secondaire)	277
TABLEAU 59. U de Mann-Whitney. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Secondaire). Étude corrélacionnelle	278
TABLEAU 60. Différences de médiane et de dispersion entre questionnaires sans/avec incohérences. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Secondaire)	280
TABLEAU 61. Matrice de corrélation inter-éléments. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.....	281
TABLEAU 62. Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.....	282
TABLEAU 63. Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.....	283
TABLEAU 64. Analyse de validité. Matrice des composantes. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle	283
TABLEAU 65. Test de normalité. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves scolarisés en 6 ^e primaire durant l'année scolaire 2014-2015)	287
TABLEAU 66. U de Mann-Whitney. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Étude exploratoire vs corrélationnelle	288
TABLEAU 67. Test de normalité. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves scolarisés en 6 ^e primaire durant l'année scolaire 2014-2015)	291
TABLEAU 68. U de Mann-Whitney. Test d'Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire). Étude exploratoire vs corrélationnelle	291

TABLEAU 69. Test de normalité. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves scolarisés en 1 ^{re} secondaire durant l'année scolaire 2014-2015)	293
TABLEAU 70. U de Mann-Whitney. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Secondaire). Étude exploratoire vs corrélationnelle.....	293
TABLEAU 71. Test de normalité. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves scolarisés en 1 ^{re} secondaire durant l'année scolaire 2014-2015)	294
TABLEAU 72. U de Mann-Whitney. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Secondaire). Étude exploratoire vs corrélationnelle.....	294
TABLEAU 73. U de Mann-Whitney. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Comparaison entre les communautés monolingues et bilingues (Espagne)	350
TABLEAU 74. U de Mann-Whitney. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire). Comparaison entre les communautés monolingues et bilingues (Espagne)	355
TABLEAU 75. U de Mann-Whitney. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures. Comparaison des écoles primaires avec/sans enseignements bilingues	358
TABLEAU 76. U de Mann-Whitney. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Comparaison des écoles primaires avec/sans enseignements bilingues	363
TABLEAU 77. U de Mann-Whitney. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures. Comparaison des écoles primaires en fonction du nombre de langues étrangères enseignées	366
TABLEAU 78. U de Mann-Whitney. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Comparaison des écoles primaires en fonction du nombre de langues étrangères enseignées.....	368
TABLEAU 79. Test de Kruskal Wallis. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures. Comparaison des écoles primaires selon la présence d'élèves étrangers dans la salle de classe	370
TABLEAU 80. Test de Kruskal Wallis. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Comparaison des écoles primaires selon la présence d'élèves étrangers dans la salle de classe	374
TABLEAU 81. Kruskal Wallis. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures. Comparaison des écoles primaires en fonction du niveau socio-économique des familles.....	384

TABLEAU 82. Kruskal Wallis. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Comparaison des écoles primaires en fonction du niveau socio-économique des familles.	386
TABLEAU 83. Kruskal Wallis. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures. Comparaison des écoles primaires en fonction de la situation géographique des établissements scolaires.	388
TABLEAU 84. Kruskal Wallis. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Comparaison des écoles primaires en fonction de la situation géographique des Établissements scolaires	391

INDEX DES FIGURES

FIGURE 1. L'Éveil aux langues parmi les démarches plurielles.	68
FIGURE 2. Finalités de la didactique des langues	98
FIGURE 3. L'interdépendance linguistique.....	103
FIGURE 4. Représentation schématique de l'interdépendance des langues.....	103
FIGURE 5. Les communautés autonomes d'Espagne	108
FIGURE 6. Résultats des adolescents espagnols en 1 ^{re} langue étrangère	114
FIGURE 7. Résultats des adolescents espagnols en 2 ^e langue étrangère	114
FIGURE 8. Provinces d'Espagne.	165
FIGURE 9. Nombre d'écoles primaires dans les différentes communautés d'Espagne.	168
FIGURE 10. Graphique comparatif des pourcentages d'écoles primaires dans les provinces d'Espagne.....	169
FIGURE 11. Nombre d'écoles espagnoles sélectionnées dans l'échantillonnage de l'étude sur l'Éveil aux langues en Espagne.....	172
FIGURE 12. Nombre d'élèves de 6 ^e année de l'enseignement primaire en Espagne (année scolaire 2014-2015).....	173
FIGURE 13. Nombre d'élèves de 1 ^{re} année de l'enseignement secondaire en Espagne (année scolaire 2014-2015)	174
FIGURE 14. Variation du nombre d'élèves des écoles espagnoles en 2015-2016 (par rapport à l'année académique 2014-2015).....	176
FIGURE 15. Variation du nombre d'élèves des collèges espagnols en 2015-2016 (par rapport à l'année académique 2014-2015).....	177
FIGURE 16. Pourcentage d'écoles primaires des provinces d'Espagne	182
FIGURE 17. Pourcentage d'écoles primaires dans les communautés monolingues et bilingues d'Espagne	183
FIGURE 18. Pourcentage d'écoles primaires représentées de manière provisionnelle dans l'étude exploratoire sur l'Éveil aux langues en Espagne..	184
FIGURE 19. Établissements scolaires étudiés dans les Asturies (étude exploratoire)	185
FIGURE 20. Établissement scolaire associé à l'étude à Murcie (étude exploratoire)	185

FIGURE 21. Établissement scolaire étudié dans la province de Valence (étude exploratoire).....	187
FIGURE 22. Nombre d'élèves ayant participé durant l'étude exploratoire, 2014-2015.....	189
FIGURE 23. Nombre de maitres et professeurs des écoles ayant participé à l'étude exploratoire (2014-2015)	190
FIGURE 24. Étude exploratoire : questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves 6 ^e primaire).....	191
FIGURE 25. Étude exploratoire : questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves 1 ^{re} secondaire)	192
FIGURE 26. Étude exploratoire : questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves 1 ^{re} et 2 ^e secondaire)	192
Figure 27. Étude exploratoire : questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves 6 ^e primaire).....	193
FIGURE 28. Étude exploratoire : questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves 1 ^{re} secondaire)	194
FIGURE 29. Élèves étrangers dans l'enseignement primaire en Espagne.....	210
FIGURE 30. Élèves étrangers dans l'enseignement secondaire en Espagne	211
FIGURE 31. Item 9. Attitude envers la diversité des langues et des cultures chez les élèves de 6 ^e primaire et 1 ^{re} secondaire (échantillon non probabiliste)	219
FIGURE 32. Attitudes face à la diversité linguistique et culturelle (mesurée avec l'ensemble du questionnaire) selon le niveau de scolarité (6 ^e primaire-1 ^{re} secondaire)	222
FIGURE 33. Item 7. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves de 6 ^e primaire et 1 ^{re} secondaire (échantillon non probabiliste).....	226
FIGURE 34. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (mesurée avec l'ensemble du questionnaire) selon niveau de scolarité (6 ^e primaire-1 ^{re} secondaire) (Étude exploratoire)	228
FIGURE 35. Attitudes envers la diversité des langues et des cultures des élèves de 6 ^e primaire et 1 ^{re} secondaire (mesurées avec l'ensemble du questionnaire) selon la provenance de communauté espagnole mono/bilingue (Étude exploratoire).....	231
FIGURE 36. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle des élèves de 6 ^e primaire et 1 ^{re} secondaire (mesurée avec l'ensemble du questionnaire) selon la provenance de communauté espagnole mono/bilingue (Étude exploratoire)....	233

FIGURE 37. Attitudes envers la diversité des langues et des cultures, mesurée avec l'ensemble du questionnaire (1 ^{re} année de secondaire - 1 ^{re} et 2 ^e années de secondaire) (Étude exploratoire).....	238
FIGURE 38. Nombre d'écoles espagnoles primaires sélectionnées pour l'échantillonnage de l'étude corrélationnelle.....	240
FIGURE 39. Communautés espagnoles représentées dans l'étude sur l'Éveil aux langues en Espagne.....	242
FIGURE 40. Étude corrélationnelle : questionnaires remplis par les élèves de 6 ^e primaire (communautés monolingues).....	248
FIGURE 41. Étude corrélationnelle : questionnaires remplis par les élèves de 6 ^e primaire (communautés bilingues)	249
FIGURE 42. Étude corrélationnelle : questionnaires remplis par les élèves de 1 ^{re} secondaire.....	250
FIGURE 43. Représentation de filles et de garçons dans l'étude de la phase finale (2015-2016).....	254
FIGURE 44. Différences entre questionnaires sans/avec incohérences. Test attitude face à la diversité linguistique (élèves secondaire).	264
FIGURE 45. Normalisation variable principale. Test Attitude envers la diversité des langues (sujets expérimentaux qui s'écartent le plus du groupe).....	273
FIGURE 46. Différences entre questionnaires sans/avec incohérences. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves secondaire).	279
FIGURE 47. Normalisation variable principale. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (sujets expérimentaux qui s'écartent le plus du groupe)	284
FIGURE 48. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Étude exploratoire (2014-2015) vs corrélationnelle (2015-2016).....	289
FIGURE 49. Écarts interquartiles. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Étude exploratoire vs corrélationnelle	290
FIGURE 50. Différences de l'item 1. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (année académique 2014-2015 vs 2015-2016)	292
FIGURE 51. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 1.....	297
FIGURE 52. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 2.....	299
FIGURE 53 Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} Secondaire). Item 3.	301

FIGURE 54. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 4.	303
FIGURE 55. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 5.	305
FIGURE 56. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 6.	307
FIGURE 57. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 7.	309
FIGURE 58. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 8.	311
FIGURE 59. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 9.	313
FIGURE 60. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 10.	315
FIGURE 61. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 11.	317
FIGURE 62. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 12.	319
FIGURE 63. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 13.	321
FIGURE 64. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6 ^e primaire - 1 ^{re} secondaire). Item 14.	323
FIGURE 65. Attitudes envers la diversité linguistique et culturelle des adolescents espagnols	326
FIGURE 66. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6 ^e primaire-1 ^{re} secondaire). Item 1.	328
FIGURE 67. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6 ^e primaire-1 ^{re} secondaire). Item 2.	330
FIGURE 68. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6 ^e primaire-1 ^{re} secondaire). Item 3.	332
FIGURE 69. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6 ^e primaire-1 ^{re} secondaire). Item 4.	334
FIGURE 70. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6 ^e primaire-1 ^{re} secondaire). Item 5.	336

FIGURE 71. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6 ^e primaire-1 ^{re} secondaire). Item 6.....	338
FIGURE 72. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6 ^e primaire-1 ^{re} secondaire). Item 7.....	340
FIGURE 73. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6 ^e primaire-1 ^{re} secondaire). Item 8.....	342
FIGURE 74. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6 ^e primaire-1 ^{re} secondaire). Item 9.....	344
FIGURE 75. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle des adolescents espagnols	348
FIGURE 76. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Comparaison entre les communautés monolingues et bilingues (Espagne). (Item 5)	352
FIGURE 77. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Comparaison entre les communautés monolingues et bilingues (Espagne). (Item 11)	352
FIGURE 78. Médianes des communautés monolingues et bilingues (Espagne). 353	
FIGURE 79. Différences en attitudes envers la diversité des langues et des cultures entre les élèves procédant de communautés autonomes espagnoles mono/bilingues.....	354
FIGURE 80. Différences en ouverture à l'altérité linguistique et culturelle entre les élèves procédant des communautés autonomes espagnoles mono/bilingues.....	356
FIGURE 81. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Comparaison entre les écoles espagnoles avec/sans enseignements bilingues (Item 1)	359
FIGURE 82. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Comparaison entre les écoles espagnoles avec/sans enseignements bilingues (Item 3)	359
FIGURE 83. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire).	360
FIGURE 84. Différences en Attitude envers la diversité des langues et des cultures entre les écoles espagnoles avec/sans enseignements bilingues	362
FIGURE 85. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire).	364
FIGURE 86. Différences en ouverture à l'altérité linguistique et culturelle entre les écoles espagnoles avec/sans enseignements bilingues.....	365

FIGURE 87. Différence en Attitude envers la diversité des langues et des cultures (item 5) en fonction du nombre de langues étrangères enseignées à l'école primaire (Espagne).....	367
FIGURE 88. Similitudes des scores dans l'ensemble	367
FIGURE 89. Similitudes des scores dans l'ensemble du test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves selon le nombre de L.E. enseignées (Espagne).....	368
FIGURE 90. Différences en Attitude envers la diversité des langues et des cultures (item 1) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).	371
FIGURE 91. Différences en Attitude envers la diversité des langues et des cultures (item 3) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).	371
FIGURE 92. Différences en Attitude envers la diversité des langues et des cultures (item 6) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).	372
FIGURE 93. Différences en Attitude envers la diversité des langues et des cultures (item 13) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).	372
FIGURE 94. Récapitulatif du test Attitude envers la diversité des langues et des cultures en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne). ...	373
FIGURE 95. Différences en ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (item 1) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).	375
FIGURE 96. Différences en ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (item 6) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).	375
FIGURE 97. Différences en ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (item 8) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).	376
FIGURE 98. Récapitulatif du test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne)	377
FIGURE 99. Comparaison du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures chez les élèves de 6 ^e primaire des écoles espagnoles en fonction du sexe des enquêtés.....	380
FIGURE 100. Comparaison du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves de 6 ^e primaire des écoles espagnoles en fonction du sexe des enquêtés	381
Figure 101. Comparaison du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures chez les élèves de 1 ^{re} secondaire des écoles espagnoles en fonction du sexe des enquêtés.....	382

Figure 102. Comparaison du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves de 1 ^{re} secondaire des écoles espagnoles en fonction du sexe des enquêtés.....	383
FIGURE 103. Moyenne des items présentant des différences significatives entre les niveaux socio-culturels des familles (Attitude envers la diversité des langues et des cultures).....	385
FIGURE 104. Moyenne des items présentant des différences significatives entre les niveaux socio-culturels des familles (Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle)	387
FIGURE 105. Moyenne des items présentant des différences significatives selon la situation géographique des établissements scolaires (Attitude envers la diversité des langues et des cultures)	389
FIGURE 106. Moyenne des items présentant des différences significatives selon la situation géographique des établissements scolaires (Attitude envers la diversité des langues et des cultures)	390
FIGURE 107. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle des élèves espagnols de 6 ^e primaire selon la situation géographique des établissements scolaires.....	391
FIGURE 108. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures. Avis des professeurs.....	395
FIGURE 109. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Avis des professeurs.....	397
FIGURE 110. Tables de fréquence et pourcentages. Test Connaissance des approches plurielles (enseignants de langues étrangères).....	399

Acronymes et sigles

CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (en español MAREP).

CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues

CEIP : *Colegio de Enseñanza Infantil y Primaria*

CELV : Centre européen pour les langues vivantes

ConBaT+ : *Content-based teaching + plurilingualism*

DLE : Didactique des langues étrangères

DULALA : D'une Langue à l'autre

EDiLiC : Éducation à la Diversité linguistique et culturelle

EECL : *Estudio europeo de competencia lingüística*

ÉLODiL : Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité linguistique

EMILE : Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère

EOLE : Éducation et Ouverture aux Langues à l'école

ESO : *Enseñanza Secundaria Obligatoria*

FLE : Français Langue étrangère

GREAL : *Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües*

IES : *Instituto de Enseñanza Secundaria*

INE : *Instituto Nacional de Estadística*

L1 : Langue maternelle

L2 : Langue seconde

LEA : Langue et Éducation au Plurilinguisme

L.E. : Langue(s) étrangère(s)

LOE : *Ley Orgánica de Educación*

LOGSE : *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*

LOMCE : *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*

LOMLOE : *Ley Orgánica de Modificación de la LOE*

MAREP : Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (en français CARAP).

MECD : *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*

PEL : Portfolio Européen des Langues

SPIRAL : *School-Teacher Professionalisation : Intercultural Resources and Languages*

SPSS : *Statistical Package for the Social Sciences*

TAE : *Taller d'Adaptación Escolar*

TIL : *Tratamiento Integrado de Lenguas*

ZER : *Zona Escolar Rural*

INTRODUCTION

INTRODUCTION

1. L'importance du plurilinguisme en didactique des langues

En Didactique de langues étrangères (DLE), les approches communicatives – qui « provien(nen)t d'une sorte de réaction envers le caractère immobile, mécanique et artificiel des méthodes soit audiovisuelles soit audio-orales » (Saydi, 2015, p. 15) –, où l'enjeu principal repose essentiellement sur l'acquisition et le développement des compétences de communication, ont fini par s'imposer également aux méthodologies traditionnelles plutôt centrées sur l'apprentissage de la langue dans son aspect formel. Et plus récemment (environ une trentaine d'années), la perspective actionnelle apporte une composante encore plus fonctionnelle aux approches communicatives, car cette perspective conçoit l'apprenant comme un acteur social où ce dernier « délaisse son étiquette d'individu-enseigné qui est en train d'apprendre une matière et (se met) dans le statut d'individu-utilisateur de langue » (Saydi, 2015, p. 22).

D'autre part, les politiques linguistiques, au niveau international, recommandent la promotion du plurilinguisme et l'apprentissage précoce des langues étrangères (Conseil de l'Europe, 2001). Cependant, l'enseignement des langues étrangères dans la pratique des salles de classe se conçoit, généralement, encore aujourd'hui dans une perspective monolingue.

Dans la même lignée, le *Programme de l'Union européenne d'Éducation, de Formation et de Jeunesse et Sport, Erasmus+ (2014-2020)* a établi la promotion de l'apprentissage des langues et la diversité linguistique comme des objectifs principaux. Pour ces fins, le budget a même doublé pour les prochaines années (période 2021-2027) ; le plurilinguisme restant ainsi considéré de toute évidence comme un paramètre éducatif essentiel, notamment dans les États membres du Conseil de l'Europe.

En outre, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* insistait déjà sur cette perspective plurilingue (Beacco et Byram, 2007).⁵ Dans ce Guide, la compétence plurilingue (et pluriculturelle) est comprise telle qu'elle a été définie par le

⁵ Philippe Blanchet résume ce *Guide* dans son cours « De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme » à l'Université Rennes 2.
https://www.canal-u.tv/video/universite_rennes_2_crea_cim/de_la_didactique_des_langues_a_la_didactique_du_plurilinguisme.14786 (consulté le 20 février 2023).

INTRODUCTION

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129). Par conséquent, la finalité des enseignements linguistiques devrait être celle d'encourager le développement de cette compétence plurilingue (Beacco, 2005). En effet, la pratique des enseignements linguistiques devrait plutôt être orientée dans la perspective du *translanguaging* – terme employé par Cen Williams en 1994 (García y Lin, 2016) – selon laquelle, l'enseignant réclame aux apprenants l'alternance codique en contexte d'Enseignement bilingue. Dans cette considération, les Enseignements d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (EMILE) acquièrent la considération d'Approches Plurielles (Candelier, 2008). Parmi ces Approches Plurielles, qui configurent la Didactique du plurilinguisme, se trouve notamment l'Éveil aux langues. Dans la Didactique du plurilinguisme, il ne s'agira plus de réduire l'enseignement des langues à une seule langue, dissociée d'autres langues (enseignées à l'école ou déjà présentes dans le répertoire plurilingue des apprenants), mais d'inscrire l'enseignement de chaque langue dans l'ensemble des pratiques linguistiques.

De même, dans le système éducatif espagnol, nous observons la présence de cette prise de conscience de l'importance du plurilinguisme dans l'enseignement des langues. En effet, cette volonté de pluralisme existait déjà en Espagne depuis quelque temps :

According to the 2006 Spanish Education Act (LOE), language and foreign language learning [...] is conceived in terms of education with regard to Spanish linguistic and cultural pluralism (LOE, 2006, Art. 2, p. 17165) [...]. The goal is to promote the value of Spanish plurilingualism and to make pupils reflect on the social uses of language, in order to avoid language stereotypes and prejudices (Daryai-Hansen et al., 2014, p. 116).⁶

De même, dans les curriculums concrétant la loi organique 8/2013 du 9 de décembre pour l'amélioration de la qualité éducative (LOMCE) qui modifiait, de manière partielle, la loi organique 2/2006 du 3 mai sur l'éducation (LOE) dans l'enseignement primaire et secondaire en Espagne, on pouvait déjà déceler cette revendication du plurilinguisme.

⁶ Selon la Loi scolaire espagnole de 2006 (LOE), la langue et l'apprentissage des langues étrangères [...] se comprend, en terme éducatif, au service de la pluralité linguistique et culturelle espagnole (LOE, 2006, Art. 2, p. 17165) [...]. Le but est de promouvoir la valeur du plurilinguisme espagnol et de parvenir à ce que les élèves en soient conscients dans leur emploi social du langage de sorte qu'ils évitent les stéréotypes et les préjugés. Notre traduction.

INTRODUCTION

Dans le *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*⁷, on pouvait déjà l'apprécier. Ainsi, les concepteurs des curriculums officiels faisaient référence aux approches plurielles, qui ont pour ambition de développer ce plurilinguisme chez les apprenants. En effet, lorsque l'on faisait référence à la Deuxième Langue Étrangère dans le *Boletín Oficial del Estado* (BOE) du 1^{er} mars 2014 :

El estudio de un segunda lengua extranjera a menudo conlleva desarrollar estrategias válidas para aprender muchas más, ya que la comparación y el contraste entre los distintos códigos lingüísticos conlleva un mayor desarrollo de la capacidad de establecer analogías y contrastes y de inferir o deducir reglas generales [...] Desde esta perspectiva resulta significativo el concepto de competencia parcial, tal y como se describe en el Marco (común europeo de referencia para las lenguas), apuntando que no se trata de aceptar por principio un conocimiento restringido de una lengua, sino de entender que, dentro de su limitación, un manejo de la misma aunque sea limitado, contribuye a ampliar la competencia plurilingüe del alumnado.⁸ (p. 51)

Également, dans le *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (BOE 3 janvier 2015), lorsque l'on y détaillait le curriculum de la Première Langue Étrangère :

En la medida en que ese bagaje comprende diversos conocimientos, destrezas y actitudes en diversas lenguas, es decir un perfil plurilingüe e intercultural, el individuo está mejor preparado para integrarse y participar en una variedad de contextos y de situaciones que suponen un estímulo para su desarrollo, y mejores oportunidades, en los ámbitos personal, público, educativo o académico, ocupacional y profesional.⁹ (p. 422)

⁷ Aujourd'hui, abrogé. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

⁸ L'étude d'une deuxième langue étrangère implique souvent le développement des stratégies valables pour en apprendre beaucoup plus, car la comparaison et le contraste entre les différents codes linguistiques impliquent un plus grand développement de la capacité à établir des analogies et des contrastes et à inférer ou déduire des règles générales [...]. Dans cette perspective, le concept de compétence partielle prend un sens, tel qu'il est décrit dans le Cadre (européen commun de référence pour les langues), soulignant qu'il ne s'agit pas d'accepter par principe une connaissance restreinte d'une langue, mais plutôt de comprendre qu'une connaissance, même limitée, contribue à élargir la compétence plurilingue des élèves. (Notre traduction).

⁹ Dans la mesure où ce bagage comprend diverses connaissances, habilités et attitudes en diverses langues, c'est-à-dire un profil plurilingue et interculturel, le sujet parlant est mieux préparé pour s'intégrer et participer dans une variété de contextes et de situations stimulant son développement, ainsi qu'(apportant) de plus grandes opportunités, dans les domaines personnel, public, éducatif ou académique, occupationnel et professionnel. (Notre traduction).

INTRODUCTION

Enfin, ce *Real Decreto 115/2014* allait dans le même sens que le Conseil de l'Europe lorsque, concernant la Deuxième Langue Étrangère, on peut y lire :

El plurilingüismo es una de las señas de identidad de la ciudadanía en una Europa multilingüe y multicultural [...] En el mismo sentido, y en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida, el Consejo de Europa señala que la finalidad de la educación lingüística en el mundo de hoy no debe ser tanto el dominio de una o más lenguas segundas tomadas aisladamente como el desarrollo de un perfil plurilingüe e intercultural integrado por competencias diversas en distintas lenguas y a diferentes niveles, en función de los intereses y necesidades cambiantes del individuo. Así, para fomentar y facilitar la construcción de un repertorio plurilingüe e intercultural, los currículos de las etapas de ESO y de Bachillerato incluyen, con carácter específico, la materia de Segunda Lengua Extranjera.¹⁰ (p. 516)

En outre, remarquons également que l'on faisait référence dans ce même *Real Decreto* au plurilinguisme en Espagne lorsque l'on y détaillait le curriculum de Langue Castellane et Littérature. Ainsi, pour les contenus (et critères d'évaluation) concernant le premier cycle de la ESO (Enseignement Secondaire Obligatoire), on avait inclut : « conocimiento de los orígenes históricos de la realidad plurilingüe de España »¹¹ (p. 363).

Plus récemment, la loi organique 3/2020, du 29 décembre, qui modifie la loi organique 2/2006, du 3 mai, sur l'éducation (LOE-LOMLOE) abroge la LOMCE, et introduit la compétence plurilingue parmi les 7 autres compétences clés déjà présentes depuis 2006 en Espagne. En effet, ces nouveaux curriculums mettent l'accent sur l'évaluation des compétences clés censées être développées par le biais des différentes matières scolaires ou domaines scolaires. Cependant, les nouveaux curriculums ne signalent pas de manière précise quelle méthodologie employer pour développer cette compétence plurilingue. Nous insistons, à propos de ces nouveaux curriculums officiels de l'enseignement primaire et

¹⁰ Le plurilinguisme est l'une des caractéristiques de la citoyenneté dans une Europe multilingue et multiculturelle [...] Dans le même sens, et en relation avec l'apprentissage tout au long de la vie, le Conseil de l'Europe rappelle que la finalité de l'éducation linguistique dans le monde actuel ne devrait consister à maîtriser une ou plusieurs langues secondes prises isolément, mais plutôt à développer un profil plurilingue et interculturel composé de diverses compétences dans différentes langues et à différents niveaux, en fonction des intérêts et des besoins des sujets. Ainsi, pour encourager et faciliter la construction d'un répertoire plurilingue et interculturel, les curriculums des étapes ESO et Baccalauréat intègrent, de manière spécifique, la matière de Seconde Langue Etrangère. (Notre traduction).

¹¹ « Connaissance des origines historiques de la réalité plurilingue en Espagne ». Notre traduction.

INTRODUCTION

secondaire en Espagne, sur la prise en considération du plurilinguisme et de la réalité plurilingue et pluriculturelle de l'Espagne, toujours dans le but de favoriser la cohésion sociale dans l'ensemble du territoire espagnol. En effet, le respect et la prise en considération des autres langues parlées en Espagne sera déterminant pour la formation de futurs citoyens plus tolérants envers la diversité des langues et des cultures et plus ouverts à l'altérité linguistique et culturelle.

2. L'avenir de l'Éveil aux langues en Espagne : bref aperçu de notre étude

Il faut bien admettre que nous prétendions étudier, dans un premier temps, l'Éveil aux langues en Espagne. Cependant, devant l'actuelle absence de cet Éveil à laquelle nous sommes confrontés, nous avons essayé d'expliquer les raisons de cette absence de l'Éveil aux langues en Espagne. Cette absence paraît totalement paradoxale après le succès de l'Éveil aux langues durant les expérimentations *Evlang* et *Ja-ling*¹² menées en Europe, auxquelles a participé l'Espagne durant la fin du dernier siècle et le début du XXI^e.

Ainsi, nous allons présenter et décrire dans cette thèse, le fruit de notre travail de recherche sur les démarches pédagogiques et didactiques aujourd'hui connues sous le terme d'Éveil aux Langues.¹³ Remarquons, tout d'abord, que l'Éveil aux langues fait partie des approches dites plurielles, dans lesquelles sont proposées simultanément aux apprenants plusieurs langues et cultures dans les salles de classe (Candelier, 2006). Comme l'on vient d'y faire allusion plus haut, la quasi-absence de l'une de ces approches plurielles¹⁴ – l'Éveil aux langues est « connu » en Espagne sous le nom de *Despertar a las lenguas* – nous a menés à questionner, dans le contexte espagnol, l'intérêt et l'utilité de l'Éveil aux langues au sein de la didactique des langues étrangères (DLE).

Encore faut-il préciser que bien que ce soit en Angleterre que l'Éveil aux langues ait vu le jour dans les années quatre-vingt, nous avons concentré notre étude essentiellement sur le *Despertar*. La démarche de l'Éveil aux langues qui paraît avoir fourni d'importants éléments innovateurs, apporterait-elle un nouvel élan à

¹² Deux des principales macro-expérimentations portant sur les effets de l'Éveil aux langues chez les apprenants.

¹³ Aussi connues sous le nom d'*Éveil au langage* ou *Ouverture aux langues* dans le monde francophone, *Language Awareness* en anglais, *Begegnung mit Sprachen* en allemand ou *Educazione plurilinguistica* en italien ...

¹⁴ La seule exception, peut-être : deux écoles de la Communauté autonome de Galice.

INTRODUCTION

l'enseignement des langues en Espagne, un des pays européens où le rendement en LE n'est pas des meilleurs ?¹⁵

Ainsi, nous avons étudié les expériences pionnières du Despertar a las lenguas menées en Espagne et ce qu'il en est advenu. Finalement, nous présenterons les résultats de notre étude sur la sensibilisation et sensibilité plurilingue (et pluriculturelle) des adolescents en Espagne, ainsi que les conclusions que l'on a pu en dégager.

Encore convient-il de rappeler l'énorme difficulté de trouver, dans l'actualité, en Espagne, des pratiques du type Éveil aux langues, ce qui a rendu notre recherche bien plus complexe en ce qui concerne l'obtention de données empiriques. Dans l'impossibilité d'étudier les démarches du Despertar a las lenguas quasi inexistantes dans l'actualité en Espagne, nous avons décidé de centrer essentiellement notre étude sur les principaux effets du Despertar et, très concrètement sur les variables reliées au « savoir-être »¹⁶, telles que la sensibilisation plurilingue et pluriculturelle, l'ouverture aux langues et aux cultures ainsi que la motivation pour apprendre des langues chez les adolescents espagnols. Ensuite, après avoir analysé les résultats, nous trancherons sur la nécessité du Despertar plurilingue et pluriculturel chez les apprenants en Espagne. Ou bien, tout au contraire, les jeunes Espagnols présentent-ils déjà une grande *sensibilité plurilingue et pluriculturelle* ?

Tout d'abord, nous avons entrepris dans une première approximation au problème de réunir des témoignages de chercheurs ayant mené des recherches sur notre sujet ainsi que de réunir des informations sur les expériences pionnières menées en Espagne. Ensuite, nous avons entamé l'étude empirique sur les effets attitudeux de l'*Éveil aux langues* dans un vaste échantillon d'écoles (et collèges) espagnols, afin d'apporter quelques lumières sur notre objet d'étude et tenté, par conséquent, d'éclaircir la raison de l'absence (quasi absolue) de Despertar dans les écoles espagnoles. Le Despertar a las lenguas, serait-il réellement indispensable en Espagne ? Ou, au contraire, ce Despertar ne serait-il qu'une approche sans doute intéressante mais pas vraiment nécessaire en Espagne ?

Dans notre étude empirique, nous avons recueilli des données qualitatives et quantitatives – au moyen essentiellement de questionnaires – sur les attitudes envers la diversité des langues et de cultures ainsi que sur l'ouverture à l'altérité linguistique et

¹⁵ Cf. page 117.

¹⁶ Effets jugés spécifiques de la démarche de l'Éveil aux langues.

INTRODUCTION

culturelle (et la motivation pour apprendre des langues étrangères) afin d'analyser les résultats de ces questionnaires remplis par les élèves et professeurs d'écoles situées dans différentes communautés d'Espagne. Le cas échéant, si l'on y constate des résultats significativement positifs en *sensibilité plurilingue (et pluriculturelle)* chez les apprenants de langues étrangères espagnols, d'un âge compris entre 11 et 12 ans, nous pourrions également considérer cela comme révélateur de la présence d'intelligence émotionnelle chez ces adolescents, car faire preuve d'intelligence émotionnelle durant le processus d'enseignement-apprentissage de langues étrangères revient essentiellement à acquérir des attitudes positives envers l'apprentissage des langues (et des cultures) étrangères et qui neutraliseront, par conséquent, l'anxiété si néfaste lors de l'apprentissage des langues étrangères. De même, la présence de sensibilité à la diversité des langues et des cultures serait, également, en mesure de promouvoir et favoriser chez ces jeunes adolescents le développement d'aptitudes métalinguistiques (discrimination auditive et mémoire auditive, notamment) si importantes lors de l'apprentissage des langues étrangères.

En outre, nous avons également examiné si les maîtres de langues étrangères dans les écoles et collèges espagnols connaissent les démarches plurielles et plus particulièrement, le *Despertar a las lenguas* (Éveil aux langues en Espagne). Tout ceci, afin de discuter, dans une perspective de recherche-action, la viabilité du *Despertar a las lenguas* en Espagne ou la possibilité d'une généralisation du *Despertar a las lenguas* dans le système éducatif espagnol.

En conclusion, cette thèse a comme finalité d'étudier et de questionner l'intérêt des démarches de l'Éveil aux langues, essentiellement en ce qui concerne les bénéfices potentiels de leur implantation généralisée dans le territoire espagnol, car ces démarches constituent un important atout pour le développement de la compétence plurilingue, qui a enfin été acceptée en Espagne parmi les compétences clés que les apprenants doivent acquérir tout au long de leur apprentissage dans l'enseignement basique obligatoire.

3. Justification de l'objet de notre étude

Pourquoi avoir décidé d'étudier l'Éveil aux langues ? Justifions maintenant le choix de notre sujet. Comme l'ont constaté plusieurs chercheurs, l'approche plurilingue n'a pas joui de grande considération dans les pratiques didactiques des enseignants. Certains chercheurs déploreraient que, malgré l'insistance du Cadre européen commun de référence

INTRODUCTION

pour les langues (CECR) sur l'importance du plurilinguisme dans l'enseignement, l'on a continué à privilégier la compétence monolingue (Lozano González, 2012). Il est évident que, si dans une salle de classe de 20 élèves, nous comptons 5 élèves parlant différentes langues, les enseignants ne devront pas enseigner ces 5 langues au reste de la classe. Cependant, ce que l'on peut faire, comme le rappelle Lozano González (2012) c'est « fomentar y promover el respeto hacia la diversidad »¹⁷ (p. 152) ou comme le remarque Nussbaum (2014) : la « didactique des langues devrait considérer les pratiques plurilingues – les alternances de langues, les recours à des formes hybrides, par exemple – comme un atout permettant aux apprenants leur participation à la diversité d'activités de classe » (p. 83).

Vu que nous analyserons en détail les principaux intérêts de l'objet de notre étude au chapitre II, nous nous limiterons ici à exposer son intérêt, sur la base des recherches antérieures.

3.1. Intérêt d'ordre psychopédagogique

La considération des facteurs affectifs dans l'enseignement-apprentissage des langues est essentielle. En effet, l'importance de l'affectivité en didactique des langues étrangères (L.E.) est actuellement bien connue et considérée comme d'importance capitale, à tel point que « plus nous laissons de place aux facteurs affectifs dans notre activité professionnelle plus nous constatons l'efficacité des apprentissages » (Arnold, 2006, p. 409).¹⁸ Il devient donc essentiel de prendre en compte les facteurs affectifs dans l'enseignement-apprentissage des L.E. : nous pouvons en conclure que toute démarche en DLE qui insisterait sur ces facteurs affectifs et prendrait au sérieux cette dimension émotionnelle devrait être bien accueillie et considérée.

Mais revenons sur la dimension affective de l'enseignement-apprentissage des L.E., en remarquant que la prise en compte de l'affectivité dans les salles de classe se révèle non seulement utile, mais véritablement indispensable. Ainsi, avec les démarches du type Éveil aux langues, les sentiments des élèves allophones (ou provenant d'autres cultures) seront considérés et respectés, étant donné que les enseignants prendront en

¹⁷ « Encourager et promouvoir le respect envers la diversité ». Notre traduction.

¹⁸ Nombreux sont les professionnels de l'enseignement des langues étrangères qui insistent sur le rôle fondamental de l'affectivité dans l'enseignement-apprentissage des L.E.: « l'importance de l'affectivité dans l'acquisition des langues étrangères, comme d'ailleurs dans n'importe quel domaine de l'humain, est aujourd'hui hors de doute » (Arnold, 2006, p. 407).

INTRODUCTION

compte leur langue et leur culture, et ce, quelles qu'elles soient. Et, de même, durant les activités pédagogiques par groupes, les élèves seront mieux considérés par leurs pairs, plus reconnaissants d'avoir en classe des élèves qui ont la chance (et non l'infortune !) de parler et/ou posséder une autre langue et/ou autre culture.

Dans l'enseignement-apprentissage des L.E., il faut donc être très attentif aux attitudes des élèves et faire en sorte que leurs attitudes soient favorables à l'apprentissage des L.E. : l'Éveil aux langues y contribue sans doute. Remarquons que, selon les résultats des évaluations des principaux programmes que nous analyserons en détail au chapitre 2, les effets de l'Éveil aux langues, selon Castellotti et al. (2008), sont les suivants :

- Avoir une attention et une sensibilité à la diversité et à la variation ;
- Être curieux et ouvert vis-à-vis des différences linguistiques et culturelles ;
- Accepter l'altérité linguistique et culturelle ;
- Accepter de modifier ses certitudes linguistiques et culturelles ;
- Être disposé à s'engager dans l'apprentissage de nouvelles langues [...]. (p. 21).

Ainsi le considère également Noguero (2006) en se référant au projet Ja-Ling : « se plantea abordar uno [...] de los que más influyen en los resultados del aprendizaje: las actitudes y valores, desarrollar los positivos y el cambio de los negativos¹⁹ » (p. 296).

En outre, afin de réduire l'effet des facteurs émotionnels négatifs, il est primordial de bien préciser que le facteur affectif le plus perturbateur de l'enseignement-apprentissage des L.E. est sans aucun doute l'anxiété.²⁰ En effet, dans l'acquisition des L.E., peut survenir « [...] el choque lingüístico como una situación en que los alumnos adultos temen que las palabras que dicen en la lengua meta no reflejen sus ideas adecuadamente, y esto quizá hace que parezcan ridículos o infantiles »²¹ (Arnold, 2000, p. 39) et, en outre, peut apparaître le choc culturel qui peut se définir « como la ansiedad debida a la desorientación creada al contactar una nueva cultura »²² (Arnold, 2000, p. 39), et encore, dans l'enseignement des L.E., les apprenants doivent-ils bien devoir tolérer

¹⁹ « On se propose d'aborder l'un [...] des (aspects) plus influents sur les résultats des apprentissages : les attitudes et les valeurs, développer les positifs et modifier les négatifs ». Notre traduction.

²⁰ Comme de tout enseignement-apprentissage en général, quelle que soit la matière. L'anxiété (outre le manque de motivation) produit, parmi ses « pernicious » effets, une interférence négative en diminuant la capacité d'attention des élèves.

²¹ « Le choc linguistique comme situation dans laquelle les apprenants adultes craignent que les paroles qu'ils disent dans la langue cible ne reflètent pas leurs idées de manière adéquate, et cela peut les faire sentir ridicules ou enfantins ». Notre traduction. Il est vrai qu'Arnold fait référence ici aux adultes mais cette anxiété linguistique existe également chez les adolescents.

²² « Comme l'anxiété occasionnée par la désorientation créée par le contact avec une nouvelle culture ». Notre traduction.

INTRODUCTION

nombre d'ambiguïtés, concernant les signifiés, les référents et la prononciation, capables de produire de l'anxiété (Arnold, 2000). Cette anxiété linguistique que nous venons d'évoquer consiste en fait, en une réaction émotionnelle négative, « fear of being laughed at, embarrassed, and making a fool of oneself are major concerns of anxious language students » (MacIntyre, 1999, p. 31).²³

C'est ainsi que dans les cours communicatifs de langue étrangère, il est possible de rencontrer cette situation inconfortable où des apprenants adolescents ou adultes cherchent à communiquer à leurs camarades des idées « mûres » à l'aide de ressources linguistiques « immatures », ce qui peut entamer sérieusement leur estime de soi. (Arnold, 2006, p. 411-12)

Et ceci, surtout chez les élèves adolescents, qui se caractérisent par la nécessité d'être acceptés par leurs pairs.²⁴ Guiora (1983) le considère également ainsi : « [...] cuando una persona se comunica en una lengua que no domina, no puede evitar el sentimiento de no estar representando fidedignamente su personalidad e inteligencia »²⁵ (*apud* Rubio, 2004, p. 96). En conclusion, comme l'ont déclaré notamment Arnold et Brown (1999), Rubio (2004) et bien d'autres chercheurs, l'anxiété est le facteur affectif qui perturbe le plus le processus d'apprentissage.

En outre, il faut ajouter que si bien, dans l'apprentissage des L.E., l'anxiété peut entraîner une diminution de la motivation (très fréquent dans les salles de classe), le manque de motivation peut en revanche à son tour, créer de l'anxiété (Gardner et al., 1992), or on sait très bien que pendant que l'anxiété perturbe sérieusement l'apprentissage, la motivation le facilite énormément (Lorenzo, 2002; Horwitz, 1995).

En conclusion, il paraît donc clair que toute conception de l'enseignement-apprentissage des L.E. qui aiderait les élèves à « ne pas avoir peur » d'utiliser les LE en classe, ainsi qu'à motiver les apprenants dans leur apprentissage des LE – la motivation étant considérée comme un des facteurs positifs les plus importants dans l'apprentissage –, devrait être largement bien accueillie. L'Éveil aux langues, peut-être fournirait-il une

²³ « Peur du ridicule, et de se sentir gêné ou de paraître un insensé, c'est ce qui arrive prépondéramment dans l'anxiété linguistique des élèves ». Notre traduction.

²⁴ Selon Williams et Burden (1999), les informations qui aident les enfants à construire leur image de soi proviennent de leurs parents et de leurs maîtres, cependant dans l'adolescence, les camarades ont le *rôle central*.

²⁵ « Lorsqu'une personne se communique dans une langue qu'elle ne maîtrise pas, elle ne peut éviter le sentiment d'être incapable à démontrer de manière fidèle sa personnalité et son intelligence ». Notre traduction.

INTRODUCTION

méthodologie d'enseignement-apprentissage des L.E. exempte de dramatisme lors de la production d'erreurs chez les apprenants.

De plus, la décentration, produite par la distanciation de la langue maternelle dans les activités de l'Éveil aux langues, favorise non seulement l'ouverture à l'altérité linguistique mais aussi l'empathie, si importante notamment pour les jeunes adolescents.²⁶

Comme l'enseignement des L.E. est une des matières scolaires qui produit le plus d'anxiété²⁷, il paraît logique de s'attendre à encore plus de problèmes de discipline et de pires rendements académiques dans ces salles de classe ainsi qu'à y trouver un plus grand stress lié au travail parmi les maîtres et les professeurs de L.E. (et vraisemblablement, encore plus quand il s'agit de langues « secondaires »²⁸, comme c'est le cas de presque toutes les LE dans notre pays, à l'exception de l'anglais). Toute démarche qui prétendrait contribuer à améliorer l'enseignement-apprentissage des L.E. devrait donc être examinée de près : c'est ce que nous nous proposons dans cette thèse.

En outre, l'éducation dans les écoles en Espagne présente de sérieux problèmes en ce qui concerne l'intelligence émotionnelle, notamment dans l'apprentissage du contrôle de soi des jeunes adolescents, comme le soulignent Gallego et Arias (2007).²⁹ Cela engendre dans les salles de classe des problèmes de discipline qui constituent un facteur important de risques psychosociaux et qui peuvent produire chez les enseignants de nombreux congés pour maladie (comme le stress, le *burn out* ou la dépression) ce qui aboutit, par conséquent pour les apprenants à un enseignement de moindre qualité.³⁰

Ainsi, améliorer non seulement le rendement scolaire en L.E. des jeunes adolescents en Espagne mais aussi le climat dans les salles de classe est une priorité éducative de premier rang.

²⁶ L'empathie est l'un des facteurs fondamentaux composant l'intelligence émotionnelle (selon Goleman, l'intelligence émotionnelle se compose de 5 facteurs fondamentaux : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et la sociabilité).

²⁷ Cf. Nous l'expliquons en détail au Chapitre II.

²⁸ En juillet 2014, à l'occasion du 5^e Congrès international EDiLiC célébré à Rennes (France), on y a abordé la problématique des langues minorisées.

²⁹ Selon le psychologue José María Quintana Cabanas J.M. (1994), la société espagnole « no ha sabido imponer el autocontrol a los niños » (*apud* Gallego et Arias, 2007, p. 38) (« n'a pas su imposer le contrôle de soi aux enfants », notre traduction) et la psychologue A. Vallejo-Nájera, A. ajoute « los padres no saben poner límites a los hijos. Los límites son necesarios » (« les parents ne savent pas imposer des limites à leurs enfants. Les limites sont nécessaires », notre traduction) (*apud* Gallego et Arias, 2007, p. 47).

³⁰ Selon l'ouvrage *La violencia en los centros escolares (como factor de riesgo psicosocial en los trabajadores de la enseñanza)* édité par la Confederación Española de Centros de Enseñanza, 25% des professeurs considèrent que leurs congés pour maladie sont dus au stress lié à leur travail.

INTRODUCTION

D'autre part, dans une étude sur l'importance de la dimension affective dans l'apprentissage des L.E., je questionnais dans quelle mesure un plus grand contrôle de soi chez les apprenants mènerait à un meilleur rendement en L.E.³¹ Pour ces fins, nous avons réalisé une évaluation à un groupe d'étudiants du premier cycle de l'enseignement secondaire d'un Collège espagnol. Tout d'abord, nous avons appliqué des instruments diagnostics à des étudiants de 1^{re} année ESO (enseignement secondaire obligatoire) pour ensuite procéder à une sommaire intervention dans ce groupe d'élèves. Lors de l'interprétation et discussion des résultats, nous avons pu constater chez les élèves que si le contrôle de soi augmente, il n'en est pas de même pour le rendement scolaire. Selon Horwitz et al. (1996) et Rubio (2004), « l'une des conclusions des études réalisées dans le domaine est qu'il existe une anxiété spécifique liée à l'apprentissage d'une deuxième langue » (*apud* Arnold, 2006, p. 411). Ainsi, l'expérimentation rendait évident que l'anxiété linguistique, pas toujours corrélée à l'anxiété générale, doit être contrôlée par une plus grande sensibilisation linguistique car cette anxiété linguistique est associée à un rendement scolaire insuffisant dans les salles de classe de L.E. (MacIntyre, 1999). Rubio (2004) a élaboré des questionnaires pour mesurer cette anxiété idiomatique de manière spécifique et, il nous a paru souhaitable d'approfondir dans ce sens considérant, en outre, que les hauts niveaux d'anxiété linguistique se produisent lorsque la motivation envers l'apprentissage des L.E. est basse (étant donné la relation existante entre motivation et anxiété).

Par conséquent, afin d'augmenter le rendement en L.E., il devient primordial de motiver chez les jeunes apprenants à l'apprentissage des L.E. ainsi que de les sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle.

3.2. Intérêt d'ordre sociolinguistique

Nous venons de voir au point précédant l'importance des attitudes face à la langue étrangère que l'on enseigne aux élèves et ces attitudes dépendront essentiellement des fonctions et fonctionnalités que les apprenants attribueront à cette langue étrangère. Dabène (1994) parle de fonctions identitaires et sentimentales de la langue. Une langue peut être notre « langue d'appartenance », c'est-à-dire la langue de notre identité ethnique et/ou notre « langue du cœur », c'est-à-dire la langue liée à notre biographie personnelle, aux êtres ou aux lieux qui nous sont propres (Dabène, 1994). De même, « une autre

³¹ Nous présenterons en détail cette étude au chapitre V.

INTRODUCTION

composante de l'attitude par rapport à une langue se fonde sur l'importance objective qu'on lui reconnaît et qui est justifiée par son utilité réelle ou présumée » (Dabène, 1994, p. 82). Voilà, les facteurs constitutifs de l'attitude par rapport à une langue étrangère, et que tout individu placé dans une situation de plurilinguisme est susceptible de développer par rapport à chacune des langues avec lesquelles il entre en contact (Dabène, 1994).

Par conséquent, il est souhaitable que les enseignants veillent à l'intérêt et au respect pluriel de toute langue ainsi qu'à l'acceptation et au respect de tout être humain et de tout groupe ethnique afin de réussir à inculquer aux apprenants une mentalité plus ouverte.

L'Éveil aux langues, en considérant la diversité linguistique comme un atout, est susceptible de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des enfants (éducation maternelle et primaire, essentiellement), ce qui aboutit à inculquer le « respect de toutes les langues » (Beacco et Byram, 2007, p. 10).

Et la réponse d'Édouard Glissant à la question³² de Lise Gauvin (1992) me semble également très pertinente pour nos propos :

Ce n'est pas une question de parler des langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte ; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache.
(p. 19)

Cette tolérance existe-elle chez les futurs citoyens espagnols ? Le *Despertar a las lenguas* que nous étudions dans cette thèse, serait-il utile voire nécessaire en Espagne où la co-officialité des langues (basque au Pays basque et dans la zone basque de la Navarre, Catalan en Catalogne, aux Baléares et en Pays valencien, galicien en Galice)³³ amorce déjà ce *despertar*. Or, si bien un monolinguisme clos et autosuffisant constitue un obstacle pour l'apprentissage des langues, la valorisation des répertoires plurilingues et pluriculturels des apprenants dans les démarches plurielles ouvrira la porte au respect de l'altérité linguistique et culturelle. En outre, grâce à ces démarches parmi lesquelles se

³² « Ce qui est important de faire ressortir en somme, c'est que, lorsque vous dites que " le dit de la relation est multilingüe ", ce multilinguisme n'est pas une juxtaposition des langues » (Gauvin, 1992, p. 19).

³³ Pour être complet, il faut ajouter l'aranais (variété de l'occitan) parlé uniquement dans le Val d'Aran (dans la région de Lérida, communauté de Catalogne).

INTRODUCTION

trouve l'Éveil aux langues, les adolescents espagnols apprendraient à *mettre en relation* les langues (notamment, la langue castillane et la langue co-officielle dans les communautés espagnoles bilingues), à comprendre leur complémentarité, à transférer des connaissances et des compétences entre les langues. Et tout cela devrait favoriser la décentration cognitive et la distanciation de la propre langue (et culture) des apprenants et atteindre la *transculturalité*, ce qui contribuera, en outre, à enrichir leur personnalité (López Belmonte, 2009; Castellotti et Moore, 2010).³⁴

De plus, l'Éveil aux langues serait une démarche très favorable pour éviter le repliement sociolinguistique discriminatoire (Armand et al., 2008).

Si, en outre, l'on considère que « l'apprentissage d'une langue est avant tout, une démarche de décentration » (Candelier et al., 2008, p. 95), les activités du type Éveil aux langues peuvent contribuer au « développement des capacités langagières dans leur ensemble et tout particulièrement, au niveau de l'enseignement primaire, à celui de la langue majeure de scolarisation » (Castellotti et al., 2008, p. 13). En effet, grâce aux activités didactiques proposées par l'Éveil, les élèves ont l'occasion de mener des réflexions d'ordre interlinguistique et translinguistique utiles pour l'apprentissage des langues.

Ainsi, comme nous y avons déjà fait allusion, l'Éveil aux langues peut contribuer à l'intégration des élèves d'origine étrangère, en valorisant leur langue d'origine car les enseignants fourniront aux élèves l'occasion, au cours des différentes activités, de réflexion non seulement métalinguistique mais aussi interlinguistique et interculturelle (Dabène, 1994).

Il paraît donc essentiel que l'école valorise les répertoires plurilingues et pluriculturels de chaque élève, car les négliger reviendrait d'autre part, à ignorer la réalité plurielle des salles de classe.³⁵ Toute démarche qui tiendrait compte de ces répertoires devrait, au moins, attirer l'attention des enseignants et des concepteurs des curriculums.

Terminons ce point sur l'intérêt d'aborder une étude sur l'Éveil aux langues. Ces démarches considèrent le plurilinguisme comme un bien pour l'apprentissage et la

³⁴ Nivel transcultural : « cuando el aprendiz se encuentra por encima de ambas culturas y actúa de mediador de ellas con los principios fundamentales de cooperación y comunicación » (López Belmonte, 2009, p. 8) (« lorsque l'apprenti se trouve au-dessus des deux cultures et agit comme médiateur entre elles avec les principes fondamentaux de coopération et de communication », notre traduction).

³⁵ En effet, dans beaucoup de pays européens notamment, les enfants et adolescents migrants sont souvent bien nombreux. En Espagne, en comparaison de pays comme la France ou l'Allemagne, la langue des migrants est bien souvent la même que celle du pays, car il existe une majorité de migrants hispanophones provenant fondamentalement d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud.

INTRODUCTION

socialisation (Beacco 2005) et ce plurilinguisme (et pluriculturalisme) favorise « l'accès à la citoyenneté, l'ouverture à la diversité et à l'altérité, la relativisation des connaissances et leur contextualisation, ainsi qu'un recentrage sur les élèves en tant qu'acteurs sociaux » (Castellotti et Moore, 2010, p. 7). Audigier (1998) remarque qu'entre les « compétences-clés » nécessaires au plein exercice de la citoyenneté démocratique, se trouve « l'acceptation positive des différences et de la diversité » (*apud* Candelier, 2003a, p. 25).

3.3. Intérêt d'ordre curriculaire

À présent, les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe ne se contentent plus d'un enseignement des langues marqué par la perspective monolingue. L'Éveil aux langues pourrait probablement favoriser chez les élèves, dès le plus jeune âge, le développement de cette compétence plurilingue par l'acceptation de la diversité linguistique et culturelle. Ainsi, nous investiguerons, dans notre étude, l'attitude des jeunes adolescents espagnols envers la diversité linguistique et culturelle. Insistons également sur le fait qu'il est nécessaire de développer chez les apprenants non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des attitudes et des valeurs telles que la sensibilité et la tolérance à la diversité des langues et la communication interculturelle, notamment.³⁶ Des démarches, comme l'Éveil aux langues, insistent sur ce point, c'est pourquoi ces démarches ont constitué notre sujet d'étude.

3.3.1. *L'Éveil aux langues : intérêt pour le curriculum des langues*

3.3.1.1. Valeur propédeutique de l'Éveil aux langues

L'Éveil aux langues) répond incontestablement à un besoin non satisfait à l'heure actuelle dans l'enseignement des langues : en effet celui-ci est introduit dans les divers curriculums scolaires sans avoir été préparé par une réflexion sur des phénomènes généraux touchant la communication et le langage [...] (Dabène, 1994, p. 148)

Avec l'Éveil aux langues, on prétend étudier le langage en général ainsi que les phénomènes communicatifs. Or, ceci est souvent bien négligé dans l'enseignement. Il

³⁶ On entend par compétence interculturelle la « capacidad que tienen para comunicarse de forma efectiva aquellos individuos que no comparten la misma cultura » (López Belmonte, 2009, p. 8) (« capacité que possèdent à se communiquer efficacement des individus qui ne partagent pas la même culture », notre traduction).

INTRODUCTION

serait souhaitable donc d'envisager ces contenus linguistiques dans le curriculum. Il s'agira de sensibiliser au fonctionnement du langage et des langues, et de donner au langage le statut qui lui revient, étant donné que celui-ci – comme beaucoup de psychologues le considèrent – interagit avec la pensée et constitue même l'instrument de celle-ci. De plus, il suffit de rappeler les fonctions du langage de Jakobson pour se rendre compte de l'importance du langage et des langues. Finalement, rappelons que toutes les matières scolaires se transmettent par ce moyen du langage, serait-ce donc faire perdre du temps aux apprenants que de leur donner la chance de mieux comprendre et utiliser ce moyen si important du savoir ?

3.3.1.2. L'Éveil aux langues : indispensable pour la gestion de la diversité

Il est très important de souligner que les langues « autres » sont souvent perçues comme aliénantes et ceci, d'autant plus quand il s'agit de celles des migrants, souvent des élèves provenant de pays en voie de développement et donc stigmatisés. Par ailleurs, si l'on considère que les groupes-classes ne sont pas toujours homogènes, au niveau linguistique et culturel, des démarches comme l'Éveil aux langues deviennent essentielles :

Ce type de démarches (Éveil aux langues), permettant à l'enfant de situer son répertoire et de se situer lui-même dans la diversité constitutive de l'espace langagier, est, nous semble-t-il, de nature à intéresser toute personne dont la profession consiste à travailler avec la « différence » [...] (De Pietro et Matthey 2001, p. 41).

De plus, le Conseil de l'Europe (Beacco, 2005) conseille même la prise en compte de toutes les langues sans exceptions, de la langue nationale aux langues des migrants en incluant les langues minoritaires (langues régionales) et d'autres langues étrangères, quelles qu'elles soient.

INTRODUCTION

4. Notre étude : l'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

Parmi les approches plurielles, se trouvent la Didactique intégrée³⁷, l'Intercompréhension de langues voisines, les Enseignements bilingues³⁸ ainsi que la Pédagogie interculturelle et l'Éveil aux langues. En effet, selon Castellotti et Moore (2010), ces « différentes approches didactiques visent explicitement le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle à l'école (et sont) généralement regroupées sous la dénomination d'approches plurielles des langues et des cultures [...] » (p. 13).

Avec ces approches, on envisagera :

- D'une part, la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle en agissant essentiellement sur les attitudes ;
- D'autre part, le développement de la compétence plurilingue en fournissant aux apprenants un enseignement-apprentissage de plusieurs langues parentes en s'appuyant sur la langue maternelle.

Précisons qu'avec la Pédagogie interculturelle et l'Éveil aux langues, ce sera plutôt le premier point que l'on recherchera. D'un autre côté, avec l'Intercompréhension des langues parentes, la Didactique intégrée ou l'Enseignement bilingue³⁹, c'est plutôt le second point qui est envisagé.

Il faut souligner que les limites entre les différentes approches plurielles ne sont pas toujours évidentes et il existe même plusieurs points convergents. Cependant, De Pietro remarque certaines similitudes entre l'Éveil aux langues et l'Intercompréhension et, selon ce dernier, « el Despertar a las lenguas proporcionaría un marco conceptual general para la intercomprensión, concebida ésta como una metodología. Por otra parte, el conjunto estaría dentro de una enseñanza integrada de las lenguas y las culturas »⁴⁰ (Gajo, 2013, p. 63). Quoiqu'il soit vrai que l'Éveil aux langues se rapproche de la Didactique intégrée des langues et l'Intercompréhension entre langues voisines, De Pietro

³⁷ Roulet (1980) proposa cette pédagogie selon laquelle il fallait toujours partir de la langue maternelle pour apprendre des langues étrangères. Selon Dolz et al. (2009) « El sistema escolar de Andorra, por ejemplo, adopta un modelo de enseñanza integrado de las lenguas, de manera que el catalán, el español y el francés son a la vez lenguas enseñadas y lenguas de enseñanza de las distintas disciplinas escolares » (p. 130). Mentionnons également le Collège *Carmelitas del Sagrado Corazón* de Vitoria-Gasteiz (Alava) qui a mené un projet trilingue de Didactique intégrée des langues (1999-2011) (basque, castillan et anglais).

³⁸ Il faut également reconsidérer parmi les approches plurielles l'Enseignement bilingue qui intègre les apprentissages linguistiques et les apprentissages des différentes matières scolaires.

³⁹ Candelier (2008) considère l'Enseignement bilingue dans la catégorie d'approche plurielle, si on y travaille la comparaison entre les langues.

⁴⁰ « Fournirait un cadre conceptuel général pour l'intercompréhension, conçu comme une méthodologie. D'autre part, le tout s'inscrirait dans un enseignement intégré des langues et des cultures ». Notre traduction.

INTRODUCTION

considère aujourd'hui, que l'on peut distinguer l'Éveil aux langues de l'Intercompréhension entre langues voisines et de la Didactique intégrée et, selon la Revue *Babylonia* (2009), l'Éveil aux langues a effectivement sa propre place : « la légitimité de l'Éveil aux langues est désormais largement reconnue [...] »⁴¹.

Dans notre travail, nous aborderons uniquement l'Éveil aux langues qui pourrait se définir comme un programme d'activités inter-langues, à composante ludique et facilitateur d'un ultérieur enseignement de langues étrangères.⁴²

D'autre part, il faut reconnaître qu'entre Pédagogie interculturelle et Éveil aux langues peut-être y a-t-il encore plus de parenté qu'avec les autres démarches plurielles. Si bien la première ne vise que l'enseignement-apprentissage des cultures, l'Éveil vise non seulement à promouvoir l'apprentissage des cultures mais également à motiver l'apprentissage des langues. Remarquons que la Pédagogie interculturelle ne concentre pas son étude sur la diversité linguistique, qui constitue cependant un point fondamental des cultures⁴³. Cependant avec l'Éveil aux langues (ou *sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle*), on prend plutôt en considération les phénomènes linguistiques.

Remarquons également que l'Intercompréhension des langues parentes envisage essentiellement (quoique non exclusivement) la compréhension écrite.⁴⁴ Or, l'Éveil aux langues envisage aussi bien l'écrit que l'oral, bien qu'en donnant priorité à la langue orale. Rappelons que l'importance de la langue orale est hors de doute⁴⁵.

Insistons, finalement, que notre intérêt dans cette étude portera sur l'Éveil aux langues. Cependant, il convient de préciser que cette dernière démarche n'est nullement exclusive et peut être intégrée à d'autres démarches plurielles pour viser de meilleurs

⁴¹ http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/FICHES_PDF/5_evlangue.pdf (consulté le 20.02.2023).

⁴² S'il est vrai que nous étudierons également les enseignements bilingues, ce ne sera que pour étudier leurs effets sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle.

⁴³ Cf. notamment la thèse de doctorat *Desarrollo de la competencia intercultural en la clase de lenguas extranjeras: el caso del francés*. Université autonome de Barcelone (2008) où Pascual Calvo propose un enseignement plus intégré de la langue et de la culture.

⁴⁴ Sobre la base de los recursos lingüísticos ya disponibles, se propone un enfoque específico de lenguas de la misma familia. Se trata de transferir estos recursos, de remodelarlos, de desarrollar rápidamente nuevos, a menudo dirigidos a un campo de actividad, especialmente a la comprensión escrita. Los proyectos en esta área florecen, sobre todo para las lenguas románicas, desde mediados de los noventa [...], bajo el nombre de GALATEA, GALAPRO, EUROM, EUROCOM, EUROMANIA, etc. (Gajo, 2013, p. 62)

Notre traduction: Sur la base des ressources linguistiques déjà disponibles, une approche spécifique des langues de la même famille est proposée. Il s'agit de transférer ces ressources, de les remodeler, d'en développer rapidement de nouvelles, souvent orientées vers la compréhension écrite. Les projets prospèrent surtout en ce qui concerne les langues romanes, depuis le milieu des années 90 [...], sous le nom de GALATEA, GALAPRO, EUROM, EUROCOM, EUROMANIA, etc.

⁴⁵ Il existe des langues sans écriture, l'enfant apprend à parler avant d'écrire, les graphèmes sont secondaires par rapport aux phonèmes et se constituent selon ceux-ci.

INTRODUCTION

résultats didactiques. Ainsi le considèrent aussi Castellotti et Moore (2010), « au-delà de leurs spécificités, ces différentes approches, [...] peuvent se combiner entre elles [...] » (p. 14), « toutes les démarches évoquées sont en outre à organiser et à articuler, d'un point de vue curriculaire, pour construire une éducation générale à la pluralité [...] » (Castellotti et Moore, 2010, p. 17). Ceci dit, il reste encore du travail à réaliser car « poner orden en los enfoques que conciernen a una didáctica del plurilingüismo no es tarea fácil »⁴⁶ (Gajo, 2013, p. 63).

5. L'Éveil aux langues : dans la lignée du Portfolio européen des langues

Rappelons que le *Portfolio européen des langues* constitue une aide inestimable dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères étant donné qu'il contribue à préserver la diversité linguistique, promouvoir la tolérance linguistique et culturelle et développer le plurilinguisme (Little et Perclová, 2003). Ce Portfolio des langues, de même que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), constituent des « documents qui placent au cœur du projet éducatif la compétence plurilingue et interculturelle de l'individu et qui font par conséquent une place de choix à la pluralité des langues » (Candelier et al., 2012, p. 6).

Sur le plan didactique, les répertoires plurilingues étaient déjà pris en compte par les *biographies langagières* contenues dans le Portfolio européen des langues (PEL), ce qui permettait la réflexion et la prise de conscience de l'élève concernant son propre processus d'apprentissage et valorisait, par conséquent, les expériences plurilingues; mais, ce ne sera qu'avec les démarches telles que l'Éveil aux langues, que l'on tiendra vraiment compte de tout ce bagage plurilingue des élèves et que l'on fera réfléchir sérieusement les étudiants sur le fonctionnement du langage et de la pluralité des langues (Castellotti et Moore, 2010) : « exemple de prise en compte d'itinéraires pluriels est celui proposé avec certaines activités pédagogiques développées sous la dénomination générale d'éveil au langage/aux langues (Language Awareness) et visant, à travers un travail réflexif portant sur la diversité linguistique [...] » (Castellotti et Moore, 2010, p. 12).

⁴⁶ « Mettre de l'ordre dans les approches qui relèvent d'une didactique du plurilinguisme n'est pas une tâche aisée ». Notre traduction.

INTRODUCTION

6. Pourquoi avoir choisi d'étudier l'Éveil aux langues en Espagne ?

L'enseignement des langues étrangères débuta en Espagne à l'école secondaire, plus tard, à l'enseignement primaire et, très récemment, à l'enseignement maternel.

Cependant, le rendement des apprentissages des L.E. reste encore insuffisant en Espagne, il fallut un *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* (2010-2020) (présenté le 1^{er} octobre 2010 devant le Conseil de Ministres), ayant pour finalité d'améliorer l'acquisition des langues étrangères des Espagnols⁴⁷ :

Aunque la situación de España en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha mejorado en los últimos años, la información disponible sobre la competencia lingüística en lengua extranjera de los españoles muestra que la posición que nuestro país ocupa en este ámbito es manifiestamente mejorable. Las carencias que aún permanecen, atribuibles a razones históricas, sociológicas, lingüísticas y educativas, justifican sobradamente la necesidad de un Programa Integral, con un calendario realista, que impulse definitivamente el desarrollo de competencias en idiomas en nuestro país.⁴⁸

En ce qui concerne l'Éveil aux langues, pourrait-il constituer une nouvelle réponse à cette attente ?

Pourquoi un pays comme l'Espagne – où le besoin de *cohésion sociale* est évident – paraît ne pas tenir en compte des résultats des expérimentations sur l'Éveil aux langues ? Les jeunes espagnols, ont-ils réellement besoin d'Éveil aux langues et aux cultures ? Dans l'avenir, l'Éveil aux langues restera-t-il marginal en Espagne ? Serait-il uniquement destiné à certains élèves migrants ? En définitive, cette démarche impliquant plusieurs langues simultanément en classe, serait-elle réellement nécessaire en Espagne ?

Pour une démarche innovatrice comme l'Éveil aux langues, qui affecte directement les pratiques pédagogiques, il est important également de connaître l'avis des enseignants sur

⁴⁷ Il est curieux, cependant de constater : « se promueve en él, con carácter inmediato, un conjunto de medidas para garantizar que todos los estudiantes de nuestro país se expresen con corrección y adecuación, al menos, en un idioma extranjero, con especial preferencia en inglés » (page 3, Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras).

⁴⁸ Bien que la situation en Espagne dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères se soit améliorée ces dernières années, les informations disponibles sur la compétence linguistique des Espagnols dans une langue étrangère montrent que la position que notre pays occupe dans ce domaine peut clairement être améliorée... Les lacunes qui subsistent encore, imputables à des raisons historiques, sociologiques, linguistiques et éducatives, justifient parfaitement la nécessité d'un Programme intégral, tout en respectant un calendrier réaliste, qui favoriserait définitivement le développement des compétences linguistiques dans notre pays. (Notre traduction).

INTRODUCTION

ces démarches innovatrices : « teacher understanding and willingness to consider new content and pedagogical approaches are critical »⁴⁹ (Gersten et al., 2000, p. 448).

Cette étude que nous présentons ici rappelle également le leitmotiv que Wei yin Yong évoque également dans sa thèse *Problématique, propositions et difficultés pour un projet de type Éveil aux langues en Asie : cas d'étude à Singapour*⁵⁰, si bien la contextualisation est toute autre ici : le contexte espagnol.

Réflexions récapitulatives

Dans la préface du livre issu du 4^e Congrès EDiLiC, rédigée par Ofelia García (2014), on conclut :

This book is precisely an élément déclencheur/ un gatillo/ a trigger for change in the ways in which we view teaching, learning, teacher education, and especially language. Por eso hoy escribo usando muchos de mis recursos lingüísticos, esperando that others see that only by imagining a new way of languaging, a translanguaging, would be able to give rise, to awaken a new and inclusive way of being and communicating en un mundo major. (Andrade et al., p. 11)

Bien qu'il soit vrai que les signifiés soient plus importants que les signifiants, la communication ne serait point aisée si on changeait de code linguistique (*code-switching*) à tout instant. Cependant, le contraire, reste aussi contestable... Pourquoi cette intolérance des locuteurs natifs lorsqu'un étranger dit un mot étranger ? C'est précisément ce que nous allons analyser, la sensibilité plurilingue et pluriculturelle d'un pays plurilingue et pluriculturel comme l'Espagne. Existerait-il en Espagne une authentique sensibilisation plurilingue et pluriculturelle ? Ou bien, l'intolérance envers les autres langues et cultures mettrait-elle en avant un plurilinguisme de surface ? Une étude a été réalisée sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle des futurs maîtres d'école et professeurs des collèges en Espagne (et plus, concrètement dans les Asturies) où on a pu constater que si les enseignants considèrent avoir de la sensibilité plurilingue et pluriculturelle, ils ne savent pas très bien comment sensibiliser leurs apprenants :

⁴⁹ « La compréhension par l'enseignant et sa volonté de prendre en compte les nouvelles approches des contenus et de l'enseignement jouent un rôle critique ». Notre traduction.

⁵⁰ Le projet de recherche mené dans le cadre de la thèse doctorale soutenue par Wei yin Yong étudie la faisabilité de construire les bases d'une réelle ouverture plurilingue et pluriculturelle à l'altérité, par le biais d'un enseignement de type Éveil aux langues adapté au contexte singapourien.

INTRODUCTION

Los resultados del estudio muestran que los futuros docentes están sensibilizados con la diversidad cultural y lingüística (como realidad social, a tratar en los centros), aunque no se sientan capacitados para abordarla en el contexto profesional, bien por falta de formación, o por falta de disposición o recursos en los propios centros (Rodríguez-Martín, et al., 2013, p. 126).

D'autre part, le *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* qui faisait allusion à l'enseignement plurilingue n'abordait que l'Enseignement bilingue, l'immersion, l'enseignement de l'anglais comme *lingua franca*, l'apprentissage du français ou de l'allemand à l'étranger ; mais, sans vraiment laisser envisager un vrai développement de la compétence plurilingue des apprenants.

Et, parmi les objectifs de ce *Programa*, nous pouvons constater notamment celui de « ampliar las competencias en una segunda lengua extranjera en la Educación Primaria y la Educación Secundaria, de modo que los estudiantes de esta segunda lengua alcancen un nivel equivalente al A2 del MCERL »⁵¹. Si l'on considère en outre que, parmi les autres objectifs du *Programa*, se trouvent : « concienciar a la sociedad española de la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras y, en consecuencia, adoptar las medidas pertinentes para la creación de un entorno social que favorezca este aprendizaje »⁵². Nous nous demanderons si ces objectifs sont en mesure d'être atteints dans l'actualité en Espagne. C'est ce que nous discuterons dans cette thèse.

C'est vrai qu'en Espagne, des enseignants de l'École Officielle de Langues Étrangères de Salamanque organisèrent des activités du type Éveil aux langues avec des élèves de 2^o et 3^o années de l'enseignement primaire, accompagnés de leurs maitres et maitresse, reçurent en 2011 el *Sello Europeo a las iniciativas innovadoras en la enseñanza de lenguas* avec son projet el *Despertar a las lenguas* (Éveil aux langues en espagnol) coordonné par Vega Llorente. Des élèves de sept à neuf ans, répartis en groupes, jouaient à adopter différentes nationalités et ainsi, devenant français, italiens, allemands, portugais et britanniques, ils « parcourèrent » l'Europe, apprirent leurs coutumes, leurs salutations ou leurs adieux, et chantèrent même en cinq langues. De cette

⁵¹ « Accroître les compétences dans une deuxième langue étrangère dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, afin que les apprenants de cette deuxième langue atteignent un niveau équivalent au A2 du CECR ». Notre traduction.

⁵² « sensibiliser la société espagnole sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères et, par conséquent, adopter les mesures pertinentes pour créer un environnement social favorable à cet apprentissage ». Notre traduction.

INTRODUCTION

façon, les étudiants comprennent qu'apprendre des langues et interagir avec des personnes d'autres cultures est nécessaire et amusant. Mais après ce succès rien en Espagne, dans ce sens ? Ce serait plus qu'étonnant ! Quelle en est la cause ?

Ainsi, dans notre étude, nous étudierons la sensibilisation linguistique et culturelle des collégiens en Espagne (fin de l'enseignement primaire essentiellement mais aussi du premier cycle du Secondaire). Considérant, en outre, que nous avons toujours considéré le respect de « l'altérité linguistique et culturelle » comme l'un des piliers essentiels dans l'apprentissage d'une langue étrangère.⁵³ L'Éveil aux langues nous semble une concrétion curriculaire possible et plausible dans les salles de classe de langues pour inculquer ce respect pour la diversité des cultures que proposait l'auteur francophone Amin Maalouf (prix *Príncipe de Asturias* des Lettres, 2010).

De plus, étant donné que les attitudes positives envers l'enseignement-apprentissage des langues étrangères constituent un des autres facteurs essentiels pour rendre effectif cet apprentissage, comme nous l'avons signalé précédemment. Car, ces attitudes sont les antécédents des comportements qui pousseront les apprenants à faire un effort pour apprendre des langues (Arnold, 2006). En résumé, nous sommes convaincu que les savoir-être contribuent efficacement au développement des savoirs.⁵⁴ Finalement nous voulons remarquer qu'inculquer aux apprenants un vrai respect envers les différences *interlinguistiques* entrainera une plus grande tolérance aux différences *intra-linguistiques*, c'est-à-dire à l'acceptation de la variété de différents registres de langues ainsi qu'à l'existence de nombreux *sociolectes* (variétés au niveau social) sans oublier une plus grande considération pour toutes les variétés de langages et bien sûr, une plus grande acceptation des variétés régionales ou nationales d'une même langue (prononciations différentes, lexique propre à une région, etc.).

⁵³ Nancy Huston nous révèle en analysant dans ses écrits la *surconscience linguistique* et l'*étrangeté* (néologisme créé par cette écrivaine francophone d'origine canadienne anglophone) l'importance du respect de la langue et de la culture d'autrui.

⁵⁴ Quoique certains pensent le contraire... Bruno Maurer (2011), par exemple, dans son ouvrage intitulé *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, non seulement questionne l'intérêt des approches pédagogiques plurilingues qui ne visent pas l'apprentissage de plusieurs langues mais aussi considère que les approches plurielles peuvent conduire à un « enseignement de l'ignorance ».

PARTIE I.

THÉORIE : PLURILINGUISME ET APPROCHES PLURIELLES

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

CHAPÎTRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

1. Brève définition de la démarche Éveil aux langues

Les activités d'Éveil aux langues consistent à faire travailler les élèves avec plusieurs langues – sans nécessairement avoir l'ambition de les enseigner – dans le but de leur faire acquérir des savoirs (à propos de la diversité des langues, du langage et de la communication, des relations entre langues, etc.), des savoir-faire utiles pour tout apprentissage des langues (discriminer des sons, repérer des éléments dans une langue inconnue, comparer des structures, etc.) ainsi que des savoir-être (attitudes positives envers les langues et leur diversité, notamment).

1.1. Origines de l'Éveil aux langues : le *Language Awareness*

L'Éveil aux langues est l'héritier d'un courant pédagogique connu sous le nom de *Language awareness*, fondé par Eric Hawkins en Grande-Bretagne dans les années quatre-vingt. Le *Language Awareness* fait suite et répond à une série de rapports gouvernementaux déplorant l'échec scolaire des enfants d'origine immigrante en milieu défavorisé. Ce nouveau courant pédagogique cherchait à établir des « ponts » entre la langue d'enseignement, les langues étrangères et les langues d'origine des enfants immigrants, et prétendait ainsi contrer les préjugés liés aux langues étrangères par l'éveil de la curiosité des apprenants à l'égard des différentes langues ainsi que fournir un aperçu du fonctionnement de différentes langues afin de développer des capacités métalinguistiques chez ces apprenants (Armand et al., 2008).

Plus concrètement, les objectifs du programme fondé par Hawkins prétendaient :

- Enseigner les langues étrangères en s'appuyant sur la langue maternelle ;
- Poursuivre l'intégration des élèves migrants dans l'institution scolaire (Armand et al., 2005 ; Candelier, 2009) ;
- Et, développer des compétences ? métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit.

Cependant, ce mouvement *Language Awareness* sans reconnaissance institutionnelle au Royaume-Uni a connu une réelle régression au cours des années quatre-vingt-dix. C'est finalement dans les années 90 que cette approche a suscité l'intérêt de divers

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

groupes en Europe, notamment en France⁵⁵ – où ont été menées plusieurs initiatives ponctuelles, axées sur le développement des capacités métalinguistiques et de l'orthographe chez de jeunes enfants (Louise Dabène, notamment) – ainsi qu'en Autriche et en Allemagne, où deux instituts régionaux de recherche pédagogique ont introduit officiellement une approche de l'Éveil aux langues inspirée partiellement du modèle britannique.⁵⁶

1.2. L'Éveil aux langues : définition

L'Éveil aux langues est une des approches plurielles qui consiste donc à travailler avec plusieurs langues dans les salles de classe, sans pour autant prétendre enseigner ces langues mais plutôt avec la volonté de développer chez les apprenants des savoirs à propos du langage, des langues et de la communication, des savoir-faire sur l'apprentissage des langues ainsi qu'avec l'intention d'inculquer aux apprenants des attitudes favorables aux langues et à leur diversité.

Quant au public cible, l'âge des élèves dépendra un peu des programmes mis en place et des contextes éducatifs des différents pays mais en général, l'Éveil aux langues en Europe a été destiné aux élèves de l'enseignement préscolaire et du primaire quoique sans laisser envisager dans un avenir proche l'enseignement secondaire (De Pietro, 2007).

2. L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

Les approches plurielles – par opposition aux approches singulières, où on n'aborde qu'une seule langue ou une seule culture, prise isolément – sont des approches « dans lesquelles plusieurs langues ou cultures sont prises en compte simultanément » (Candelier, 2006, p. 70). Ces approches poursuivent le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants (Castellotti et Moore, 2010). Une première structuration des approches plurielles est proposée dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP, 2007)

⁵⁵ Dans le monde francophone, ce courant fut rebaptisé sous le nom d'Éveil aux langues.

⁵⁶ En Allemagne, par exemple, l'Institut régional de recherche pédagogique (Rhénanie-Westphalie) a introduit officiellement dans les écoles de leurs régions une approche s'inspirant partiellement du courant *Language Awareness : Begegnung mit Sprachen*.

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

et vise en résumé à développer chez les élèves leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être en ce qui concerne leur compétence plurilingue.⁵⁷

Les approches singulières étaient tout particulièrement valorisées au moment où les méthodes structurales puis communicatives ont vu le jour. Dans ces méthodes, toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement. Par contre, les démarches plurielles s'opposent à l'absence de recours à la langue maternelle. L'Éveil aux langues, par exemple, ne bannit pas le « recours » à la langue maternelle lors de l'apprentissage des langues étrangères et par effet de l'interdépendance de l'apprentissage des langues, la langue maternelle se verra donc favorisée :

Les différentes formes de l'éveil aux langues (Language Awareness, Evlang, Jaling, EDiLiC, etc.) [...] encouragent une exposition critique à des langues et cultures que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, dans l'optique de favoriser le développement de représentations informées de la pluralité des langues et des cultures, du plurilinguisme et de l'apprentissage. Ces différentes modalités encouragent, de manière implicite ou explicite, une réflexion sur les langues de l'école et un renforcement des capacités dans celles-ci. (Castellotti et Moore, 2010, p. 14)

Selon Tomassone (2001) « l'homme du XXI^e siècle sera multilingue »⁵⁸ (p. 139), il faudra bien reconnaître que « le passage d'une langue maternelle à une langue seconde ne se fait pas nécessairement au détriment de la première. Il faut aussi prendre en compte la langue maternelle dans les apprentissages » (p. 139). Il faudra, cependant, « prévoir les interférences » non-désirables et « empêcher leur émergence » (Tomassone, 2001, p. 139).

Loin de la tradition monolingue de l'apprentissage cloisonnant les langues – dont se lamentait notamment Louise Dabène (1994) –, les approches plurielles et parmi elles, l'Éveil aux langues prétendent valoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Fidèle à ce concept de plurilinguisme si recommandé dans les

⁵⁷ Le CARAP est le résultat d'un projet du *Centre européen pour les langues vivantes* (CELV), coordonné par Michel Candelier et al. Le CELV est une institution du Conseil de l'Europe qui promeut l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses États membres.

⁵⁸ Il est important de remarquer que lorsque l'on fait allusion aux répertoires linguistiques des sujets parlants, il est préférable d'employer le terme plurilinguisme, réservant celui de multilinguisme pour parler de territoires géographiques.

CHAPÎTRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

documents sur les politiques linguistiques éducatives du Conseil de l'Europe, l'Éveil aux langues défendra que les langues ne soient plus traitées comme cloisonnées et indépendantes mais comme interdépendantes et composites.⁵⁹

Comme le précisent Candelier et Schröder-Sura (2015), on entend donc par approches plurielles « la mise en œuvre d'activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs [...] variétés linguistiques et culturelles » (p. 12).

Finalement, l'Éveil aux langues n'étant qu'une des démarches parmi les différentes approches plurielles, il nous paraît néanmoins convenable d'analyser, brièvement, les autres approches plurielles même si elles ne constituent pas d'une manière directe l'objet de notre travail. Rappelons que parmi les autres démarches plurielles se trouvent notamment : la Didactique intégrée, l'Intercompréhension entre langues voisines, les Enseignements bilingues ainsi que l'Éveil aux langues et la Pédagogie interculturelle (Candelier, 2008).

Les quatre premières approches visent plutôt le développement de la formation plurilingue, quant aux deux autres approches plurielles, elles recherchent à développer l'éducation plurilingue des apprenants (Cf. Figure 1).

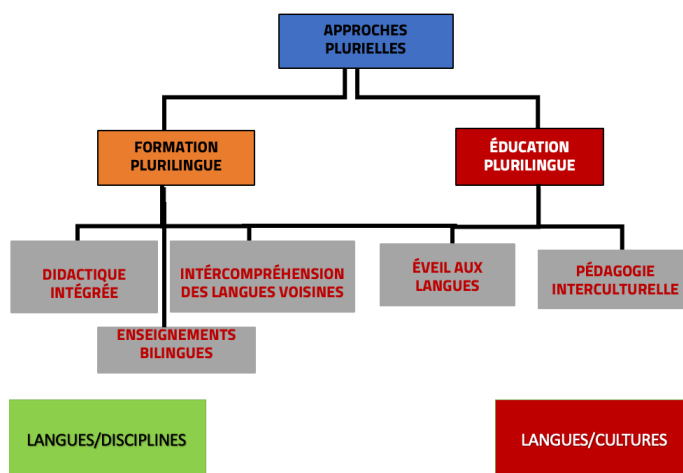


FIGURE 1. L'Éveil aux langues parmi les démarches plurielles.

En grandes lignes, ces approches permettent aux élèves de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en ce qui concerne les généralités des faits linguistiques et/ou culturels. Dans la Didactique intégrée des langues, on prétend à partir de la langue maternelle (ou la langue de l'école) faciliter l'accès à une première langue

⁵⁹ Cf. les orientations définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) dans le chapitre 8 (Diversification linguistique et curriculum).

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

étrangère, ensuite sur la base de ces deux langues, faciliter l'accès à une deuxième langue étrangère, etc. De plus, il faut souligner que l'on vise à enseigner ces langues étrangères dans le cursus scolaire (Candelier, 2003b et 2009).⁶⁰ Avec la Didactique intégrée des langues, on insiste sur l'importance de la mise en œuvre du plurilinguisme, du « rapprochement, comme base commune du développement des compétences en langues, des enseignements des langues nationales, régionales ou minoritaires, étrangères et des langues classiques » (Beacco et Byram, 2007, p. 44), et de l'avantage de prendre appui sur une langue pour l'apprentissage d'autres langues. En ce qui concerne l'Intercompréhension entre les langues voisines, on travaille de manière parallèle sur plusieurs langues d'une même famille. Il peut s'agir de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue déjà apprise. Ici, on vise le développement d'aptitudes métalinguistiques générales, essentiellement « la capacité même à s'appuyer explicitement sur des connaissances dans une langue pour " passer " à une autre langue [...] » (Candelier, 2003a, p. 20). Quant au public cible, bien que parfois il peut coïncider avec celui de l'Éveil aux langues, l'Intercompréhension est essentiellement destinée aux étudiants de l'enseignement supérieur, centres de langues, lycéens et adultes maîtrisant au moins une langue romane de référence en tant que langue maternelle ou étrangère (par exemple, *GALANET*, 2001-2004) ou encore à des publics spécialisés : étudiants et professeurs de langue en particulier (*GALAPRO*, 2008-2010).⁶¹ En outre, une autre grande différence entre l'Éveil et l'Intercompréhension réside dans le fait que le premier n'exclut aucune langue, tandis que l'Intercompréhension prétend seulement aborder un nombre bien déterminé de langues de la même famille linguistique. L'Éveil, en n'excluant aucune langue, contribuerait mieux au développement de l'éducation plurilingue que l'Intercompréhension.

Quant aux enseignements bilingues : il s'agit d'aborder les différentes matières du cursus scolaire dans une autre langue (en Espagne, généralement l'anglais ou moins

⁶⁰ Les premières incitations à envisager de façon intégrée les enseignements linguistiques remontent à 1972 et ont été formulées sous la forme de recommandations au cours d'un symposium, organisé par le Conseil de l'Europe à Turku, portant sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes. Ces recommandations portaient du constat que d'un point de vue pédagogique et à la lumière des théories linguistiques modernes, les similitudes entre deux langues devraient être jugées beaucoup plus importantes que les différences. (Cavalli, 2005, p. 1)

⁶¹ Exception faite, cependant, de *Euro-mania* qui vise un public plus jeune. Pour plus d'information sur l'Intercompréhension entre langues parentes : <http://apic.onlc.fr/42-Langues-romanes-methodes.html>

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

fréquemment le français) en plus de celle de scolarisation. Il s'agit d'enseigner une Discipline dite Non Linguistique par le biais d'une langue étrangère (EMILE). Ces programmes bilingues sont, dans l'actualité, très répandus sur le territoire espagnol.

Ces trois approches plurielles dont on vient de parler prétendent donc le développement des répertoires plurilingues des apprenants (formation plurilingue), alors qu'aussi bien l'Éveil aux langues comme la Pédagogie interculturelle cherchent essentiellement à éduquer au plurilinguisme des élèves en exposant les apprenants aux langues (Éveil aux langues) et aux cultures (Pédagogie interculturelle) en développant les attitudes altéritaires et en prévenant ainsi des attitudes ethnocentristes.

Dans cette thèse, nous aurons l'occasion d'étudier non seulement l'enseignement précoce des langues, avec les démarches du type Éveil aux langues, mais également d'examiner l'impact des programmes EMILE sur la sensibilité à la diversité linguistique et pluriculturelle. Finalement, considérant que « l'interculturel prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenances, c'est-à-dire la confrontation identitaire » (Mügeli et Deschenaux, 2105), nous tenterons d'analyser également la sensibilité à la diversité linguistique et pluriculturelle selon le nombre d'étrangers présents dans salles de classe.

3. Fondements de l'Éveil aux langues

Durant les années 80, les objectifs du *Language Awareness* étaient, comme on y a déjà fait allusion un peu plus haut, non seulement d'affronter les difficultés d'intégration des élèves migrants et leurs échecs scolaires mais aussi de contrecarrer les difficultés des élèves anglophones pour apprendre une langue étrangère et même de faire face aux difficultés de ceux-ci dans la maîtrise de leur langue maternelle qui seraient occasionnées, en grande partie, par un manque d'habiletés métalinguistiques. Ce déficit d'habiletés métalinguistiques est selon les défenseurs de l'Éveil aux langues, une des raisons de l'échec en langues, quelles qu'elles soient. Mais ce n'est pas la seule cause du médiocre rendement en langues étrangères. L'Éveil aux langues prétend également avoir une vraie valeur propédeutique vu que cette nouvelle démarche didactique préparera, en effet, les élèves à l'apprentissage des langues étrangères par le développement de la capacité de discrimination auditive, le renforcement de la curiosité, l'intérêt et le respect pour l'« autre » et ce qui est « autre », ainsi que par la

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

connaissance et la considération de la communication et enfin, la stimulation de leur confiance en leurs capacités d'auto-apprentissage.

En outre, vu que l'Éveil aux langues valorise toutes les langues sans exception, y compris donc, les langues minoritaires, avec les activités du type Éveil aux langues, les enfants migrants dont la langue maternelle n'est pas le français, auront l'occasion de bénéficier d'une reconnaissance de leur langue et de leur culture, autres que celles de l'école.

De même, l'Éveil aux langues prépare tous les élèves à devenir des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.

Nous pouvons en conclure qu'actuellement, en Europe notamment, les démarches type Éveil aux langues pourraient permettre de répondre aux exigences de la réalité plurilingue et pluriculturelle du continent, car ses « principes théoriques [...] se réfèrent aux travaux antérieurs du Conseil de l'Europe (2001, Beacco et Byram 2003) concernant le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle [...] » (Candelier et al., 2008, p. 264).

Il convient de bien préciser ce qu'on entend par *plurilinguisme*. Commençons donc par quelques précisions terminologiques. En français ou en anglais, on a les termes *multilinguisme* et *plurilinguisme*⁶², qui ne sont pas exactement équivalents comme en espagnol *multilingüismo* et *plurilingüismo*. En effet, le Conseil de l'Europe réserve le premier pour exprimer la coexistence dans une société donnée de plusieurs langues différentes. Quant au second (le plurilinguisme), il se définit comme « des formes de pluralité linguistique individuelles mises en œuvre, en tant que compétence, dans différentes situations sociales [...] » (Castellotti, 2010, p. 428). Remarquons, finalement, que certains recommandent d'employer les termes *plurilinguisme* et *multilinguisme*, uniquement à un niveau collectif.⁶³ Nous utiliserons le terme de *plurilinguisme* dans le sens où Castellotti l'emploie.

Il devient donc intéressant de constater au sujet de cette approche plurilingue (Éveil aux langues), comme l'entend également le Conseil de l'Europe (2001), que les

⁶² En anglais, *Multilingualism* et *Plurilingualism*, respectivement.

⁶³ Chaudenson envisageait le terme *plurilinguisme* pour la description de « la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même État », quand au terme *multilinguisme*, il renverrait à « la présence, dans le continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières nationales » (Maurer, 2010, p. 169).

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

langues ne sont plus considérées comme indépendantes mais comme interdépendantes :

[...] au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes [...], il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (p. 11)

Sur le plan didactique, il est vrai que les répertoires plurilingues étaient déjà pris en compte par les *biographies langagières* des démarches du *Portfolio européen des langues* (PEL) mais, ce ne sera qu'avec les démarches telles que l'Éveil aux langues, que l'on fera réfléchir sérieusement les apprenants sur le fonctionnement du langage et la pluralité des langues :

[...] exemple de prise en compte d'itinéraires pluriels est celui proposé avec certaines activités pédagogiques développées sous la dénomination générale d'éveil au langage/aux langues (Language Awareness) et visant, à travers un travail réflexif portant sur la diversité linguistique [...] (Castellotti et Moore, 2010, p. 12).

En outre, l'Éveil aux langues, en privilégiant cette pluralité, contribuerait à créer des citoyens plus responsables envers la réalité plurilingue et pluriculturelle de nos sociétés. Le Conseil de l'Europe proposera même la prise en compte de toutes les langues sans exceptions, de la langue nationale aux langues des migrants en incluant les langues minoritaires (langues régionales) et d'autres langues étrangères, quelles qu'elles soient. Et de même, avec l'Éveil aux langues, toutes les langues auront droit de cité dans l'enseignement. L'Éveil aux langues constitue donc un exemple clair de prise en compte du plurilinguisme, si recommandé par le Conseil de l'Europe et, à leur tour, les résultats et conclusions de cette démarche innovatrice renforcent cette conviction de l'importance du plurilinguisme :

Les travaux de recherche menés depuis plusieurs décennies, dont certaines conclusions ont été intégrées par le Conseil de l'Europe, tendent pourtant, pour

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

la plupart, à insister sur l'importance et l'intérêt, pour la réussite des enfants, d'une conscience positive accordée par les autres et par eux-mêmes à la pluralité de ces dimensions. (Castellotti et Moore, 2010, p. 8)

3.1. La compétence plurilingue et pluriculturelle

D'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe (2001), la *compétence plurilingue et pluriculturelle* est conçue comme une compétence globale qui en englobe plusieurs autres, ainsi « on considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (p. 129).

Cette compétence plurilingue peut également être définie d'après Coste et al. (1997) comme « une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (p. 12). La conception traditionnelle de l'apprentissage des langues étrangères étant bien différente :

La conception habituelle consiste à représenter l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'adjonction, en quelque sorte cloisonnée, d'une compétence à communiquer en langue étrangère à une compétence à communiquer en langue maternelle. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à [...] poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition [...] (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129).

De là, qu'avec cette idée de *compétence plurilingue*, se soient développés l'intérêt et l'importance de la *transversalité* des cours de langues (y compris celui de la langue de l'école), ainsi la compétence acquise dans une langue le sera au profit d'autres langues.

Quant à l'Éveil aux langues, on peut dire qu'il se conforme à un plurilinguisme authentique puisqu'il veillera à ce que les compétences dans différentes langues ne soient pas abordées de manière isolée mais, bien que les compétences dans les différentes langues soient distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence globale unique, dont dispose l'acteur social en question.

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

Dans la seconde définition (celle de Coste et al., 1997), on parle de *compétences partielles*, il s'agit d'une autre caractéristique de cette compétence plurilingue, son caractère de *partialité*. Ce qui revient à dire que les différentes compétences en langues sont généralement dissymétriques et n'ont pas le même niveau pour chacune d'entre elles. En didactique des langues étrangères, cela entraînera la mise en cause de la « stigmatisation de l'approximation » (Castellotti, 2006, p. 874). Ainsi dans les activités de l'Éveil aux langues, les erreurs n'auraient rien de dramatique ni de fautif mais, au contraire, elles seraient perçues comme naturelles dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère.

Finalement, relevons encore une autre caractéristique importante de cette compétence. Elle n'est nullement considérée comme quelque chose de fixe mais plutôt comme dynamique et donc, elle se développera durant toute la vie de l'individu. Comme le dit très bien Castellotti (2006), « cette compétence [...] se caractérise également par une grande malléabilité et une capacité d'évolution constante, dans le temps et dans l'espace » (Castellotti, 2006, p. 322).

Si les langues se nourrissent mutuellement, il deviendra primordial que les enseignants prennent bien conscience de la compétence plurilingue de leurs étudiants. Et c'est bien là l'un des objectifs des défenseurs des démarches plurielles.

3.2. Développement des compétences linguistiques : la « formation plurilingue »

Si la escuela debe ayudar a construir el plurilingüismo en tanto que competencia, ésta debe también estimular la toma de conciencia del propio plurilingüismo como valor. Este doble aspecto lleva a los autores a distinguir, en el seno de la educación plurilingüe, dos tendencias principales: la formación plurilingüe, que concierne la construcción de repertorios lingüísticos (competencia); y una educación para el multilingüismo, que tiene como objetivo tomar conciencia de la diversidad lingüística, una educación cívica (valores). [...] la primera actúa más bien sobre las prácticas de los hablantes y la segunda sobre sus representaciones.⁶⁴ (Gajo, 2013, p. 56)

⁶⁴ Si l'école doit contribuer à construire le multilinguisme en tant que compétence, celle-ci doit également stimuler la prise de conscience du plurilinguisme lui-même en tant que valeur. Ce double aspect conduit les auteurs à distinguer, au sein de l'éducation plurilingue, deux grandes tendances : la formation plurilingue, qui concerne la construction de répertoires linguistiques (compétence) ; et l'éducation au plurilinguisme,

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

Quant à la notion de *formation plurilingue* telle qu'elle est proposée par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco, 2005), et dont la finalité, est le développement du plurilinguisme comme compétence, cela revient à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs, tout au long de la vie et cela dès les premiers apprentissages.

Pour la formation plurilingue, on trouve au centre des attentes ce que l'on peut appeler la pédagogie « du détour » (Candelier, 2003b, p. 44 ; de Pietro, 2003) :

Lors des mises en train et des situations recherche, le questionnement prévu entraînera les élèves dans des observations, des comparaisons et des discussions qui leur permettront d'aborder des phénomènes dont l'appréhension est difficile en français sans altérité (l'arbitraire du signe, par exemple, qu'ils vont découvrir à travers les onomatopées). Le détour permet donc aux élèves de sortir de leur langue maternelle et de la relativiser notamment à travers la comparaison. (Perregaux, 2004, p. 162).

Le bénéfice de cette formation plurilingue sera un renforcement des capacités d'apprentissage de n'importe quelle langue car les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère pourraient être employées pour en apprendre une autre.

3.3. Implications éducatives du plurilinguisme : l'« Éducation au plurilinguisme »

Aujourd'hui, même quand un écrivain ne connaît aucune autre langue, il tient compte, qu'il le sache ou non, de l'existence de ces langues autour de lui dans son processus d'écriture. On ne peut pas écrire de manière monolingue. On est obligé de tenir compte des imaginaires des langues (Gauvin, 1992, p. 12).

Pourquoi en didactique des langues, ne pas tenir compte des autres langues ? Selon le Conseil de l'Europe (2001) :

Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. (p. 11)

qui vise à sensibiliser à la diversité linguistique, une éducation civique (valeurs). [...] La première agit plutôt sur les pratiques des locuteurs et la seconde sur leurs représentations. (Notre traduction).

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

Et bien, serait-ce possible grâce aux approches plurielles telles que l'Éveil aux langues ? En effet, peut-être cette dernière apporterait-elle, un plus grand intérêt pour la diversité linguistique et culturelle, et par ailleurs, un plus grand choix de langues étrangères à étudier. L'Éveil aux langues paraît répondre aux exigences actuelles. En effet, selon le Conseil de l'Europe (2001), on doit veiller à ce que les élèves parviennent « à la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (p. 129).

Finalement, soulignons qu'il est nécessaire de développer non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des valeurs et des attitudes, telles qu'éduquer à la tolérance linguistique, sensibiliser à la diversité des langues, former à la citoyenneté démocratique, etc. Donc, l'Éveil aux langues avec sa reconnaissance à l'école de toutes les langues des élèves et de la diversité des langues et des cultures, pourrait devenir un véritable atout dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

4. L'Éveil aux langues : Objectifs et activités didactiques

En général, on peut dire qu'avec l'Éveil aux langues, il s'agira d'aider les enfants à la réflexion sur l'univers du langage et la diversité des langues, en éveillant leur intérêt pour tout ceci (Dabène, 1994). Et, dans la lignée des recommandations du Conseil de l'Europe sur l'éducation plurilingue, les objectifs didactiques de l'Éveil aux langues seront, quant aux savoirs et savoir-faire, non seulement de développer chez les apprenants des capacités d'observation, d'analyse et de réflexion à propos du langage et des langues, d'élargir leurs connaissances à propos de celles-ci, en les situant dans le contexte plurilingue du monde actuel, mais aussi d'accroître leur motivation à apprendre des langues et enrichir leurs stratégies d'apprentissages. Et quant aux savoir-être, les objectifs de cette nouvelle démarche, si fidèle aux exigences du CECR du Conseil de l'Europe sur l'importance du plurilinguisme, seraient de développer chez les élèves des attitudes positives d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle, de sensibiliser et de valoriser cette diversité et de développer la tolérance envers d'autres langues et cultures, ainsi que de promouvoir la citoyenneté démocratique et de contribuer à la construction de sociétés plus solidaires et linguistiquement et culturellement pluralistes.

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

Le détour par une autre langue pourrait permettre aux élèves d'aborder plus facilement certains phénomènes langagiers comme par exemple, le caractère arbitraire du signe linguistique de la langue (Blondin, et Mattar, 2004) et permettrait ainsi :

[...] une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème en L1 ou L2, grâce à l'effet de mise à distance que provoque la comparaison à d'autres langues et à d'autres fonctionnements. «Le détour» par d'autres langues constitue ainsi un mécanisme clé de (l'Éveil aux langues)[...], pour aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent «voir» dans leur langue maternelle [...]. (De Pietro et Matthey, 2001, p. 36)

Ainsi, « le principe de décentration, mis en jeu par la comparaison, la multiperspective et la logique du détour, reste aujourd'hui l'axe fort et spécifique de l'option didactique prise par les approches d'Éveil aux langues » (Candelier, 2003b, p. 58).

En ce qui concerne les activités de l'Éveil aux langues, on proposera à l'apprenant une série d'activités d'observation, aussi bien en direction des langues maternelles des enfants qu'en direction de diverses autres langues, afin de susciter des attitudes favorables aux différences de langues et de culture et « on espère ainsi tout à la fois favoriser l'accès aux langues étrangères, consolider la langue maternelle des enfants en les aidant à mettre en place (une) conscience métalinguistique [...] et former des citoyens ouverts à l'autre et tolérants » (Dabène, 1994, p. 147).

Cette conscience métalinguistique, si importante dans l'enseignement des langues, paraît donc être privilégiée ici. Parmi les activités développées, il s'agit entre autres de documents oraux en plusieurs langues ou de la comparaison entre les langues (Armand et Dagenais, 2005). On abordera les langues en multipliant les occasions de passer de l'une à l'autre, en prenant appui sur ce que les élèves savent dans l'une pour mieux en comprendre une autre, en découvrant ce qui est semblable ou différent dans les unes et les autres, etc. En fait, les activités sont extrêmement variées. Quelques exemples :

- La réflexion générale sur la communication (animale ou humaine, verbale ou non-verbale, etc.) ;
- La compréhension du caractère arbitraire du signe linguistique ;
- La compréhension des phénomènes d'acquisition du langage ;
- La compréhension de la diversité des langues etc.

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

Toutes prennent comme point de départ les observations concrètes de part des élèves (Dabène, 1994).

Dans les démarches telles que l'Éveil aux langues, les activités d'apprentissage portent donc sur plusieurs variétés linguistiques et culturelles de manière simultanée (fidèles donc aux approches plurielles) mais soulignons à nouveau que ces activités portent sur des langues que l'école n'a pas l'objectif d'enseigner. Cette dernière précision est très importante selon Candelier (2003a) et ses partenaires du programme européen Evlang, « il y a Éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner » (p. 21). Ces langues (ou même dialectes) pouvant être enseignées ou non à l'école et peuvent être les langues parlées par les élèves, la ou les autre(s) langue(s) enseignée(s) à l'école, la ou les langue(s) locale(s) ou d'autres langues du monde. Dans les activités de l'Éveil aux langues, on présente aux élèves un corpus d'éléments écrits et oraux dans une grande diversité de langues, en les invitant à observer, écouter, analyser et surtout comparer ces faits linguistiques. Tout ceci afin de développer chez les élèves des compétences métalinguistiques, « [...] essentiellement de discrimination et de mémorisation auditive [...], aptitudes qui servent ou serviront des apprentissages linguistiques parallèles ou ultérieurs, notamment grâce à une objectivation du langage » (Holtzer, 2004, p. 72). Et tout cela, vu l'âge du public cible, sera présenté principalement de manière ludique.

L'Éveil aux langues devient ainsi une sorte de préparation des apprentissages linguistiques (apprentissage précoce) en fournissant aux élèves l'occasion de développer de compétences d'observation et de raisonnement métalinguistique, ainsi que de développer des attitudes positives à l'égard de la diversité des langues et des cultures (Holtzer, 2004). Finalement, soulignons que les activités de l'Éveil aux langues veillent au développement intégral des compétences linguistiques :

D'une manière ou d'une autre, chaque activité touche toujours aux trois dimensions constitutives des compétences langagières que sont les attitudes (envers les langues, envers la diversité...), les aptitudes (capacités d'écoute, d'analyse, etc.) et les savoirs (à propos des langues, de leur fonctionnement, de leur histoire...) [...]. (De Pietro, 2007, p. 32)

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

5. Les différents programmes d'Éveil aux langues en Europe et au Canada francophone

Nous présentons ces différents programmes sous forme de tableaux (ANNEXE 1).

6. Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures

Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP) rassemble de façon structurée les ressources et les compétences qui peuvent être travaillées grâce aux approches plurielles ; il complète le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), plutôt centré sur les compétences spécifiques dans les différentes langues. Le CARAP est destiné soit aux :

- Enseignants de langues étrangères ;
- Formateurs d'enseignants de langues ;
- Auteurs de méthodes d'enseignement de langues étrangères ;
- Responsables éducatifs et concepteurs de curriculums.

La publication comprend une présentation systématique des compétences et des ressources (savoirs, savoir-être, savoir-faire) développées par les approches plurielles (disponible en plusieurs langues), des matériaux didactiques en ligne sur le site web <http://carap.ecml.at> ainsi qu'un kit de formation pour les enseignants.

Conclusions de ce chapitre

Savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 130)

Nombreux sont encore ceux qui défendent l'idée de la nécessité d'un enseignement clos et isolé des langues comme si le contact avec les différentes langues n'entraînait que des interférences phoniques, lexicales et grammaticales. Cependant l'Éveil aux langues exige, à présent, un tout autre paradigme, l'Éveil aux langues répond au :

CHAPITRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

[...] soucieux de briser l'isolement dans lequel s'est enfermé l'enseignement des diverses langues présentes à l'école. Cet isolement a constitué un fonds permanent de la doxa pédagogique en matière de langues pendant les trois quarts du siècle dernier, de la méthode directe (qui bannissait la traduction) au behaviorisme (qui ne voyait dans les transferts de langue à langue que des interférences perturbatrices). (Candelier, 2003a, p. 19)

De plus, la croyance que le contact avec d'autres langues constitue une menace pour la langue maternelle, symbole d'identité groupale, reste encore présente. En effet, comme nous l'assure Candelier, en s'appuyant sur l'*interdépendance des langues*, les langues s'enrichissent mutuellement, et « cette idée, longtemps minoritaire, constitue aujourd'hui un des concepts clés du CECR (Conseil de l'Europe, 2001), à travers la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle [...] » (Candelier, 2003a, p. 19).

L'Éveil aux langues tient également en compte cette compétence plurilingue et pluriculturelle dans ses activités didactiques. Par conséquent, la démarche que nous sommes en train de présenter et que l'on étudiera dans le cadre de la présente thèse, s'applique à une plus grande diversité de langues et de cultures, celles qui sont présentes dans la classe, dans l'environnement immédiat, ailleurs sur le territoire national et dans d'autres pays européens et du monde entier (Candelier, 2003a). Remarquons aussi que l'Éveil aux langues, en faisant place à toutes les langues, quel que soit leur statut, et en particulier aux langues de la migration, révèle son caractère de non-discrimination entre les peuples.

Par ailleurs, on a vu dans ce chapitre que l'Éveil aux langues contribuerait à favoriser les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, par exemple), les attitudes envers les langues (ouverture à la diversité linguistique et culturelle, motivation à apprendre des langues) et les savoirs à leur propos (combien de langues, y-a-t-il dans le monde, par exemple). Et ce qui est très important, et il convient d'insister, les activités s'adressent dès lors à l'ensemble des élèves, à ceux qui possèdent dans leur répertoire une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que celle(s) de l'école, en donnant à ces langues un véritable statut dans le travail de la classe, et à ceux qui ne connaissent que la langue de l'école et qui vont, grâce aux activités proposées, en découvrir d'autres et par là même « se décentrer » par rapport à leur langue maternelle et s'ouvrir à la diversité. D'autre part, même la langue maternelle se

CHAPÎTRE I.

L'Éveil aux langues parmi les approches plurielles

verrait favorisée par l'Éveil aux langues vu que cette démarche améliore considérablement les habilités métalinguistiques car ses stratégies « [...] visent à développer [...] les savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques, y compris dans la langue de l'école » (De Pietro et Matthey, 2001, p. 34)

En conclusion, ces démarches du type Éveil aux langues abordent divers aspects du langage et des langues et que l'on peut regrouper en différents domaines :

- La communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain) ;
- La diversité et l'évolution des langues (familles de langues, emprunts, etc.) ;
- Leur fonctionnement (règles, fonctions) ;
- Leurs usages (variétés sociales, géographiques, etc.) ;
- Le langage parlé ;
- Le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture) ;
- Et, l'apprentissage des langues, etc.

Pour terminer, insistons à nouveau sur le fait que l'Éveil aux langues ne vise pas la maîtrise des langues travaillées en classe et ne prétend pas être un substitut de l'enseignement des langues, mais seulement un complément des différents enseignements des langues (langue maternelle et différentes langues étrangères) et un cadre qui permette leur mise en relation dans un processus d'intégration tout en fournissant du sens à l'apprentissage des langues.

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

Introduction

Ce travail a comme objectif de relever les spécificités de l'Éveil aux langues afin d'en déduire ses principes et son intérêt pour la didactique des langues étrangères. À partir d'une méta-analyse de plusieurs programmes européens et canadiens, entreprise dans le but de promouvoir et diffuser l'Éveil aux langues, nous avons identifié les éléments communs à ces expérimentations, pour faire ressortir les caractéristiques essentielles de la démarche et évaluer son importance.

Tout d'abord, nous avons constaté effectivement l'intérêt d'ordre psychopédagogique de l'Éveil aux langues qui réside essentiellement sur un principe bien spécifique de la démarche : l'importance accordée aux facteurs affectifs, comme Candelier (2003a) l'explique : « l'Éveil aux langues s'inscrit résolument dans la perspective de la construction d'attitudes sous l'effet d'activités d'ordre cognitif portant sur la diversité » (p. 24). Ensuite, nous avons également remarqué un bénéfice d'ordre sociolinguistique : tout en favorisant la décentration cognitive chez les élèves ainsi que la distanciation de leur propre langue, l'Éveil aux langues facilite l'apprentissage des langues étrangères. Enfin, nous avons relevé les particularités d'intérêt curriculaire de l'Éveil aux langues, qui possède une valeur propédeutique essentielle à l'apprentissage des langues étrangères ainsi qu'un intérêt capital dans le processus de mise en valeur de la diversité linguistique et culturelle en contexte scolaire. Finalement, nous avons vérifié que l'Éveil aux langues, en tenant compte du plurilinguisme, recommandé par le Conseil de l'Europe, encourage et motive l'apprentissage des langues étrangères.

Le *plurilinguisme* est un concept qui occupe une importance capitale dans les politiques linguistiques de l'Europe, notamment. Les approches plurielles dans lesquelles sont présentées simultanément plusieurs langues ou cultures dans les salles de classe (Candelier, 2006) et, parmi elles, l'Éveil aux langues, prétendent valoriser le plurilinguisme (et le pluriculturalisme). En effet, loin de la tradition monolingue de l'apprentissage cloisonnant les langues, l'Éveil aux langues défend que les langues ne soient plus traitées comme indépendantes.

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

Ainsi, l'objectif de notre étude a été de relever et discuter les spécificités d'une des démarches plurielles, l'Éveil aux langues, ainsi que de questionner son utilité et intérêt pour la didactique des langues. Pour ces fins et considérant, en outre, que « ces approches (plurielles) sont insuffisamment connues » (Castellotti et al. 2008, p. 23), nous avons « méta-analysé », dans le but de promouvoir l'Éveil aux langues, les résultats de principaux macro-programmes de l'Éveil aux langues dans les principales instances francophones. La méta-analyse nous a fourni des résultats à partir desquels nous avons pu identifier les principes de l'Éveil aux langues et en déduire son importance dans le champ de la didactique des langues étrangères. Finalement, nous avons constaté que cette démarche, objet de notre étude, en fournissant d'importants éléments novateurs à la didactique des langues étrangères, peut apporter un élan nouveau à l'enseignement des langues. En effet, certains chercheurs pensent même que l'on se trouve, avec l'Éveil aux langues, en présence d'un nouveau paradigme en didactique des langues vivantes (Castellotti, 2006 ; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Perregaux, 2004).

1. Contextualisation théorique

En premier lieu, nous remarquons que les approches plurielles s'inspirent en fait de la théorie de l'interdépendance linguistique de Cummins (1981), où on souligne la synergie entre les langues. Candelier (2003) nous rappelle que, pour ces approches, il s'agit de s'appuyer sur la langue maternelle, afin de faciliter l'accès à une première langue étrangère et puis, de la même façon, s'appuyer sur ces deux dernières pour faciliter l'accès à une deuxième langue étrangère et, ainsi de suite, pour d'autres langues. En outre, dans la logique de l'hypothèse de l'interdépendance linguistique (Cummins, 1981), le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) définit la compétence plurilingue comme l'ensemble des compétences linguistiques des sujets parlants qui n'obéissent pas à la ségrégation, mais plutôt à l'intégration et l'interaction, c'est-à-dire, à la synergie entre les langues. Ainsi, la construction et l'évolution de cette compétence plurilingue constitue un objectif primordial des approches plurielles (Castellotti, 2006).

En deuxième lieu, insistons sur le fait que la démarche de l'Éveil aux langues accorde une importance capitale aux attitudes. En effet, cette démarche prétend

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

favoriser les attitudes positives des élèves pour développer leurs habilités pour apprendre des langues (Noguero, 2006). De plus, cette nécessité de tenir compte des facteurs émotionnels dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est justifiée par de nombreuses recherches (Arnold, 2006) et reconnue par le Conseil de l'Europe (2001).

Parmi les facteurs émotionnels les plus perturbateurs du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, se trouve « l'anxiété linguistique » (Dörnyei, 2008). Or, dans les activités d'Éveil aux langues, on ne « culpabilise » pas les élèves pour leurs productions fautives. Au contraire, on les encourage à s'exprimer même s'ils ne possèdent que des compétences linguistiques partielles, puisqu'il est préférable de parler de compétence plurilingue, où les compétences linguistiques (considérées comme un ensemble en interaction) se perçoivent comme partielles, dissymétriques, dynamiques et synergiques (Castellotti et Moore, 2010).

2. Méthodologie

Pour la réalisation de cette étude, nous nous sommes appuyés sur une méta-analyse non quantitative ; en effet, nous avons étudié l'existence (ou absence) d'une corrélation (positive/négative) entre les résultats de plusieurs programmes européens et canadiens.

Pour accéder à ces projets, nous avons tout d'abord rassemblé l'information disponible sur l'Éveil aux langues et ses principaux programmes menés en Europe et au Canada, essentiellement à partir d'une vaste bibliographie figurant sur le site EDiLiC (<https://www.edilic.org/copie-de-bibliographie-1>). Ainsi, nous avons sélectionné plusieurs textes (articles et livres, essentiellement)⁶⁵ :

- Références autour du programme ÉLODiL (situation au Québec) :
 - Armand et Dagenais, 2005 ;
 - Armand et al., 2005 ;
 - Armand et al., 2008 ;
 - Dagenais et al., 2007 ;
- Textes sur le plurilinguisme en Europe :
 - Castellotti et Moore, 1999 ;

⁶⁵ Les références complètes de ces ouvrages se trouvent dans la bibliographie.

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

- Castellotti, 2006 ;
- Castellotti, 2010 ;
- Castellotti et Moore, 2010 ;
- Little 2010 ;
- Confluences des courants européen et canadien :
 - Armand et Dagenais, 2005 ;
 - Armand et al., 2008 ;
- Bases théoriques de l'Éveil aux langues :
 - Billiez, 1997 ;
 - Candelier et al., 2008 ;
 - Castellotti, 2001 ;
 - Castellotti et al., 2008 ;
 - Cummins, 1981 ;
 - Dabène, 1994 ;
 - Holtzer, 2004 ;
 - Moore 1993 ;
 - Suso López, 2010 ;
- Publications sur le programme Eulang/Ja-Ling :
 - Blondin et Mattar, 2003 ;
 - Candelier, 2001 ;
 - Candelier, 2003a ;
 - Candelier, 2003b ;
 - Noguero, 2006.
- Publications sur le programme EOLE :
 - Blondin et Mattar, 2003 ;
 - De Pietro, 2004 ;
 - De Pietro, 2007 ;
 - De Pietro et Matthey, 2001.

À partir de l'analyse d'un corpus d'ouvrage représentatif, nous avons pu identifier les spécificités selon les contextes : le courant européen de l'Éveil aux langues – fidèle au plurilinguisme prôné par le Cadre européen commun de référence pour les langues – et le courant canadien de l'Éveil aux langues – plutôt centré sur l'intégration linguistique des immigrants –. Ensuite, nous avons procédé à l'étude et analyse des différents programmes d'Éveil aux langues que nous présentons de manière synthétique (ANNEXE 1). Ceci a débouché sur l'analyse comparée des deux courants mentionnés plus haut et, en particulier, sur une méta-analyse non quantitative des différents programmes de l'Éveil aux langues – Eulang, Ja-Ling, EOLE (Europe) et ÉLODil (Canada) –, où nous avons recherché l'existence de corrélations positives entre les résultats des programmes d'Éveil aux langues, pour enfin, pousser notre étude

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

sur la déduction des principes et des principaux intérêts de l'Éveil aux langues pour la didactique des langues étrangères.

Finalement, nous avons soulevé des questions dans une perspective de recherche concernant l'approfondissement des bien-fondés de l'Éveil aux langues, dans le champ de la didactique des langues étrangères.

3. Analyse des résultats

3.1 Résultats observés

Remarquons, tout d'abord, que nous avons observé que le contexte de l'Éveil aux langues semble légèrement différent selon le continent ou le pays étudié (Europe/Canada). En effet, la priorité de l'Éveil aux langues apparaît, en Europe, fondamentalement comme une tentative d'amélioration des apprentissages langagiers; tandis qu'au Canada, l'Éveil aux langues correspond plutôt au souci de parvenir à l'intégration linguistique des immigrés (langues secondes), dans un contexte où les pouvoirs publics investissent des ressources notables à cette fin.

Cependant, le développement d'attitudes positives face à la diversité linguistique est une caractéristique bien commune de l'Éveil aux langues dans ses différentes versions, quel que soit le programme étudié. En outre, le public cible et les fondements théoriques sont communs pour tous les programmes et quel que soit le continent/pays étudié (Cf. ANNEXE 1).

Nous avons également pu constater les résultats communs aux différentes programmes d'Éveil aux langues. En résumé, nous pouvons affirmer que les résultats sur le plan didactique des programmes effectués dans les instances francophones d'Europe et du Canada concernant les effets de l'Éveil aux langues sur l'apprentissage des langues (dans des études qualitatives ou quantitatives), ont mis en évidence :

- Une motivation accrue pour l'apprentissage des langues étrangères (concrètement les expérimentations Evlang et Ja-Ling, ainsi qu'EOLE) ;
- Une émergence d'attitudes positives vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle (parmi les enseignants et les élèves). Résultats similaires pour tous les programmes étudiés (Evlang, Ja-Ling, EOLE et ÉLODiL) ;
- Un développement, à long terme, d'aptitudes métalinguistiques (discrimination auditive

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

et mémoire auditive, essentiellement).⁶⁶

Pour mieux apprécier les résultats de la méta-analyse, nous pouvons voir le tableau 1.

	Augmentation de la motivation pour apprendre des langues étrangères	Attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle	Développement d'aptitudes métalinguistiques ⁶⁷
Evlang	Oui	Oui	Oui
Ja-Ling	Oui	Oui	<i>Résultats non concluants</i>
EOLE	Oui	Oui	Oui
ÉLODiL	<i>Pas de données</i>	Oui	<i>Pas de données</i>

TABLEAU 1. Comparaison des résultats des macro-programmes d'Éveil aux langues

Nous avons constaté, donc, qu'il existe une corrélation positive entre les différents résultats des programmes, en ce qui concerne les attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle (parmi les enseignants et les élèves). Quant à la motivation envers l'apprentissage des langues étrangères, la corrélation est également positive parmi les différents programmes européens (le programme canadien exigerait de nouvelles données sur ce point). Et finalement, en ce qui concerne le développement, à long terme, d'aptitudes métalinguistiques, la corrélation est positive entre les résultats Evlang et EOLE ; cependant les résultats sur l'influence positive du programme Ja-Ling sur le développement d'habiletés métalinguistiques sont moins concluants et, nous n'avons pas trouvé de données évidentes pour ÉLODiL, concernant cet aspect.

Par conséquent, nous pouvons affirmer que les résultats des programmes étudiés ont montré un parallélisme bien significatif et nous insistons sur cette méta-analyse des données résumées issues de ces macro-programmes qui invite à postuler l'existence d'effets positifs de l'Éveil aux langues sur l'apprentissage des langues étrangères.

En conclusion, l'analyse conjointe des résultats de plusieurs expériences indépendantes a produit une synthèse intéressante et nécessaire des connaissances, ne serait-ce que pour promouvoir et diffuser l'Éveil aux langues. Tout ceci ne revient qu'à

⁶⁶ Néanmoins, pour le programme Ja-Ling, les résultats n'ont pas été si concluants et, selon les programmes Evlang et EOLE, le développement d'aptitudes métalinguistiques n'arrive qu'après un an et demi d'exposition à l'Éveil aux langues (Candelier, 2003a; Candelier, 2003b; Armand et Dagenais, 2005; Armand et al., 2008).

⁶⁷Après un an et demi d'exposition à l'Éveil aux langues.

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

corroborer ce que, Candelier (2003b) avait déjà évoqué de manière synthétique à propos des recherches développées en Europe.

La recherche européenne effectuée en Europe a montré que l'Éveil aux langues facilite l'émergence de représentations positives de la diversité des langues parmi les enseignants et les élèves et favorise à long terme le développement des capacités métalinguistiques de ces derniers [...] notamment en matière de mémorisation et de discrimination auditive dans les langues non familières [...]. (*apud* Armand et Dagenais, 2005, p. 48)

3.2. Déduction des principes et des principaux intérêts de l'Éveil aux langues

À partir des résultats provenant des programmes méta-analysés, nous avons abordé l'intérêt psychopédagogique, sociolinguistique et curriculaire de l'Éveil aux langues, afin de mettre en évidence la valeur de cette démarche.

3.2.1. Intérêt psychopédagogique de l'Éveil aux langues

3.2.1.1. Une démarche qui centre son intervention sur les attitudes

Nous soulignons, une fois de plus, que les attitudes sont importantes car elles prédisposent l'élève à faire des efforts pour apprendre ou au contraire (Arnold, 2006). Par ailleurs, ce qui caractérise précisément les attitudes, c'est leur composante affective. Or, on sait déjà que l'affectivité a une importance capitale dans la didactique des langues étrangères. Stevick (1980) affirme même que « le succès [dans l'apprentissage des langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe chez et entre les personnes pendant la classe » (*apud* Arnold, 2006, p. 408). Dans la pratique des salles de classe, il s'agit essentiellement de réduire l'effet des facteurs émotionnels négatifs et de stimuler celui des positifs (Arnold, 2006). Et, en didactique des langues étrangères, cela revient essentiellement à diminuer l'anxiété et à augmenter la motivation pour l'apprentissage de ces dernières.

Ainsi, l'intelligence interpersonnelle (l'une des composantes de l'intelligence émotionnelle), avec les activités d'Éveil aux langues, se voit favorisée par les activités de groupe (approche socio-constructive). De plus, la décentration, provoquée par la

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

distanciation de la langue maternelle que favorise l'Éveil aux langues, est essentielle pour favoriser l'empathie, si importante notamment chez les jeunes apprenants.

En outre, l'Éveil aux langues diminue chez les élèves l'anxiété, en général, et linguistique et culturelle, en particulier, pour les raisons suivantes : les activités d'Éveil aux langues « repose(nt) explicitement sur une acceptation de l'erreur, entendue comme partie intégrante du processus d'acquisition des langues » (Blondin et Mattar, 2003, p. 12), cela protège l'estime de soi des élèves et évite qu'ils ne deviennent anxieux. Rubio (2004) considère même que l'enseignant doit faire savoir aux apprenants « que para aprender un idioma hay que equivocarse continuamente »⁶⁸ (p.174). L'erreur est considérée comme naturelle dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, il s'agit « de ne pas stigmatiser [les] productions mélangées ou approximatives (des élèves) [...] » (Castellotti et Moore, 2010, p. 17). Ceci facilite l'intégration sociale et scolaire des élèves. En outre, l'anxiété provoque, parmi ses effets « pernicieux », une interférence négative en diminuant la capacité d'attention des élèves. Il nous semble nécessaire de faire des recherches dans ce sens car « there are few, if any, disciplines in the curriculum which lay themselves open to anxiety production more than foreign or second language learning »⁶⁹ (Arnold et Brown, 1999, p. 9).

3.2.1.2. Développement des habilités métalinguistiques (et transversalité des cours de langues)

Avec l'Éveil aux langues, les élèves apprennent « la technique pour apprendre des langues (c'est-à-dire) une habilité à transférer des connaissances d'un idiome à l'autre » (Auger, 2008, p. 132). Les apprenants arrivent ainsi « à coller une structure de surface sur une compétence intellectuelle (par exemple, donner l'heure, se présenter etc. » (Auger, 2008, p. 132), ce qui est intéressant en didactique des langues étrangères. Par conséquent, on peut résumer l'intérêt pédagogique de l'Éveil aux langues, de cette manière : la possibilité de « [...] s'appuyer sur une aptitude que [l'apprenant] possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues [...] » (Candelier, 2003a, p. 19). Tout cela permet d'apprendre les langues d'une manière plus aisée

⁶⁸ « Que pour apprendre une langue, il faut se tromper continuellement ». Notre traduction.

⁶⁹ « Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient aussi portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères ou secondes ». Notre traduction.

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

puisque les stratégies d'apprentissage dans une langue étrangère pourront être employées pour l'apprentissage d'une autre et « l'expérience d'apprentissage d'une L3 se rapproche ainsi de l'expérience d'apprentissage d'une L2, par exemple, dans les méthodes employées [...], dans les objectifs visés [...] » (Candelier et al. 2008, p. 95).

En conclusion, bien que les transferts linguistiques négatifs (c'est-à-dire, les interférences entre les langues) soient un préjudice pour l'apprentissage et doivent être contrôlés par les enseignants, il existe, également, des transferts linguistiques positifs (vocabulaire, grammaire, phonétique, etc.) qui ne doivent pas, pour un enseignement-apprentissage optimal des langues étrangères, être négligés. Tel est la procédure de l'Éveil aux langues: s'appuyer sur ces transferts positifs.

3.2.2. Intérêt sociolinguistique de l'Éveil aux langues

3.2.2.1. L'Éveil aux langues, « ouverture aux langues »: remède contre le repliement sociolinguistique discriminatoire

Si l'on considère que c'est « la constitution d'une identité monolingue, centrée sur une langue identitaire, qui oblitère la perception [du] propre répertoire plurilingue [...] (et) qui peut aussi conduire au refus de la diversité linguistique d'autres personnes ou d'autres groupes » (Beacco, 2005, p. 20-21), on comprendra aisément l'intérêt individuel et social des démarches d'Éveil aux langues. C'est ainsi que ces dernières, en favorisant la décentration cognitive et la distanciation de la langue et de la culture des élèves, aideront ceux-ci à mieux comprendre les autres et eux-même, aussi bien au niveau linguistique que culturel (Castellotti et Moore, 2010).

Rappelons que l'Éveil aux langues, en valorisant les répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves et par là même l'altérité linguistique et culturelle, évite le repliement sociolinguistique discriminatoire. Skutnabb-Kangas (1988 ; 2000) appelle *linguicisme* ce repliement sociolinguistique discriminatoire (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Ce « linguicisme » freinerait et pourrait empêcher non seulement l'apprentissage des langues étrangères, mais aussi le développement de sa propre langue maternelle.

L'*imaginaire des langues* de Glissant– « ce qui caractérise notre temps, c'est ce que j'appelle l'imaginaire des langues, c'est-à-dire la présence à toutes les langues du monde » (*apud* Gauvin, 1992, p. 12) – illustre très bien tout ceci et nous fait

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

découvrir le cadre conceptuel de l'Éveil aux langues du point de vue sociolinguistique, qui peut se résumer comme le respect envers toutes les langues et les cultures et le « combat contre l'ethnocentrisme ».

Dans ce sens, l'Éveil aux langues stimule la conscience de la compétence plurilingue des élèves dès le plus jeune âge, ce qui peut être pris en compte par la didactique des langues étrangères, comme le considère le Conseil de l'Europe : « le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la " maîtrise " d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le " locuteur natif idéal " comme ultime modèle » (2001, p. 11).

3.2.2.2. L'Éveil aux langues: aide inestimable pour les élèves issus de l'immigration

Comme nous venons de le voir, l'Éveil aux langues contribue à ce que les élèves puissent adopter la perspective de l'autre et favorise donc l'altérité linguistique et culturelle, « c'est de cette façon que la prétendue " normalité " et la prétendue " valeur universelle " de ce qui nous est propre sont mises en question » (Candelier, 2003a, p. 23).

En outre, nous avons constaté, à partir de l'analyse des divers programmes de l'Éveil aux langues, que cette démarche aide à pallier les problèmes d'adaptation que rencontrent fréquemment, en raison de leur parcours vital, les élèves migrants, plus vulnérables non seulement au niveau scolaire mais aussi psychologique. En tenant compte de leur langue et leur culture, l'école peut ainsi contribuer à ce que les élèves se sentent mieux accueillis et intégrés à l'école.

3.2.3. Intérêt curriculaire de l'Éveil aux langues

3.2.3.1. L'Éveil aux langues tient compte du plurilinguisme

Rappelons que selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, on peut concevoir la compétence plurilingue et pluriculturelle comme une compétence globale qui en englobe plusieurs autres : « on considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite [...] » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129). Il s'agit d'une compétence plurilingue qui inclut « des compétences singulières, voire partielles » (Coste, Moore et Zarate, 1997). Ainsi, le caractère de partialité, qui valorise

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

l'approximation et respecte l'incomplétude des compétences langagières, est très important dans l'enseignement des langues étrangères. En effet, la tolérance à l'erreur et le respect des productions approximatives (et même mélangées) des apprenants aideront ces derniers à ne pas devenir anxieux et à mieux prendre soin de leur apprentissage.

3.2.3.2. Valeur propédeutique (et d'accompagnement) de l'Éveil aux langues pour l'apprentissage des langues étrangères.

Nous savons que le déficit d'habilités métalinguistiques est une des raisons de l'échec en langues. Or, on a déjà remarqué dans l'analyse des résultats que l'Éveil aux langues permet de développer ces dernières habilités (notamment la capacité de discrimination auditive et la mémoire auditive), même si d'autres recherches pourront mieux confirmer ces prémices.

Quoiqu'il en soit, le Conseil de l'Europe (2001) insiste sur la nécessité de la « perspective d'une sorte d'éducation langagière générale », c'est-à-dire sur la valeur propédeutique de l'Éveil aux langues ou « [...] d'accompagnement des apprentissages linguistiques en cours, l'école primaire et au-delà » (Candelier, 2003a, p. 21). De même, Moore (1993) avait déjà remarqué que l'Éveil aux langues pourrait constituer une préparation nécessaire avant même que soit mis en place les enseignements de L.E.

3.2.3.3. Nécessité de l'Éveil aux langues dans la gestion de la diversité (élèves migrants)

La classe hétérogène, quant au facteur langue-culture, est bien plus la norme que l'exception. Comme le souligne Armand et al. (2008) :

En milieu scolaire, chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille [...], différente de celle de l'école, peut se traduire par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre [...]. (p. 47)

Il est fondamental que l'école valorise les répertoires plurilingues et pluriculturels de tous et chacun des élèves car les négliger revient à ignorer la réalité plurielle des salles

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

de classe et provoque l'« anxiété linguistique » et, par conséquent, un faible rendement en langues étrangères.

Conclusions de ce chapitre

Nous avons remarqué dans cette étude la reproductibilité des résultats des principaux programmes de l'Éveil aux langues, entrepris en Europe et au Canada. Nous pouvons remarquer qu'il existe, chez les élèves, une augmentation de la motivation pour apprendre des langues étrangères ; un développement d'attitudes favorables à l'apprentissage des langues, telle que l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle ; et un développement d'aptitudes métalinguistiques (à long terme). De plus, en ce qui concerne les objectifs principaux des programmes, nous avons observé : la préoccupation d'améliorer la compétence en langue(s) étrangère(s), plus caractéristique de l'Éveil aux langues en Europe ; le souci de veiller à l'intégration scolaire des élèves migrants, plus prioritaire au Canada francophone.

A partir des points communs, observés dans l'analyse des résultats des divers programmes Éveil aux langues étudiés, nous avons déduit et classifié les apports de la démarche pour la didactique des langues étrangères selon la catégorisation suivante : apports d'ordre psychopédagogique ; apports d'ordre sociolinguistique ; apports d'ordre curriculaire.

Au niveau psychopédagogique, l'Éveil aux langues est une démarche qui centre son intervention essentiellement sur les attitudes et cette démarche vise, à long terme, le développement d'habiletés métalinguistiques, tout en envisageant la transversalité des cours de langues.

Au niveau sociolinguistique, l'Éveil aux langues facilite l'« ouverture aux langues » et constitue un remède contre le repliement sociolinguistique discriminatoire, ce qui représente une aide inestimable pour les élèves issus de l'immigration.

Au niveau curriculaire, l'Éveil aux langues possède, par rétroaction, une influence sur la politique d'enseignement des langues. En effet, la valeur du concept de plurilinguisme, si défendu par les politiques linguistiques de l'Europe, se voit affirmée et confirmée par les résultats, avec des critères scientifiques, apportés par les textes issus des programmes étudiés antérieurement. Cette démarche possède une

CHAPITRE II.

Étude préliminaire sur l'Éveil aux langues

valeur propédeutique et d'accompagnement pour l'apprentissage des langues et elle s'avère nécessaire dans la gestion de la diversité (élèves issus de la migration).

Nous pouvons aussi déduire que cette dernière démarche augmente probablement le rendement des élèves en langues étrangères et donc nous pouvons conclure que cette démarche devrait être plus connue et employée dans l'enseignement primaire et secondaire, afin de motiver, appuyer et améliorer l'apprentissage des langues vivantes.

Dans un monde de plurilinguisme et de migrations, notre objet d'étude s'avère essentiel. Ainsi convient-il de se demander si « la construction et l'évolution d'une compétence plurilingue, objectif qui tend ainsi à se substituer à l'apprentissage d'une langue étrangère » (Castellotti, 2006, p. 319) n'est pas ce dont les enseignants de langues étrangères et les institutions éducatives devraient tenir compte si nous voulons progresser en didactique des langues étrangères (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Ne serions-nous pas en présence, avec ces nouvelles démarches de l'Éveil aux langues, comme l'ont déjà suggéré certains chercheurs, d'un changement paradigmatique où il deviendrait, dès lors, inadmissible de continuer à négliger la compétence plurilingue des élèves dans l'enseignement des langues étrangères ? Ce changement de paradigme devrait apporter des modifications dans l'institution scolaire, passage d'un imaginaire social monolingue à un imaginaire plurilingue (Perregaux, 2004). En est-il ainsi dans nos institutions scolaires ?

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

Introduction

Dans la même ligne et logique que l'hypothèse de l'interdépendance linguistique de Cummins (1981) ou du Conseil de l'Europe (2001), qui comprend la compétence plurilingue comme un ensemble de compétences linguistiques des sujets parlants n'obéissant pas à la ségrégation mais à l'intégration et l'interaction (synergie entre les langues), les approches plurielles, et l'Éveil aux langues en particulier, se donnent pour mission de fournir aux apprenants des techniques d'apprentissage des langues par l'extrapolation des stratégies d'une langue à l'autre. Il est évident que les transferts négatifs (c'est-à-dire, les interférences entre les langues) existent, et qu'ils représentent un obstacle dans l'apprentissage, mais cela n'oblitére pas les transferts positifs qui existent à tous les niveaux linguistiques (vocabulaire, grammaire, sémantique, phonétique etc.).

1. Cadre théorique et conceptuel

1.1. Cadre théorique

1.1.1. La didactique des langues comme discipline scientifique

La didactique des langues est devenue au cours d'un peu plus de trente ans une véritable discipline scientifique.⁷⁰ Selon Dolz et al. (2009), « la didáctica de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas »⁷¹ (p. 118). Voici les finalités de la didactique des langues, représentées de manière schématique (Cf. figure 2, ci-dessous).

⁷⁰ De plus, «El término "didáctica de las lenguas" comienza a utilizarse en los años 50» (Dolz et al., 2009, p. 122).

⁷¹ « La didactique des langues est une discipline qui étudie les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues et les relations complexes entre les trois pôles du triangle didactique : l'enseignant, l'élève et la ou les langues enseignées. » Notre traduction.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

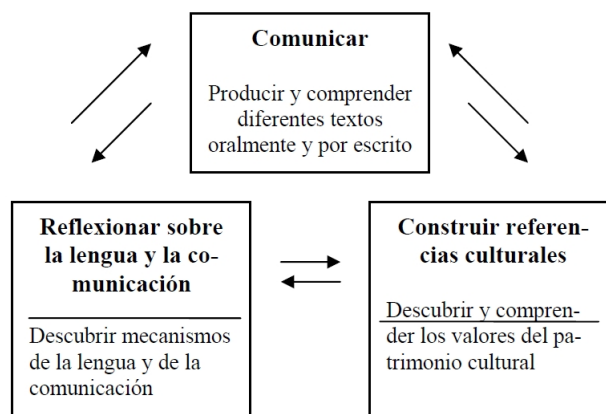


FIGURE 2. Finalités de la didactique des langues
(Source : Dolz et al., 2009, p. 125)

Or, comme le remarque Dolz et al. (2009) « la historia y el estatuto sociolingüístico de las lenguas enseñadas desempeñan un papel en la distribución de una importancia mayor o menor respecto de cada una de estas finalidades »⁷² (p. 125). Il devient donc primordial de favoriser chez les apprenants des représentations positives des langues enseignées. Les démarches comme l'Éveil aux langues joueraient ici un rôle d'importance capitale en favorisant des attitudes positives envers la diversité des langues et en motivant les apprenants dans l'apprentissage de langues étrangères.⁷³

Nous sommes du même avis que Dolz et al. (2009, p. 135) qui considèrent que : « uno de los desafíos actuales de la didáctica de las lenguas es el desarrollo de la investigación »⁷⁴, essentiel pour l'enseignement et la formation des professeurs. Et, selon Anna Camps⁷⁵ (2012), la recherche sur le plurilinguisme est un des domaines de recherche sur lequel il faudrait redoubler ses efforts en didactique des langues (p. 37).

Si la méthodologie de recherche reste commune aux sciences sociales et humaines, malgré des méthodologies spécifiques aux différents domaines, les nouvelles recherches abordent l'analyse des pratiques d'enseignement (Dolz et al., 2009) avec une méthodologie d'enquête et de questionnaires (qualitative et

⁷² « L'histoire et le statut sociolinguistique des langues enseignées jouent un rôle dans l'attribution d'une importance plus ou moins grande par rapport à chacune de ces finalités ». Notre traduction.

⁷³ D'autant plus si l'on considère que « en el ámbito europeo, las lenguas regionales o las lenguas de la migración no siempre se perciben de manera positiva » (Dolz et al., 2009, p. 126). « Au niveau européen, les langues régionales ou langues de migration ne sont pas toujours perçues de manière positive ». Notre traduction.

⁷⁴ « L'un des enjeux actuels de l'enseignement des langues est le développement de la recherche ». Notre traduction.

⁷⁵ Anna Camps est une des chercheuses principales du *Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües* (GREAL) de l'Université Autonome de Barcelone.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

quantitative) commune aux sciences sociales, en accord avec la naissance d'une didactique « *descriptiva, comprensiva y explicativa que busca objetivar y modelar los fenómenos de enseñanza/aprendizaje, sustentando los debates epistemológicos subyacentes a los trabajos de ingeniería didáctica, pero dejando de lado las coyunturas particulares* »⁷⁶ (Dolz et al., 2009, p. 136).

En Espagne, bien qu'il paraisse que les approches plurielles comme la Didactique intégrée des langues ait trouvé, selon Álvarez (1995), « un terreno abonado en un contexto que valora cada vez más el plurilingüismo por razones que conciernen a la llegada masiva de alumnos inmigrantes precisando un apoyo lingüístico específico »⁷⁷ (*apud* Dolz, et al., 2009, p. 137), nous concentrerons notre attention sur une autre démarche plurielle, aussi importante que la Didactique intégrée car elle vise à préparer, par un changement d'attitude précoce, l'apprentissage des diverses langues étrangères.

1.1.2. Histoire de la méthodologie des langues étrangères en Espagne

Le début de l'enseignement formel des langues étrangères en Espagne, nous pouvons le situer lors du développement de manuels conçus expressément pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. D'après García Bascañana (2005), ce fut au XVI^e siècle que commença l'enseignement formel des langues étrangères en Espagne. Dans les méthodologies traditionnelles (de la Renaissance jusqu'à la moitié du XIX^e siècle) :

- En ce qui concerne la méthodologie didactique :
 - Le mode d'accès au sens de la langue étrangère de la part des élèves, est la traduction, c'est-à-dire moyennant leur langue maternelle⁷⁸ ;
 - La façon d'enseigner la grammaire est explicite et toujours avec des explications des points grammaticaux correspondant aux différentes *leçons* (mémorisation des règles de grammaire).

⁷⁶ « Descriptif, compréhensif et explicatif qui vise à objectiver et modéliser les phénomènes d'enseignement/apprentissage, en étayant les débats épistémologiques sous-jacents aux travaux d'ingénierie didactique, mais en laissant de côté les conjonctures particulières ». Notre traduction.

⁷⁷ « Terrain fertile dans un contexte qui valorise de plus en plus le plurilinguisme pour des raisons concernant l'arrivée massive d'étudiants immigrés nécessitant un accompagnement linguistique spécifique ». Notre traduction.

Álvarez (2005). Actas de las jornadas sobre la enseñanza de español de inmigrantes y refugiados. Didáctica (Lengua y Literatura), 7, 27-48.

⁷⁸ Cette première méthodologie d'enseignement des langues modernes était calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes (latin et grec).

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

- Et en ce qui concerne les contenus :
 - La langue est présentée à travers du matériel pédagogique (non-authentique) ou littéraire ;
 - L'ordre et le regroupement selon lesquels les contenus lexicaux et morphosyntaxiques sont introduits dans la méthode suit une progression rigoureuse, établie à priori et basée sur des critères strictement grammaticaux ;
 - Le vocabulaire est regroupé uniquement selon des critères formels (listes des prépositions de lieu, des adverbes de manière, etc.).

Pour la méthodologie directe (entre les années 70 du XIX^e et les années 20 du XX^e siècle) :

- En ce qui concerne la méthodologie didactique :
 - On plaçait l'élève dans un *bain de langage* et reproduisait dans la classe les conditions d'acquisition aussi naturelles que possibles, l'enfant apprenait la langue à force d'y être exposé ;
 - Le mode d'accès au sens de la langue étrangère par des élèves, est *direct*, sans jamais avoir recours à la langue maternelle ;
 - La façon d'enseigner la grammaire exclut toute référence explicite aux règles de grammaire (apprentissage inductif de la grammaire) ;
 - Et, finalement, on donne une grande importance à l'oral (la conversation).
- Et en ce qui concerne les contenus :
 - On donne une grande importance à la communication en classe et aux objets présents, ainsi qu'aux actions réalisables dans cet environnement ;
 - Les exercices de questions du professeur-réponses des élèves sont caractéristiques de cette méthodologie.

Pour la méthodologie active (à partir des années 20 du XX^e siècle)⁷⁹ :

- En ce qui concerne la méthodologie didactique :
 - Les sujets à former sont actifs, avec une motivation intrinsèque ;
 - Le travail en groupe est privilégié ;
 - Le professeur joue un rôle de facilitateur ;
 - Le contrôle prend la forme d'une auto-évaluation.
- Et en ce qui concerne les contenus :
 - Le texte écrit comme support didactique d'enseignement retrouve une place ;
 - Dans l'enseignement du vocabulaire, le recours en classe à la traduction orale comme moyen de contrôle de compréhension redevenait plus fréquent.

Pour la méthodologie audio-visuelle (dominante dans les années 60 et 70 du XX^e siècle) :

⁷⁹ C'est bien entendu l'échec relatif de la méthodologie directe en milieu scolaire qui a provoqué le besoin d'une méthodologie nouvelle.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

- En ce qui concerne la méthodologie didactique :
 - Utilisation conjointe de l'image et du son. L'intégration didactique s'effectuera donc, autour du support audiovisuel ;
 - Fidèle à l'esprit du behaviorisme, il s'agit de créer des habitudes, des réflexes (phrases-modèles), où le professeur doit renforcer la réponse adéquate de manière immédiate.
- Et en ce qui concerne les contenus :
 - Le mode d'accès à l'explication du dialogue (mémorisation, explication) et en second lieu, l'exploitation (exercices structuraux⁸⁰) ;
 - Au niveau de la sélection, la priorité est donnée aux structures grammaticales, le recours aux études de fréquence lexicale permettant de limiter le vocabulaire au minimum indispensable à la répétition des structures ;
 - Les exercices à trous (déjà utilisés dans la méthode directe) vont être généralement très fréquents dans les manuels audio-oraux ;
 - Des exercices de transformation, sur l'axe syntagmatique : mettre des phrases énonciatives à la forme exclamative ou interrogative ; remplacer un substantif par le pronom correspondant, faire une seule phrase à partir de deux (en introduisant une subordination ou une coordination) etc.

Et finalement, dans les approches communicatives (fin du XX^e siècle jusqu'à présent) :

- En ce qui concerne la méthodologie didactique :
 - Le système formel de la langue est subordonné aux fonctions de communication ;
 - La priorité est donnée aux compétences communicatives (compréhension/expression orale et écrite).
- Et, en ce qui concerne les contenus :
 - Les objectifs sont généralement donnés en terme de fonctions de communication. En outre, il existe une progression thématique où les critères non seulement grammaticaux mais fonctionnels déterminent le choix des contenus des unités à travailler ;
 - Importance des contenus culturels et des documents authentiques.

1.1.3. Conception de l'apprentissage des langues étrangères de Vygotsky

Pour Vygotsky (1997), l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie de toute évidence sur un certain niveau de développement de la langue maternelle. Vygotsky considère en effet que l'apprentissage de la langue étrangère prend ses assises sur le réseau sémantique que l'enfant a construit lors de l'apprentissage de sa langue maternelle : « les relations sémantiques construites lors de l'acquisition de la langue maternelle permettent de s'approprier une langue étrangère » (Brossart, 2005,

⁸⁰ L'exercice structural où la tâche de production s'effectue en fonction d'un modèle à imiter.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

p. 197).⁸¹ Lorsque l'enfant assimile une langue étrangère, il dispose déjà dans sa langue maternelle d'un système de significations qu'il transfère dans l'autre langue. En outre, elle permet également à l'enfant de concevoir sa langue maternelle comme un cas particulier du système linguistique. C'est justement en ce sens qu'il faut comprendre l'aphorisme de Goethe : « celui qui ne sait aucune langue étrangère ne sait pas sa propre langue ».⁸²

1.1.4. Bilinguisme additif

Selon Lambert (1977), par opposition au bilinguisme additif, se trouve le bilinguisme soustractif où les langues sont perçues comme rivales, d'où l'idée que l'apprentissage de la langue étrangère s'effectuera au détriment de la langue maternelle. L'apprentissage d'une langue étrangère est donc ici considéré comme défavorable et poussera les étudiants au rejet de la langue et de la culture étrangère (ou familiale, pour les élèves issus de l'immigration) au profit de celle du pays (celui d'accueil, pour les immigrants) jugée plus prestigieuse sur le plan économique et culturel.

Cependant, dans le bilinguisme additif, les deux langues sont perçues comme étant complémentaires, ce qui permet aux étudiants de maîtriser un nouveau code de communication et de pensée complémentaires sans constituer une menace à la langue maternelle. Selon ce modèle, l'apprentissage d'une autre langue est donc positif et apporte aux étudiants un bagage cognitif, linguistique et communicatif enrichissant.

1.1.5. L'interdépendance des développements linguistiques

Dans la même lignée que la théorie du bilinguisme additif, Cummins (1981) émettra l'hypothèse de l'interdépendance linguistique.⁸³ Cet auteur nie l'existence de compétences séparées entre les langues que maîtrise une personne bilingue et, propose l'existence d'une *compétence sous-jacente commune* aux différentes langues qu'emploie une personne plurilingue. Nous pouvons l'apprécier avec la métaphore de l'iceberg illustrée par la figure 3, ci-dessus.

⁸¹ Cf. également Vygotsky, L. (1997). *Pensée et Langage*. Éditions La Dispute.

⁸² *Maximes et Réflexions* (Johann Wolfgang von Goethe) Brockhaus et Avenarius (1842, p. 35).

⁸³ Les démarches plurielles, comme l'Éveil aux langues, partent de l'hypothèse de l'interdépendance des développements linguistiques.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

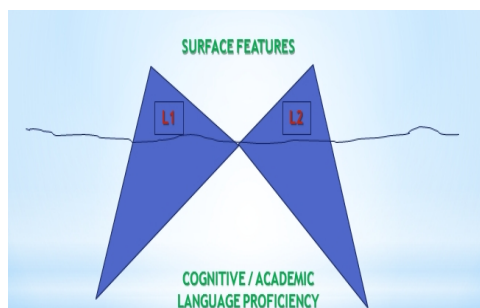


FIGURE 3. L'interdépendance linguistique
(Adapté de Cummins, 1981, p. 24).

De plus, selon l'hypothèse de l'interdépendance linguistique de Cummins (1981) : « [...] transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly »⁸⁴ (p. 29).

En outre, dans la ligne de l'hypothèse de l'interdépendance linguistique, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001) définit la compétence plurilingue comme un ensemble de compétences linguistiques des sujets parlants qui sont soumis à l'intégration et l'interaction (synergie entre les langues) (Figure 4).



FIGURE 4 Représentation schématique de l'interdépendance des langues

1.1.6. L'importance des facteurs affectifs dans l'enseignement des langues

L'importance des facteurs émotionnels dans l'enseignement des langues se remarque dans de nombreuses études et le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) le reconnaît également de manière explicite (Arnold, 2006). L'Éveil aux langues, étant une démarche qui centre son intervention sur les

⁸⁴ « Le transfert de (la) compétence (en langue maternelle) à la langue étrangère surviendra s'il existe une exposition adéquate à la langue étrangère (soit à l'école, soit dans l'entourage) et une motivation adéquate pour apprendre la langue étrangère ». Notre traduction.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

facteurs attitudinaux⁸⁵, accorde une grande importance à ces facteurs affectifs dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Les attitudes ont été étudiées en psychologie sociale par des auteurs comme Fishbein y Ajzen (1980) qui considèrent les attitudes selon trois dimensions :

- Émotionnelle ;
- Cognitive ;
- Comportementale.

Parmi les facteurs émotionnels négatifs les plus perturbateurs du processus d'enseignement-apprentissage des langues, il faut remarquer l'anxiété spécifiquement linguistique.⁸⁶ Ainsi comme il en ressort des recherches sur le rôle des facteurs affectifs dans l'enseignement des langues, l'anxiété est sans doute le facteur qui compromet le plus l'apprentissage des langues avec des répercussions négatives sur le rendement de l'apprentissage des langues étrangères. Certains auteurs comme Dörnyei (2008) le déclaraient déjà de manière explicite «no es extrañar que la ansiedad lingüística se haya considerado como uno de los principales obstáculos al aprendizaje de las L2 (MacIntyre, 1999 ; Young, 1999) »⁸⁷ (p. 66).

1.1.7. L'évaluation des attitudes

Avec le *béhaviorisme*, les phénomènes mentaux n'étaient plus l'objet d'étude en psychologie expérimentale. Cependant, plus tard avec le *néo-béhaviorisme* – très concrètement avec des chercheurs comme Tolman (1948) – s'amorcera l'introduction de l'étude scientifique des processus mentaux en psychologie expérimentale, et ils sont finalement redevenus l'objet d'étude avec le changement de paradigme provoqué par le cognitivisme depuis les années 1960. La notion d'attitude apparaît dès lors comme fondamentale pour expliquer la relation entre *stimulation* et *réponses*.

Cependant en psychologie sociale, la prise de conscience de l'importance des *états mentaux* se fera plus tôt (dès le début du XX^e siècle) avec les travaux de Thomas

⁸⁵ Comme nous l'avons déjà mentionné (p. 86) : « L'Éveil aux langues s'inscrit résolument dans la perspective de la construction d'attitudes sous l'effet d'activités d'ordre cognitif portant sur la diversité » (Candelier, 2003a, p. 24).

⁸⁶ L'anxiété linguistique constitue une anxiété bien spécifique, non-corrélée avec l'anxiété générale. En effet, on peut observer, par exemple, une anxiété linguistique élevée chez les élèves possédant un trait d'anxiété bas, ou vice-versa.

⁸⁷ « Il n'est pas surprenant que l'anxiété linguistique ait été considérée comme l'un des principaux obstacles pour l'apprentissage de la L2 ». Notre traduction.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

et Znaniecki (Bertaux, 2000).⁸⁸ Ces auteurs considéraient que les attitudes expliqueraient les réactions de l'individu devant les stimulations sociales qu'ils avaient étudiées et, constituent par conséquent, des dispositions mentales explicatives du comportement.

Parmi ces processus mentaux, se trouvent les processus non seulement intellectuels mais aussi émotionnels. En effet, avec les récentes théories sur l'intelligence – *théorie des intelligences multiples* de H. Gardner (1983) et surtout avec l'*intelligence émotionnelle* de Mayer et Salovey (1997), popularisée par Goleman (1995) avec son ouvrage *Emotional Intelligence* – les facteurs émotionnels prennent une importance premier rang, étant donné qu'ils conditionnent, en bien ou en mal, l'intelligence de l'individu.

Ceci dit, bien que l'attitude soit l'un des premiers concepts de la psychologie sociale à avoir vu le jour, encore aujourd'hui, il n'est pas si aisé de définir ce concept. Déjà au départ, Allport (1935) proposait plus d'une centaine de définitions du terme *attitude*. En outre, certains comme Fishbein et Ajzen (1975, 1980) se montrent défenseurs des modèles tridimensionnels (*théorie de l'action raisonnée*).

Quoiqu'il en soit, la notion d'*attitude* apparaît comme fondamentale pour expliquer la relation entre stimulation et réponses et se caractérise par sa consistance temporelle. C'est pourquoi dans cette étude que nous présentons, nous allons considérer l'*attitude* dans une perspective unidimensionnelle et définir l'*attitude* comme *la prédisposition à agir d'une manière déterminée* en raison des sentiments qui découlent de l'association entre un objet donné (les langues et les cultures, dans notre cas) et une évaluation donnée que celle-ci suscite chez un individu et qui n'est pas toujours observable de manière directe. C'est cette *évaluation émotionnelle*, considérée par Likert comme *la disposition d'un individu* qui poussera le sujet à entreprendre une conduite donnée observable. La mesure des attitudes peut, par conséquent, être réalisée sur la base de la manifestation verbale des sujets (sous forme écrite dans le cas des questionnaires).

⁸⁸ Ces auteurs ont réalisé une étude sur la façon dont les paysans polonais s'intégraient aux Etats-Unis ou en Europe.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

1.1.8. Changement des attitudes à travers l'expérience directe de l'objet de l'attitude

Les études sur le changement d'attitude par expérience directe de l'objet attitudinal se sont concentrées sur deux volets.

1.1.8.1. L'effet par simple exposition

L'exposition répétée à un stimulus déterminé est une condition suffisante pour que l'attitude envers ce stimulus devienne plus positive (à condition que l'attitude initiale soit neutre). Zajonc (1968), en employant une liste de 555 traits de personnalité, avait déjà démontré que les évaluations que réalisaient les sujets expérimentaux de ces traits de personnalité exposés présentaient une grande corrélation avec leur fréquence d'apparition dans la liste. Cet auteur a employé des mots d'une langue étrangère (concrètement, le turc) avec les sujets expérimentaux et s'est aperçu que les personnes évaluaient de manière plus positive les mots qui avaient été présentés plusieurs fois.

1.1.8.2. Processus de conditionnement classique

Si l'objet attitudinal se présente associé à un contexte désagréable, il se produit un processus de conditionnement classique qui produit ou favorise l'émergence d'une attitude négative envers l'objet attitudinal en question. Staats et Staats (1958) avaient déjà observé que lorsque l'on associait des mots à connotation négative (« amer », « laid », « échec ») avec le nom d'un pays (Suède), ce pays recevait une évaluation plus négative que lorsque cette association n'avait pas lieu.

1.1.9. Psychologie cognitive

Dans les activités didactiques de l'Éveil aux langues, on tient pleinement compte des acquis antérieurs avant d'introduire de nouveaux apprentissages (Castellotti et al. 2008; Moore, 1993; Candelier et al., 2008) dans la mesure où les mêmes apprentissages se révisent et reviennent à plusieurs reprises tout au long de l'apprentissage (*curriculum en spirale*). C'est la prémisse de *l'apprentissage significatif* de la psychologie cognitive d'Ausubel.

De plus, ces activités didactiques de l'Éveil aux langues, présentées essentiellement sous forme ludique, suivent le principe du constructivisme piagétien

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

où l'apprenant n'est plus un *objet passif* mais un *sujet actif* qui construit son apprentissage de manière responsable (Dolz et al., 2009).

1.1.10. La catégorisation sociale : source de préjugés dans les représentations des différentes langues/cultures

Le concept de catégorisation est emprunté aux études sur la perception. Ces recherches montrent qu'il y a une accentuation des ressemblances subjectivement ressenties, entre des stimuli appartenant à une même catégorie, et une accentuation des différences entre des stimuli appartenant à des catégories différentes. Ces résultats seront par la suite appliqués à l'étude des relations entre les groupes sociaux.

La catégorisation sociale consiste à classer et regrouper au sein de catégories, des individus ou des groupes, en exagérant les ressemblances entre ces individus ou groupes classés à l'intérieur d'une même catégorie. Ce mécanisme permet de simplifier la réalité sociale, de la structurer pour ainsi mieux pouvoir la comprendre (les stéréotypes sont également assez souvent à la base de la catégorisation). Ainsi, selon la psychologie sociale, les préjugés auraient comme origine le processus de *catégorisation sociale* selon lequel les êtres humains auraient tendance à concevoir le monde selon différentes catégories : l'*endogroupe* (nous) et l'*exogroupe* (les autres), ce qui entraînerait comme conséquence des préjugés car nous avons tendance à percevoir les membres de l'exogroupe de manière plus négative.⁸⁹ Tajfel (1970) a pu vérifier cette hypothèse où la simple catégorisation groupale (sans pourtant, qu'il y ait des conflits) est suffisante pour provoquer un favoritisme endogroupal et une hostilité exogroupale, ce qui est à la base des préjugés et de la discrimination (*paradigme des groupes minimaux*).

Il faut, finalement, mentionner que cette catégorisation sociale évoque l'apparition d'autres biais et erreurs attributionnels, tel que l'erreur fondamentale d'attribution⁹⁰, le biais d'homogénéité de l'endogroupe et le biais de différenciation de l'exogroupe.

⁸⁹ Bien qu'il semble qu'une des conditions pour qu'il se forme des préjugés et une discrimination, c'est qu'il se produise ce processus de catégorisation sociale avec une certaine émotionnalité pour les sujets.

⁹⁰ Connu également sous le nom d'*effet de Jones-Harris*, il consiste à sous-estimer les causes situationnelles au profit des causes dispositionnelles, quand on cherche à trouver les causes du comportement des individus.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

2. Cadre institutionnel et curriculaire : le plurilinguisme en Espagne

2.1. Introduction

L'État espagnol a délégué une partie de ses pouvoirs à des gouvernements locaux appelés *Comunidades Autónomas* (Communautés autonomes). Ainsi, l'Espagne se divise en 17 communautés autonomes (auxquelles il faut ajouter les deux villes autonomes de Ceuta et Melilla⁹¹) :

Andalousie	Communauté valencienne
Aragon	Estrémadure
Canaries	Galice
Cantabrie	Iles Baléares
Castille-La Manche	La Rioja
Castille-et-Léon	Pays basque
Catalogne	Principauté des Asturies
Communauté de Madrid	Communauté valencienne
Communauté forale de Navarre	Région de Murcie

Nous pouvons repérer aisément ces communautés sur la carte géographique de l'Espagne (figure 5).



FIGURE 5. Les communautés autonomes d'Espagne
(Source : Wikipédia)

⁹¹ Les compétences des communautés autonomes sont définies dans l'article 148 de la Constitution espagnole de 1978 et celles de l'État central à l'article 148.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

En plus des Communautés autonomes, l'Espagne est divisée en 50 provinces dont sept d'entre elles ne sont composées que d'une seule province : les Asturies, les Iles Baléares, la Cantabrie, La Rioja, la Communauté de Madrid, la Communauté de Murcie et la Communauté forale de Navarre. Voici les autres provinces, classées selon leur appartenance à leur Communauté autonome respective :

- Andalousie :
 - Almeria
 - Cadiz
 - Cordoue
 - Grenade
 - Huelva
 - Jaen
 - Malaga
 - Séville
- Aragon :
 - Huesca
 - Teruel
 - Saragosse
- Canaries :
 - Las Palmas
 - Santa Cruz de Tenerife
- Castille-La Manche :
 - Albacete
 - Ciudad Real
 - Cuenca
 - Guadalajara
 - Tolède
- Castille-et-Léon :
 - Avila
 - Burgos
 - Leon
 - Palencia
 - Salamanque
 - Ségovie
 - Soria
 - Valladolid
 - Zamora
- Catalogne :
 - Barcelone
 - Gironne
 - Lérida
 - Tarragone
- Communauté valencienne :
 - Alicante
 - Castello
 - Valence
- Estrémadure :
 - Badajoz
 - Caceres

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

- | | |
|-----------------|--------------|
| — Galice : | — La Corogne |
| | — Lugo |
| | — Orense |
| | — Pontevedra |
| — Pays basque : | — Alava |
| | — Guipuzkoa |
| | — Bizkaia |

2.2. Le plurilinguisme en Espagne

2.2.1. Langue officielle et langues co-officielles

Le castillan est la langue espagnole officielle de l'État, mais trois langues – le basque, le catalan et le galicien – bénéficient d'un statut de co-officialité (*lenguas cooficiales*) dans certaines Communautés autonomes⁹² :

- Le basque : Pays basque et zone bascophone de la Communauté forale de Navarre ;
- Le catalan : Catalogne et Iles Baléares ;
- Le galicien : Galice ;
- Le valencien (variété du catalan) dans la Communauté valencienne.

Dans la Constitution de l'Espagne de 1978, l'article 3 révèle bien que « le castillan est la langue espagnole officielle de l'État. Tous les espagnols ont l'obligation de la connaître et le droit de l'employer »⁹³. Cependant, sur le territoire espagnol, on parle plusieurs langues. En effet, dans le point 2 de ce même article 3, on s'empresse d'ajouter que « les autres langues espagnoles seront également dans les communautés autonomes respectives en concordance avec leurs statuts »⁹⁴. En outre, cette même Constitution considère « la richesse des différentes modalités linguistiques de l'Espagne (...) [comme] un patrimoine culturel qui fera l'objet d'un respect particulier et de protection »⁹⁵.

La Constitution espagnole prévoyait ainsi un État espagnol unilingue composé de territoires officiellement unilingues (castillan) et de territoires officiellement bilingues. Parmi ces derniers, se trouvent :

- Les Catalans ;

⁹² Ajoutons une autre langue co-officielle très minoritaire, l'aranais dans le Val d'Aran.

D'autres langues ne bénéficient que d'une protection fort limitée (aragonais et asturien) et en tout cas, elles ne sont pas considérées dans l'actualité comme co-officielles.

⁹³ Notre traduction.

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ *Ibidem*.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

- Les Valenciens ;
- Les Basques et les Navarrais bascophones ;
- Les Galiciens ;
- Ainsi que les Aranais de Catalogne.

En conclusion, des 17 Communautés autonomes de l'Espagne, seuls la Catalogne, la Communauté valencienne, les Iles Baléares, la Galice, le Pays basque et la Navarre se distinguent juridiquement au plan linguistique. La législation prévoit l'existence de deux langues officielles dans ces Communautés. Le reste de Communautés autonomes ne possèdent pas de langue co-officielle, la seule langue officielle étant le castillan (langue officielle de l'Espagne).

2.2.2 Les dialectes : langues minoritaires

Toutefois, d'autres langues sont également parlées en Espagne :

- Le portugais ;
- L'asturien ou *bable* ;
- L'aragonais ou *fabla* ;
- Le tsigane ou caló.

Il existe également plusieurs autres dialectes sans aucun statut tels que l'andalou (en Andalousie), le cantabre (en Cantabrie), le léonais (province de Léon), le murcien (en Murcie), l'estremadurien (en Estrémadure), le canarien (aux Canaries), le riojan (La Rioja), le madrilénien (Communauté de Madrid) et le manchego (le castillan de Castille-La Manche). Quant aux locuteurs de ces variétés linguistiques, ils cherchent à se conformer au modèle prestigieux de la langue castillane standard considérée par tous comme un idéal linguistique (Leclerc, 2017).⁹⁶

2.3. Le système éducatif espagnol dans l'enseignement primaire et secondaire

Rappelons qu'en Espagne, depuis les années 90, se sont instaurées des lois éducatives qui ont prétendu favoriser l'enseignement des langues étrangères. Avec la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* (1990), l'éducation de langues étrangères commence dès l'enseignement primaire. Puis la *Ley Orgánica*

⁹⁶ Ce sont généralement des variétés régionales du castillan, caractérisés par des variations d'ordre phonétique, grammatical ou lexical, comme peuvent l'être, par exemple, le castillan aragonais, le castillan andalou, le castillan murcien, etc.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

de *Educación (LOE)* (2006) encourage à commencer l'enseignement d'une langue étrangère dès le second cycle de l'éducation maternelle. Finalement, la *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)* (2013), modifia partiellement la LOE, compte parmi ses principes de base le développement du plurilinguisme. Finalement, la loi organique 3/2020, du 29 décembre, qui modifie la loi organique 2/2006, du 3 mai, sur l'éducation (LOE-LOMLOE) abroge la LOMCE et ajoute la compétence plurilingue comme une des compétences clés à acquérir par les apprenants dès l'école maternelle en Espagne.

Dans l'article 13 de la LOGSE⁹⁷ relatif à l'éducation, en se référant aux principaux objectifs linguistiques poursuivis dans l'enseignement primaire, on pouvait déjà déceler une certaine volonté de donner une plus grande importance aux langues. L'éducation primaire contribuera à développer chez les enfants les capacités suivantes :

- Utiliser de manière appropriée la langue castillane et la langue officielle propre de la Communauté autonome ;
- Comprendre et exprimer des messages simples dans une langue étrangère.

Ainsi, de l'école maternelle au lycée, on veillera comme le remarque Ivanova :

Development of positive attitudes towards one's first language and other language/s (intercultural competence). Awakening of the pupils' sensitivity and curiosity towards the study of languages and constituents of the language functionality.⁹⁸ (Daryai-Hansen et al., 2014, p. 116)

Pour tracer le cadre institutionnel de notre travail, nous devons tenir compte du calendrier de l'implantation de la LOMCE (tableau 2).

Année scolaire	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
2014-2015	1 ^{re} , 3 ^e et 5 ^e	
2015-2016	2 ^e , 4 ^e et 6 ^e	1 ^{re} ESO et 3 ^e ESO
2016-2017		2 ^e ESO et 4 ^e ESO

TABLEAU 2. Calendario de implantación de la LOMCE (comienzo de implantación por cursos).

⁹⁷ *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*

⁹⁸ «Développement d'attitudes positives envers la première langue et d'autres langues (compétence interculturelle) ; Éveil de la sensibilité et curiosité des élèves pour l'étude des langues et composantes et fonctions du langage». Notre traduction

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

Comme notre étude sur la sensibilisation linguistique et culturelle en Espagne a été menée durant les années scolaires 2014-2015 et 2015-2016. Et, considérant que pendant le cursus 2014-2015, nous avons recueilli les premières données d'élèves de 6^e primaire et des élèves de 1^{re} année, essentiellement.⁹⁹ Il faut mentionner qu'en ce qui concerne l'année scolaire 2014-2015, les écoles (à l'exception de 1^o, 3^o et 5^o années) et les collèges étaient régis par la loi organique 2/2006 du 3 mai sur l'éducation, connue sous l'acronyme de LOE. Tandis que, depuis le cursus 2015-2016, c'est la loi organique 8/2013 du 9 de décembre pour l'amélioration de la qualité éducative (LOMCE) qui est en vigueur dans les écoles et dans les collèges (à l'exception de 2^o et 4^o années).

Sept ans plus tard, il faut célébrer (comme nous y avons déjà fait allusion plus haut) l'introduction de la *compétence plurilingue* parmi les compétences clés figurant dans les programmes éducatifs des différents niveaux d'enseignements obligatoires en Espagne (Primaire et Secondaire). En effet, en décembre 2020, la LOMCE a été abrogée par la loi organique 3/2020, du 29 décembre, qui modifie la loi organique 2/2006, du 3 mai, sur l'éducation (LOMLOE). Cependant, il reste à savoir comment s'y prendre pour développer cette compétence plurilingue chez les apprenants qui commencera, dorénavant, (rappelons-le) dès l'école maternelle.¹⁰⁰ En effet, ces nouveaux curriculums mettent l'accent sur l'évaluation des compétences clés censées être développées par le biais des différents domaines d'apprentissage ou matières scolaires, mais ne signalent pas quelle méthodologie employer pour développer cette compétence plurilingue.

2.4. Rendement en langues étrangères des élèves espagnols

Selon, l'*Estudio europeo de competencia lingüística* EECL (2012) de l'Union européenne, le rendement des élèves espagnols en première langue étrangère (l'anglais, essentiellement) n'est pas des meilleurs, se situent en tête du classement la Suède puis Malte et les Pays-Bas (figure 6).

⁹⁹ Ajoutons également de 2^e ESO d'un Collège.

¹⁰⁰ L'Éveil aux langues nous paraît une approche intéressante pour les enseignant(e)s de l'école maternelle, car cette approche plurielle permettrait d'amorcer et de favoriser le développement précoce de la compétence plurilingue de leurs élèves dès le début de leur scolarité.

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

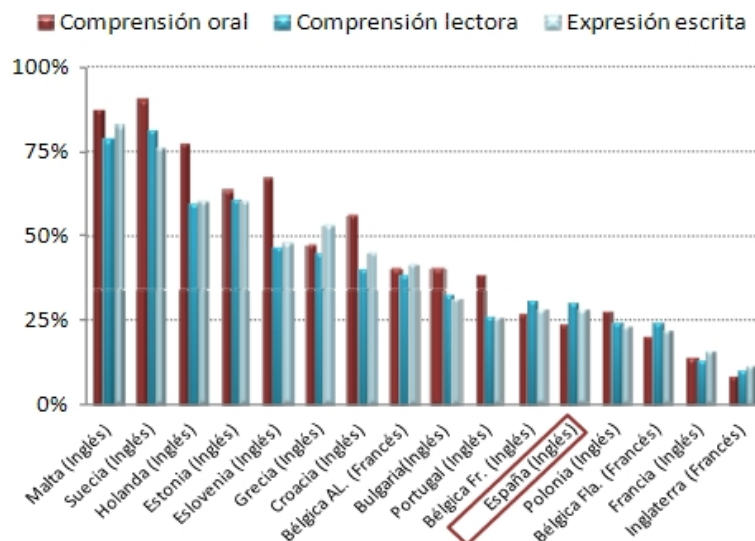


FIGURE 6. Résultats des adolescents espagnols en 1^{re} langue étrangère

© MECD 2012. Boletín de educación N° 1: La importancia de los idiomas. *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Informe Español.*

Cependant, en ce qui concerne, le rendement des élèves espagnols en seconde langue étrangère (le français, constituant généralement la seconde langue en Espagne), on constate que les résultats sont meilleurs et l'Espagne se situe même en cinquième position en compréhension (figure 7).

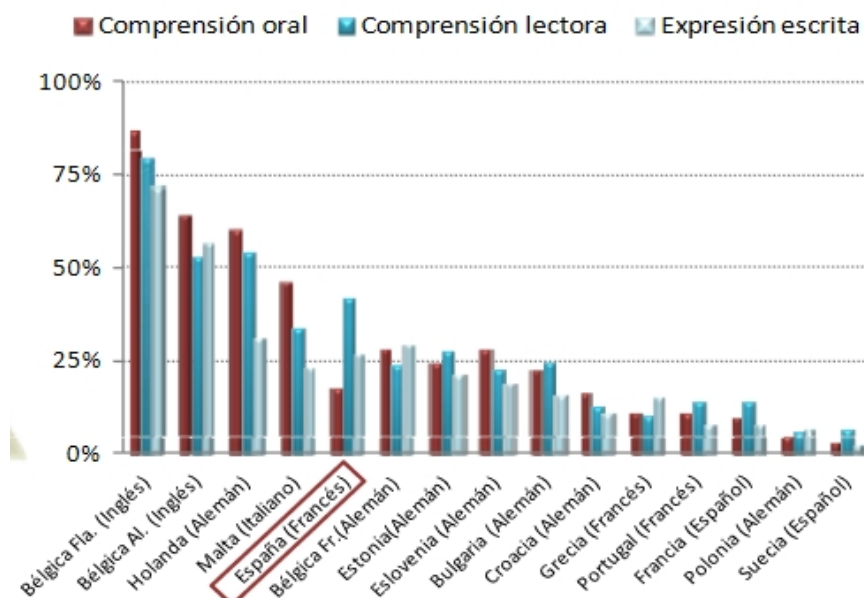


FIGURE 7. Résultats des adolescents espagnols en 2^e langue étrangère

© MECD 2012. Boletín de educación N° 1: La importancia de los idiomas. *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Informe Español.*

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

C'est pourquoi on peut conclure, comme le fait le Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports : « los resultados obtenidos reflejan que en España se necesita mejorar el nivel de competencia en lenguas extranjeras de los alumnos, especialmente en inglés »¹⁰¹ (MECD, 2012, p. 91).

Il faut également remarquer que l'Espagne est avec la communauté alémanique de Belgique l'un des seuls pays européens où on enseigne une langue étrangère dès le plus jeune âge, en maternelle. De même, il faut remarquer, que l'on enseigne, selon l'étude réalisée, deux langues étrangères en Primaire.

2.5. À quelle âge est-ce que les enfants espagnols débutent leur apprentissage de la 1^{re} langue étrangère ?

Certains chercheurs considèrent qu'il y a une relation claire et évidente entre le début de l'apprentissage d'une langue étrangère et le rendement en cette langue (Johnson et Newport, 1989 ; Lightbown et Spada, 2006). Cependant, cette opinion n'est pas généralisée (Cummins et Nakajima, 1987 ; Birdsong et Flege, 1999).

Malgré tout, aujourd'hui, la question d'actualité n'est plus de considérer l'âge idéal pour apprendre des langues étrangères car il semble évident que « cuanto menor es la edad de iniciación en el aprendizaje del inglés, mayor es el rendimiento académico »¹⁰² (Corpas Arellano, 2013, p. 52). Ainsi, selon l'auteure citée, en Espagne :

La Ley General de Educación de 1970 establecía que las lenguas extranjeras debían empezar a estudiarse en la tercera etapa de la Educación General Básica, es decir, a los once años. Posteriormente, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 propuso anticiparlo a la segunda etapa de la Educación Primaria, cuando el alumnado tenía ocho años. Después, la Ley Orgánica de Educación de 2006 manifestó que el alumno debe iniciarse una lengua extranjera en la segunda etapa de la educación infantil. Esto supone adelantar el inicio a los tres años.¹⁰³ (p. 45)

¹⁰¹ « Les résultats obtenus montrent qu'en Espagne, il est nécessaire d'améliorer le niveau de compétence en langues étrangères des étudiants, en particulier en anglais ». Notre traduction.

¹⁰² « Plus l'âge d'initiation à l'apprentissage de l'anglais est inférieur, plus les rendements scolaires seront supérieurs ». Notre traduction.

¹⁰³ La loi sur l'enseignement général de 1970 a établi que les langues étrangères devaient commencer à être étudiées au troisième degré de l'enseignement général de base, c'est-à-dire à l'âge de onze ans. Par la suite, la loi organique générale du système éducatif de 1990 a proposé de l'anticiper au deuxième degré de

CHAPITRE III.

L'avenir de l'Éveil aux langues : Contextualisation

Actuellement, comme le suggère Corpas Arellano (2013), le problème consiste à investiguer d'autres facteurs dans l'apprentissage précoce des langues étrangères. En effet, « no sólo el factor edad influye en el aprendizaje de la lengua inglesa sino que existen otros muchos factores internos y externos al individuo, como las expectativas de académicas del alumnado »¹⁰⁴ (p. 52).

l'enseignement primaire, lorsque le corps étudiant avait huit ans. Plus tard, la loi organique de l'éducation de 2006 a déclaré que l'élève doit commencer une langue étrangère au deuxième cycle de l'éducation de la petite enfance. Cela signifie avancer le départ à trois ans. (Notre traduction).

¹⁰⁴ « non seulement le facteur âge a une influence sur l'apprentissage de la langue anglaise, mais il y a aussi beaucoup d'autres facteurs (à considérer) ». Notre traduction.

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

Introduction

Les approches plurielles sont des approches pédagogiques du plurilinguisme, on en distingue deux axes selon Gajo (2013) :

La formación plurilingüe, que concierne la construcción de repertorios lingüísticos (competencia); y una educación para el multilingüismo, que tiene como objetivo tomar conciencia de la diversidad lingüística [...] la primera actúa más bien sobre las prácticas de los hablantes y la segunda sobre sus representaciones. (p. 56)

Notre étude trouve sa place dans le second axe (« éducation au multilinguisme »), considérant l'éducation au multilinguisme comme une *condition sine qua non* du premier, et même, comme le promoteur de ce dernier.

En effet, la démarche objet de notre étude – l'Éveil aux langues – et la Pédagogie interculturelle visent l'éducation au plurilinguisme tandis que les autres approches plurielles (l'Intercompréhension des langues voisines, la Didactique intégrée ou l'Enseignement bilingue¹⁰⁵) contribuent à la formation plurilingue (Gajo, 2013).

La pertinence de notre recherche tient aux démarches innovatrices que représente l'Éveil aux langues et qui pourraient signifier un progrès important dans le cadre de la didactique des langues étrangères, selon les résultats de plusieurs études (*Evlang, Ja-Ling* etc.).¹⁰⁶ Il conviendrait, dès lors, d'approfondir davantage ces démarches plurielles et de s'interroger sur leur pertinence dans le contexte éducatif espagnol.

Il convient de rappeler une fois de plus le potentiel didactique de l'Éveil aux langues dans la didactique des langues étrangères, qui peut apporter aux apprenants :

- Une plus grande motivation pour apprendre des langues ;
- Un développement appréciable d'aptitudes métalinguistiques (essentiellement, la

¹⁰⁵ Rappelons que, selon Candelier (2008), l'enseignement bilingue peut s'inclure dans les approches plurielles à condition que l'on y travaille de manière comparée les langues en question.

¹⁰⁶ Cf. Chapitre II (1^{re} partie de la thèse).

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

discrimination auditive et la mémoire auditive¹⁰⁷) ;

- Ainsi comme des aptitudes d'ouverture et respect envers d'autres langues et cultures, telle que l'altérité plurilinguistique et pluriculturelle (ou décentration linguistique et culturelle).

En ce qui concerne très concrètement notre objet d'étude – l'Éveil aux langues en Espagne –, nous tenons à souligner les recherches sur l'Éveil aux langues que Luz Zas (2011) a menées en Galice, d'où il en ressort que : « en los ámbitos en los que se ha podido poner en marcha algún programa de este tipo, se ha destacado que lo más beneficioso ha sido la curiosidad que se despierta en el alumnado hacia el lenguaje y las lenguas y que acaba motivando su aprendizaje »¹⁰⁸ (p. 105).

Cependant, actuellement, cet intérêt pour le *Despertar a las lenguas* ne s'étend pas à toute l'Espagne. Comment expliquer, par exemple, la quasi-absence d'inscription au cours universitaire *Plurilingüismo y Enfoques Plurales en la Educación Primaria y Secundaria* (année académique 2015-2016) proposé par la UNED, sous la direction de Esther Juan Oliva ? Comment expliquer également la quasi-absence de *despertar* en Espagne après l'ancien curriculum de Catalogne (2007) privilégiant l'Éveil aux langues ?

1. Type de recherche

En ce qui concerne l'étude empirique menée dans cette thèse, elle a consisté à poursuivre une enquête sous la forme de questionnaires destinés aux élèves des écoles et des collèges en Espagne. Cette enquête avait pour objet l'étude chez les adolescents espagnols des facteurs attitudeaux poursuivis par la *sensibilisation plurilingue et pluriculturelle* (c'est-à-dire l'Éveil aux langues) :

- Attitudes envers la diversité des langues et des cultures ;
- Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle ;
- Motivation pour l'apprentissage de langues étrangères.

Pour mener à bout cette étude, nous avons également utilisé les résultats fournis par l'analyse des questionnaires remplis par les professeurs des écoles et des collèges espagnols, qui sont venus compléter les résultats fournis par l'analyse des

¹⁰⁷ Une des habilités plus importantes lors de l'apprentissage de langues étrangères.

¹⁰⁸ « Dans les domaines où il a été possible de mettre en place un programme de ce type, nous pouvons souligner que le bénéfice plus grand fut l'éveil de la curiosité chez les étudiants envers le langage et les langues et qui finit par motiver leur apprentissage ». Notre traduction).

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

questionnaires remplis par des élèves des écoles et des collèges espagnols. À cette analyse quantitative s'est ajouté une méthodologie qualitative :

- Maintien de correspondance par courrier électronique avec des chercheurs espagnols ayant travaillé notre champ d'investigation ;
- Recherche de témoignages en lien avec notre objet d'étude.

Il s'agissait, dans un premier temps, d'une recherche exploratoire où l'échantillonnage n'a pas été aléatoire, mais dépendant de la disponibilité des personnes interrogées pour participer à notre étude *de manière bénévole*. Cependant, dans un deuxième temps, les sujets expérimentaux ont bel et bien été sélectionnés de manière aléatoire. Les résultats de cette seconde étude permettant de vérifier les résultats de la première.

Les différents groupes de sujets ont été essentiellement les suivants :

- D'une part, les élèves de l'enseignement primaire ;
- Et, les élèves de l'enseignement secondaire ;
- D'autre part, les communautés autonomes monolingues d'Espagne ;
- Et, les communautés autonomes bilingues d'Espagne.

Ces dernières catégories ont fourni différentes valeurs en *sensibilité plurilingue et pluriculturelle* (variable dépendante) *mesurant* la présence ou non des *effets attitudinaux* de l'Éveil aux langues.

Tout ceci, dans le fond, ayant comme fin d'analyser si l'Éveil aux langues, actuellement absent dans le système éducatif espagnol, doit être proposé comme démarche nécessaire en Espagne.¹⁰⁹

2. Situation problématique

Furthermore, it seems necessary to underline that although curricular intentions aimed at the implementation of plural approaches in Spain are evident. The main obstacle is that teachers still distinguish between the acquisition of competences in one specific language (the so-called singular approach) and the acquisition of plurilingual competences (the plural approach), instead of practising these approaches in a comprehensive manner. A more widespread acceptance by teachers of the fact that the plurilingual competence is not less important for the development of language-related competences than the

¹⁰⁹ Rappelons qu'en Suisse et au Luxembourg, l'Éveil aux langues jouit déjà d'une place au sein des curriculums officiels.

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

competence in a specific language would be a first important step.¹¹⁰ (Daryai-Hansen et al., 2014, p. 119)

Comme nous l'avons déjà mentionné, le Conseil de l'Europe (2001) recommande de veiller à ce que les élèves parviennent « à la maîtrise de plusieurs langues et à l'expérience de diverses cultures » (p. 129). Il faut également souligner que le développement de nouvelles technologies et de l'Internet a beaucoup contribué à ce que les langues étrangères soient considérées comme un instrument indispensable non seulement pour la communication interpersonnelle sinon aussi pour les relations professionnelles. Nous pouvons affirmer que la connaissance d'autres langues étrangères nous permet une compréhension plus profonde d'autres cultures, et qu'en même temps, elle favorise des relations interpersonnelles plus enrichissantes et un authentique respect pour l'altérité linguistique et culturelle, ce qui nous permet de relativiser et de valoriser nos propres langues et cultures.

L'apparition des démarches plurielles permettraient, avec la présentation de plusieurs langues et cultures dans les salles de classe dès l'enseignement primaire (et même avant, dans l'enseignement maternel), que les élèves qui ont bénéficiés de ces approches, soient plus motivés envers l'apprentissage des langues, possèdent plus d'habiletés métalinguistiques (si nécessaires pour l'apprentissage des langues étrangères) et acquièrent des attitudes d'ouverture et de respect envers d'autres langues et cultures tout en se « décentrant » par rapport à leur propre langue-culture.

Par conséquent, nous interrogerons essentiellement ces attitudes d'ouverture et de respect envers d'autres langues et cultures chez les enfants et adolescents en Espagne, en les contrastant également avec la perception que les professeurs des écoles (et des collègues) possèdent de leurs élèves. Aurait-on besoin d'activités du type Éveil aux langues actuellement en Espagne ? Ou bien, au contraire, existerait-il, chez ces élèves des attitudes positives envers la pluralité des langues et des cultures ? Et nous vérifierons si, au fond, les effets positifs, desquels nous parlent les études les plus

¹¹⁰ En outre, il paraît nécessaire de souligner que si les intentions des curriculums visant l'implantation des approches plurielles en Espagne sont évidentes, le principal obstacle, est que les enseignants différencient encore entre l'acquisition des compétences dans une langue déterminée (ce qui est connu sous le nom d'approche singulière) et l'acquisition des compétences plurilingues (approche plurielle), au lieu de concevoir dans la pratique ces approches de manière globale. Une acceptation plus généralisée par les enseignants du fait que la compétence plurilingue n'est pas moins importante, pour le développement des compétences linguistiques, que la compétence dans une langue déterminée constituerait un premier pas très important. Notre traduction.

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

récentes sur l'Éveil aux langues. (Castellotti, 2006, p. 327), sont malgré tout présents en Espagne. En somme, la démarche d'Éveil aux langues est une initiative ayant comme l'une de ses principales finalités le développement d'attitudes favorables à la diversité des langues et des cultures ; serait-elle nécessaire dans les écoles espagnoles ?

En outre, si l'on tient compte de la réalité plurilingue et pluriculturelle d'un pays comme l'Espagne avec ses différentes communautés autonomes, appartenant à l'Union européenne, où le plurilinguisme est si évident, contribuer à améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues est un objectif de premier ordre dans un monde globalisé et caractérisé par les relations internationales. Dans ce contexte, la diversité linguistique et culturelle est donc un élément essentiel dans la construction de l'identité espagnole et européenne. L'identité plurilingue et pluriculturelle constitue également un des facteurs qui permettent la libre circulation des personnes et qui contribuent à la coopération culturelle, économique, technique et scientifique, non seulement entre les différents pays européens, mais également entre les différentes communautés autonomes d'Espagne.

3. Formulation du problème

En concordance avec les résultats des études sur l'Éveil aux langues dans les différents pays francophones (essentiellement, mais pas exclusivement), les bénéfices de cette démarche apparaissent-ils dans notre étude ? Serait-il nécessaire de mettre en place une approche du type Éveil aux langues pour développer chez les enfants et adolescentes espagnols des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle ? Existe-t-il des différences entre les communautés bilingues et monolingues d'Espagne en ce qui concerne les facteurs attitudinaux (développement d'attitudes positives face à la diversité des langues et ouverture à l'altérité linguistique et culturelle) ? Le rendement en langues étrangères est-il meilleur chez les élèves provenant des communautés bilingues (présence de langue(s) co-officielle(s)) ? Serait-il possible d'identifier les principales variables qui ont une influence sur les attitudes envers la diversité des langues et des cultures et l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les jeunes adolescents de l'Enseignement fondamental ordinaire Espagne ?

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

4. Justification de l'étude

Notre projet s'inscrit dans la ligne de recherche de la didactique des langues étrangères, et son intérêt se révèle multiple.

4.1. Intérêts de l'objet d'étude

Tout d'abord, notre objet d'étude possède un intérêt psychopédagogique de grande importance. En effet, l'Éveil aux langues constitue une démarche en didactique des langues étrangères qui répond aux recommandations actuelles du Conseil de l'Europe sur l'importance des facteurs affectifs dans l'enseignement des langues étrangères. Car cette démarche innovatrice insistera essentiellement sur le développement d'attitudes favorables à l'apprentissage des langues, ce qui est précisément ce que nous traitons dans notre étude. Par conséquent, nous étudierons si les études réalisées sur l'Éveil aux langues dans le cadre des recherches en Europe ont eu également des résultats positifs dans le contexte espagnol.

Le deuxième volet d'intérêt de notre étude pour la didactique des langues est d'ordre sociolinguistique. Considérant le monolinguisme fermé et autosuffisant comme un obstacle pour l'apprentissage des langues étrangères, ne serait-il pas nécessaire, en Espagne, d'instaurer des démarches du type Éveil aux langues pour favoriser l'éducation au plurilinguisme ?

Finalement, notre objet se justifie par une raison d'ordre curriculaire. Le Cadre européen commun de référence pour les langues concède au plurilinguisme une importance de premier ordre. Qu'en est-il des compétences plurilingues¹¹¹ dans la pratique éducative des jeunes espagnols ? Serait-il, en Espagne, nécessaire de faire réfléchir les étudiants sur le fonctionnement du langage et la pluralité des langues ? Finalement, en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité linguistique et culturelle existante aujourd'hui dans les salles de classe (Bernaus, 2004 ; Mas y Zas, 2011, p. 62 ; Lasagabaster, 2017), l'intégration des élèves migrants à l'école – en valorisant leur langue et culture comme c'est le cas avec les démarches de l'Éveil aux langues – constitue un aspect très important en Espagne.

¹¹¹ La compétence plurilingue a été admise dans les curriculums en Espagne avec la LOMLOE (2020), suivant la Recommandation du Conseil de l'Union européenne 189/1 du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

D'où il convient d'analyser la vraie place de l'Éveil aux langues dans le cadre de la didactique des langues en Espagne. L'Éveil aux langues en Espagne a eu un *passé* mais comment expliquer la quasi-absence d'Éveil dans l'actualité ? Implanter des démarches d'Éveil aux langues serait-il superflu en Espagne ? En d'autres termes, les élèves espagnols possèderaient-ils déjà d'excellentes attitudes face à la diversité des langues, une grande ouverture à l'altérité linguistique et culturelle ainsi qu'une grande motivation pour apprendre des langues étrangères ? En conclusion, l'Éveil aux langues, pourrait-il favoriser la nécessaire intercompréhension entre les sujets parlant différentes langues officielles et co-officielles ? Dans le contexte européen lui-même, par exemple, où la diversité linguistique est considérable, ceci est d'une énorme importance. Or ceci est évidemment extrapolable, non seulement à un niveau plus général, c'est-à-dire mondial, mais à un niveau plus restreint, l'entente entre les Espagnols provenant de communautés avec différentes langues co-officielles, notamment.

Conformément à *La Charte européenne du plurilinguisme*¹¹², De Buron-Brun (2010) considère que « le choix du plurilinguisme semble donc bien relever d'une volonté de prendre en compte les langues dans toute leur richesse » (p. 12) et constitue bien une alternative « à l'anglais international » (De Buron-Brun, 2010, p. 12). En outre, le danger de considérer les langues comme étant les unes plus importantes que les autres est réel : « Familias e alumnos antepoñen os resultados en inglés aos doutras linguas »¹¹³ (Vez Jeremías, 2013, p. 5). De même, les langues co-officielles en Espagne sont parfois perçues par les apprenants comme des langues qui ne possèdent pas un statut social équivalent : le galicien, le basque ou le catalan sont considérés de moindre importance par rapport à la langue officielle de l'État espagnol (le castillan). Remarquons que dans certains cas, le phénomène inverse peut se présenter et amorce ainsi des revendications d'indépendance linguistique (entre autres).

¹¹² Les Premières Assises européennes du plurilinguisme tenues à Paris les 24 et 25 novembre 2005 ont donné naissance à l'Observatoire européen du plurilinguisme (www.observatoireplurilinguisme.eu/) qui est une structure de mutualisation entre tous les partenaires du plurilinguisme. De même, ces Assises européennes du plurilinguisme ont permis la rédaction d'une Charte européenne du plurilinguisme.

¹¹³ « Las familias y los estudiantes priorizan los resultados en inglés sobre los de otros idiomas ». Notre traduction.

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

Dans le sous-chapitre intitulé « Plurilinguisme, connaissance et reconnaissance de l'autre » de la *Charte européenne du plurilinguisme* (2005-2012), on pouvait y apprécier comme proposition pour parvenir à cette reconnaissance de l'altérité :

Multiplier les pratiques d'« Éveil aux langues ». Celles-ci permettent, par la confrontation de l'élève avec plusieurs langues vivantes, une distanciation vis-à-vis de la langue maternelle, ce qui améliore la connaissance de sa propre langue et favorise l'apprentissage des autres. (Observatoire européen du plurilinguisme, p. 3)

On constate dans cette même *Charte* que le plurilinguisme constitue un « gage de progrès économique, le plurilinguisme est aussi un atout individuel par l'ouverture culturelle et intellectuelle qu'il procure » (Observatoire européen du plurilinguisme, p. 6). Dans cette même ligne, l'Espagne s'est dirigée en participant à des projets européens tels que le projet SPIRAL, cofinancé par la *Commission européenne* dans le cadre du programme ERASMUS+.¹¹⁴

4.1. Antécédents

Le portail *Europa 1*, site officiel de l'Union Européenne consacré aux langues, met en évidence la diversité linguistique, qui est bien constitutive de l'identité européenne : 23 langues officielles, auxquelles s'ajoute une soixantaine de langues régionales et minoritaires. De là, qu'il ne soit pas étonnant de constater que les chercheurs faisant des recherches sur les approches plurielles, et l'Éveil aux langues en particulier, soient nombreux. Rappelons qu'à l'occasion du 4^e Congrès EDiLiC qui s'est tenu à l'Université d'Aveiro (Portugal) en 2012, sous l'intitulé *Éveil aux langues et didactiques (Recherche, pratiques d'éducation et de formation)*, j'ai exposé l'état de la question sur la place et les spécificités de l'Éveil aux langues au sein de la didactique des langues étrangères. Ce qui nous a mené à amorcer notre étude : qu'est-il advenu de l'Éveil aux langues en Espagne ? Cette démarche plurielle existe-t-elle

¹¹⁴ SPIRAL (*School-Teacher Professionalisation: Intercultural Resources and Languages*) Professionnalisation des enseignants du 1^{er} degré : ressources interculturelles et langues. Ce projet, lancé à la rentrée 2015, durera trois ans. Participent dans ce projet l'Université de Alcalá de Henares et la Communauté de Madrid (Espagne).

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

dans l'actualité en Espagne ? Quel avenir espérer pour l'Éveil aux langues en Espagne ?

Nous avons déjà fait allusion aux défaillances qui existent encore dans l'éducation espagnole en ce qui concerne l'intelligence émotionnelle des jeunes adolescents et, très concrètement en ce qui concerne le contrôle de soi. En outre, si nous considérons que « el aprendizaje de idiomas es una de las asignaturas en las que la imagen de los alumnos se ve más amenazada debido a la presión de tener que operar utilizando un código lingüístico bastante limitado, viéndose obligados a " balbucear como niños " »¹¹⁵ (Dörnyei, 2008, p. 66), il est aisé de comprendre pourquoi les facteurs émotionnels dans l'enseignement des langues ont tant été étudiés par des auteurs comme Arnold ou Rubio, qui ont, en outre, proposé des solutions aux facteurs qui compromettent le plus l'apprentissage des langues étrangères, comme l'anxiété (linguistique). Cependant, leurs propositions constituent des approches le plus souvent inspirées de la clinique psychologique et pas toujours adaptées aux exigences du travail des enseignants. Les approches plurielles comme l'Éveil aux langues possèdent, cependant, un fondement plus viable pour la didactique des langues, conduisant, notamment par la tolérance, au mélange de langues et à une diminution de l'anxiété des apprenants.

C'est la même direction, suivie aussi par Eric Brun (2015), en France, que prendra notre travail. Brun a analysé « l'évolution de la disposition attitudinale des enfants et de leurs enseignantes à l'égard de l'Autre » dans des écoles françaises, après l'instauration d'un projet nommé « Éveil aux langues-Cultures du Monde » inspiré du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP).

La question principale de la recherche était de déterminer si une éducation à la diversité culturelle-linguistique à travers les approches plurielles des langues-cultures pouvait favoriser l'entrée dans l'apprentissage d'une langue vivante chez les enfants de cycle 2 en développant ses dispositions attitudinales positives à l'égard de la différence. (Brun, 2015, p. 264)

¹¹⁵ « Est l'une des matières dans lesquelles l'image des élèves est la plus menacée en raison de la pression de devoir opérer avec un code linguistique assez limité, obligés de « babiller comme des enfants ». Notre traduction.

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

Pour notre part, nous avons entrepris de rechercher les dispositions attitudeles envers la diversité linguistique et culturelle, l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle ainsi que la motivation envers l'apprentissage des langues étrangères chez les adolescents espagnols et en déduire la nécessité ou non d'instaurer en Espagne des démarches inspirées par le CARAP. Brun (2015) a également pensé que « [...] la découverte d'une langue vivante à l'école exige de l'apprenant et de l'enseignant une disposition attitudele particulièrement positive à l'égard de la différence-diversité » (p. 265). Pour notre part, nous l'avons déjà exprimé en soulignant l'importance des facteurs attitudeux dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Nous envisagerons également cette hypothèse, quoiqu'en nous penchant plutôt vers la disposition de l'apprenant – la disposition des enseignants ayant été bien étudiée dans les Asturies (Espagne) par Rodríguez-Martín et al. (2013) – pour analyser les dispositions attitudeles des adolescents espagnols face à la diversité et l'altérité linguistique et culturelle, la considérant, comme Brun, comme l'un des principaux facteurs clés pour l'apprentissage effectif des langues étrangères.

Comme nous venons d'y faire allusion, les attitudes des enseignants avaient déjà été étudiées en Espagne (dans les Asturies, plus concrètement) par Rodríguez-Martín et al. (2013) :

El objetivo del presente estudio fue conocer las percepciones que sobre esta realidad (la diversidad lingüística y cultural) tienen una muestra de estudiantes universitarios que cursan el título de Maestro (n=176) y el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (n=151) en la Universidad de Oviedo [...].¹¹⁶ (p. 117)

En ce qui concerne les résultats de cette dernière étude, rappelons qu'ils ont mis en évidence que les futurs enseignants possèdent une certaine sensibilité envers la diversité des langues et des cultures (même s'ils ne savent pas très bien comment la transmettre à leurs futurs élèves) :

Los resultados del estudio muestran que los futuros docentes están sensibilizados con la diversidad cultural y lingüística (como realidad social, a

¹¹⁶ L'objectif de cette étude était de connaître les perceptions sur la diversité linguistique et culturelle d'un échantillon d'étudiants universitaires qui réalisaient leurs études pour devenir Maître d'école (n=176) et ceux qui suivaient le Master Universitaire en Formation des Enseignants de l'enseignement Secondaire (n=151) à l'Université d'Oviedo. (Notre traduction).

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

tratar en los centros), aunque no se sientan capacitados para abordarla en el contexto profesional, bien por falta de formación, o por falta de disposición o recursos en los propios centros. En este sentido, por una parte se muestran críticos hacia la acción docente para afrontar esta realidad [...].¹¹⁷ (Rodríguez-Martín et al., 2013, p. 126)

Et, ce qui est particulièrement pertinent pour notre thèse, Rodríguez-Martín et al. (2013) insistent non seulement sur le danger de se contenter d'un plurilinguisme apparent mais aussi sur la nécessité de formation du corps enseignant à propos de la diversité linguistique et culturelle :

Hay que estar alertas para que las medidas que persiguen el necesario desarrollo del plurilingüismo, como estos contextos de aprendizaje integrado (AICLE), no se desvirtúen, convirtiéndose en nuevos obstáculos para la diversidad cultural, sino que redunden en una mejora institucional para todos desde un enfoque inclusivo amplio [...]. La mejora de la formación del profesorado en aspectos vinculados a la diversidad cultural y lingüística es cada vez más reclamada.¹¹⁸ (p. 126)

5. Objectifs

5.1. Objectif général

Comment faciliter le changement d'un imaginaire social monolingue à un imaginaire social plurilingue (Perregaux, 2004) qui favoriserait la décentration linguistique et culturelle et devrait conduire à un meilleur rendement dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? C'est précisément l'un des principaux enjeux de L'Éveil aux langues. Comme le remarque Vujovic (2012, p. 178), « il s'agit, d'abord, de favoriser

¹¹⁷ Les résultats de l'étude montrent que les futurs enseignants sont sensibilisés à la diversité culturelle et linguistique (en tant que réalité sociale, à traiter dans les établissements), bien qu'ils ne se sentent pas qualifiés pour aborder ce sujet dans le cadre professionnel, soit par manque de formation, soit par manque de disponibilité ou de ressources dans les établissements. En ce sens, ils se montrent critiques concernant l'action pédagogique pour affronter cette réalité.

¹¹⁸ Nous devons veiller afin que les mesures qui poursuivent le nécessaire développement du plurilinguisme, telles que ces contextes d'apprentissage intégrés (EMILE), ne perdent pas leur raison d'être et ne tournent pas en nouveaux obstacles pour la diversité culturelle, mais contribuent plutôt à améliorer les enseignements formels dans la perspective d'une approche inclusive. L'amélioration de la formation des enseignants dans les aspects liés à la diversité culturelle et linguistique est de plus en plus réclamée. (Notre traduction).

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

le contact des enfants avec les langues, de trouver les moyens de construire et d'entretenir chez le petit apprenant un statut positif de toutes les langues ». Et, selon Brun (2015) :

La relation altéritaire-ethnocentriste qui est omniprésente dans tous les apprentissages scolaires de premier degré (maternelle et élémentaire) dépend du modèle de *eux* et de *nous* proposé par l'enseignante. En d'autres termes, si le modèle dominant des professeures des écoles est celui du eux-nous, elles dessinent pour les enfants une frontière entre les différentes appartenances identitaires alors que tout individu présente de multiples appartenances à un degré variable. (p. 265)

Et on pourrait s'interroger si l'on ne trouve pas face à une résistance à changer de paradigme en didactique des langues étrangères (Castellotti 2010). Devrait-on continuer à enseigner la compétence linguistique d'une langue en négligeant les compétences linguistiques en d'autres langues, c'est-à-dire sans tenir compte de la compétence plurilingue ?

Comme nous l'avons déjà mentionné à maintes reprises, les expérimentations menées en Europe (Evlang, Ja-ling, etc.) pour réaliser l'évaluation des programmes de l'Éveil aux langues dans le cadre européen ont été favorables, aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. L'Éveil aux langues contribue, par conséquent, à éduquer les apprenants au plurilinguisme. Mais, quels ont été les résultats des expériences du type Éveil aux langues dans le contexte concret de l'Espagne ? Un de nos principaux objectifs sera donc l'étude des effets de la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle en Espagne, et plus concrètement chez les adolescents. Nous étudierons si les effets favorables des approches de l'Éveil aux langues sur la compétence plurilingue des apprenants, et contrastés par les recherches, peuvent se vérifier également dans le contexte particulier espagnol. Nous analyserons notamment la *Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité (C7)* (Candelier et al., 2012) des adolescents espagnols, une des sept compétences censées développer les approches telles que les approches plurielles. Malgré la quasi-inexistence en Espagne d'une de ces approches plurielles : l'Éveil aux langues, les jeunes espagnols possèderaient-ils cette compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité ? Nous tenterons d'y répondre après avoir analysé en détail la sensibilité à la diversité linguistique et culturelle des jeunes adolescents en Espagne. Finalement, nous étudierons les

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

principales variables censées influencer cette sensibilité à la diversité linguistique et culturelle. Quels sont les facteurs en Espagne qui contribuent au développement de la compétence plurilingue ?

5.2 Objectifs spécifiques

Tout d'abord, tout comme Vujovic (2012) le souligne « il est important de dire que les démarches d'Éveil aux langues et aux cultures ne visent pas en premier lieu ou uniquement l'apprentissage des langues, mais une ouverture générale au monde d'autrui » (p. 181). En outre, l'Éveil aux langues étant une démarche qui centre son intervention sur les facteurs attitudeux, nous orienterons essentiellement notre étude sur ces derniers, les considérant comme des éléments clés dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.¹¹⁹ C'est pourquoi nous étudierons les attitudes envers la diversité des langues et des cultures ainsi que l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Par conséquent, nous tenterons de connaître quelles sont les principales variables impliquées dans le développement de ces attitudes visées par l'Éveil aux langues.

Puisque l'Espagne est un pays multilingue et multiculturel, il nous paraît pertinent de vérifier si la conséquente sensibilité à la diversité linguistique et culturelle chez les jeunes adolescents espagnols est présente. Y a-t-il vraiment une attitude favorable envers la diversité des langues et des cultures, une ouverture authentique à l'altérité linguistique et culturelle, ainsi qu'une grande motivation pour apprendre les langues en Espagne ? Les enseignants espagnols connaissent-ils les approches plurielles, et l'Éveil aux langues en particulier ? Il semble logique d'envisager que le plurilinguisme devrait conduire au développement d'attitudes plus positives envers la diversité linguistique et culturelle chez les élèves des communautés bilingues d'Espagne par rapport à ceux des communautés monolingues : pouvons-nous confirmer cela dans notre étude ? Ceci constitue le premier objectif spécifique de notre travail.

¹¹⁹ Nous considérons, par exemple, que l'attitude d'anxiété rendrait encore plus difficile la correcte discrimination des sons étrangers lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette anxiété et ces attitudes négatives constitueraient très vraisemblablement la cause principale d'échec dans l'acquisition des habilités métalinguistiques nécessaires pour l'apprentissage de la langue étrangère.

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

D'autre part, nous chercherons également des évidences en ce qui concerne la sensibilité à la diversité linguistique et culturelle parmi les adolescents qui reçoivent des enseignements bilingues dans les écoles espagnoles par rapport aux élèves des écoles espagnoles sans enseignement bilingue ? Voici le deuxième objectif spécifique.

Quant au troisième objectif spécifique, nous contrasterons la sensibilité envers la diversité des langues et des cultures des élèves fréquentant des écoles primaires où l'on enseigne une deuxième langue étrangère avec celle des élèves qui assistent à des écoles où est enseignée une seule langue étrangère.

Finalement, afin d'atteindre le quatrième objectif spécifique, nous comparerons les attitudes envers la diversité des langues et des cultures ainsi que l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle des élèves d'écoles où il aura une plus grande probabilité d'interaction entre les élèves de langues et de cultures différentes.

6. Hypothèses

Nous vérifierons également par exemple, si les effets positifs de l'Éveil aux langues sur les représentations sur la diversité linguistique et l'ouverture à la diversité linguistique des élèves que Marie-Paule Lory (2015) a exposé dans son travail mené dans le contexte éducatif canadien et, qui a permis de « corroborer certains résultats de recherches réalisées en contextes européens et canadiens [...] dans le cadre de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues »¹²⁰ (p. 350), serait également répliquable dans notre étude dans l'actuel contexte éducatif espagnol. Il convient de rappeler que certaines des macro-expérimentations sur l'Éveil aux langues furent menées en Espagne (*Evlang* et *Ja-Ling*). Voilà pourquoi nous nous demanderons si ces démarches, si acclamées au départ, existent toujours dans l'actualité en Espagne ? En cas affirmatif, quel est le résultat et l'impact sur les compétences des apprenants ? Dans le cas contraire, quel est la raison de la disparition de l'Éveil aux langues dans les écoles et collèges espagnoles ? Les démarches du type Éveil aux langues seraient-elles moins nécessaires en Espagne ? Ou, au contraire, les enfants et adolescents espagnols auraient-il grand besoin de recevoir une renouvelée *éducation au plurilinguisme* ? Devrait-on prôner pour l'introduction des approches plurielles, tel que l'Éveil aux langues en Espagne ? Seraient-elles bien accueillies dans une nation

¹²⁰ Rappelons que nous avons déjà fait maintes fois allusion à ces résultats, notamment au chapitre 2.

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

plurilingue comme l'Espagne ? Quel avenir espérer en Espagne pour des démarches si prometteuses comme l'Éveil aux langues pour le développement de la compétence plurilingue dès le plus jeune âge ?

En définitive, l'Espagne étant un pays plurilingue, il devrait donc exister chez les jeunes adolescents espagnols une sensibilité plurilingue importante. Observe-t-on réellement une attitude positive face à la diversité des langues, une ouverture authentique à l'altérité linguistique et culturelle et une vraie motivation pour apprendre des langues chez les adolescents espagnols ? Nous examinerons s'il en est ainsi.

6.1. Hypothèse principale 1

Tout d'abord, il paraît logique de considérer que s'il existe un changement positif des attitudes grâce au plurilinguisme, il devrait se doubler d'attitudes plus positives envers la diversité linguistique et culturelle, chez les élèves provenant des communautés bilingues d'Espagne en comparaison des élèves qui proviennent des communautés monolingues. Peut-on vérifier cela dans les résultats de notre étude ? entendre des langues chez les adolescents espagnols ? Nous examinerons s'il en est ainsi.

6.2. Hypothèse principale 2

Existe-il chez les élèves des écoles primaires bilingues espagnoles une attitude plus positive face à la diversité des langues, une plus grande ouverture authentique à l'altérité linguistique et culturelle ainsi qu'une plus grande motivation pour apprendre des langues en comparaison avec les élèves d'écoles espagnoles non-bilingues ?

6.3. Hypothèse principale 3

Trouvons-nous une plus grande sensibilité envers la diversité des langues et des cultures chez les élèves des écoles primaires où une deuxième langue étrangère est enseignée par rapport aux écoles où seule une langue étrangère est enseignée ?

6.4. Hypothèse principale 4

Y a-t-il de meilleures attitudes envers la diversité des langues et des cultures et une plus grande ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves des écoles primaires où il y a un plus grand nombre d'élèves étrangers, c'est-à-dire où il y a une

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

plus grande probabilité d'interaction entre les élèves d'origines, de langues et de cultures différentes ?

7. Variables : définitions opérationnelles

7.1. Variable indépendante

Sensibilisation linguistique (Éveil aux langues) : exploitation didactique dans les salles de classe de multiples langues et cultures étrangères de manière simultanée. Définition opérationnelle (à défaut d'Éveil aux langues) :

- Provenance de communautés bilingues versus bilingues d'Espagne ;
- Provenance d'écoles bilingues d'Espagne ;
- Provenance de salles de classe avec présence d'étrangers ;
- Provenance d'écoles offrant aux élèves la possibilité d'étudier un plus grand nombre de langues étrangères.

7.2. Variables dépendantes

7.2.1. Attitude positive face à la diversité des langues et des cultures

Attitude positive face à la diversité des langues et des cultures : désir de se communiquer avec des enfants alloglottes, respect et empathie envers les enfants parlant une autre langue et possédant une autre culture (acceptation de l'altérité linguistique et culturelle), ainsi qu'intérêt et curiosité pour les langues, cultures ou personnes « étrangères ». Définition opérationnelle : score obtenu dans le questionnaire correspondant.

7.2.2. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle : attraction pour les langues étrangères et acceptation respectueuse des cultures différentes. Définition opérationnelle : score obtenu dans le questionnaire correspondant.

7.2.3. Motivation pour apprendre des langues

Motivation pour apprendre des langues : désirs, persistance et attitude positive face à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Définition opérationnelle : score obtenu dans le sous-questionnaire correspondant.

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

7.2.4. Rendement dans les matières de langues

Rendement dans les matières de langues : résultats scolaires (fournis par l'Institut national de Statistique).

8. Participants

8.1. Sujets étudiés

Sujets étudiés : élèves des écoles d'enseignement primaire (et secondaire) des différentes communautés autonomes d'Espagne ainsi que leurs professeurs de langues étrangères.

8.2. Population, échantillon et échantillonnage

Population : élèves des écoles (et des collèges) dans le territoire espagnol et leurs professeurs de langues étrangères. Échantillonnage :

- 1^{re} phase (année académique 2014-2015) : échantillon non probabiliste. Échantillonnage non-aléatoire (en fonction de la disponibilité des échantillons), de convenance et « boule de neige ».
- 2^e phase (année académique 2015-2016) : échantillon probabiliste. Échantillonnage exclusivement aléatoire (provenant des différentes communautés d'Espagne). Tirage au hasard.

9. Méthode, instruments de recueillement des données et techniques statistiques

9.1. Instruments de recueillement des données

Deux questionnaires construits sous la forme d'échelles de Likert destinés à être remplis par les élèves des écoles espagnoles. Un des tests portant sur l'attitude envers la diversité des langues et des cultures et le second sur l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (incluant des items utilisés pour connaître la motivation envers l'apprentissage des langues).

Deux questionnaires construits sous la forme d'échelles de Likert destinés à être remplis par les professeurs des écoles espagnoles et qui sont *parallèles* (pas identiques) à ceux destinés aux élèves. Ces questionnaires portent également sur l'attitude envers la diversité des langues et des cultures et, dans le cas du second, sur

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. De plus, un troisième questionnaire dichotomique (oui-non) interroge les professeurs de langues sur leur connaissance des approches plurielles.

9.2. Principales techniques statistiques utilisées

9.2.1. Recensement des effectifs

« Score » obtenu (= catégorie choisie : variable ordinale) par les sujets étudiés dans les différents items des questionnaires utilisés pour le recueil de données.

9.2.2. Distributions de fréquence

Tables de fréquence illustrant les fréquences et pourcentages des catégories choisies par les sujets étudiés dans les différents items des questionnaires employés.

9.2.3. Tests de la normalité

Test de normalité de Kolmogorov-Smirnov et test W de Shapiro-Wilk afin de connaître si notre variable objet d'étude s'adapte ou non à la courbe gaussienne (courbe normale).

9.2.4. Épreuves non-paramétriques

"U" Mann-Whitney

Épreuve U Mann-Whitney utilisée pour contraster la différence entre différents groupes de sujets.

9.2.5. Épreuves de fiabilité et de validité de construit

L'alpha de Cronbach

L'alpha de Cronbach mesure la consistance interne d'un test et permet de déduire la cohérence interne et vérifier si l'ensemble des items mesurent le même construit.

9.3. Méthode

Recueil de questionnaires des élèves et des professeurs de langues étrangères issus de l'échantillonnage préalable.

CHAPITRE IV.

Objectifs, progrès et apports de notre étude

9.4. Technique informatique d'analyse des données

Quant au programme statistique, nous avons utilisé la version 22 du programme SPSS pour Windows.

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

1. L'affectivité dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères

On considère, actuellement, que « la préoccupation [pour] l'affectivité peut améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues [...] »¹²¹ (Arnold, 2006, p. 422). « Nous possédons tous deux cerveaux, l'un qui pense et l'autre qui ressent »¹²² (Goleman, 1996, p. 43). Le cerveau rationnel se trouve dans le néocortex et le cerveau émotionnel, dans le système limbique. Ces deux « cerveaux » possèdent de nombreuses interconnexions entre eux. En ce qui concerne le cerveau rationnel, le bon fonctionnement de la *mémoire de travail* est primordial. Cette *mémoire de travail* peut se définir comme « la capacité attentionnelle qui permet de maintenir dans la conscience les données essentielles pour aborder une tâche ou problème déterminé »¹²³ (Goleman, 1996, p. 68).

De plus, toujours en ce qui concerne le cerveau rationnel, chez les enfants notamment, un bon contrôle préfrontal sur les émotions est nécessaire. Dans le cas contraire, ils présenteront « un risque élevé d'échec scolaire, d'alcoolisme et de délinquance, qui ne sont pas la conséquence d'un bas potentiel intellectuel mais d'un contrôle insuffisant des émotions »¹²⁴ (Goleman, 1996, p. 68).

En définitive, entre le système limbique et les lobes préfrontaux, une interaction dynamique et harmonieuse entre le système limbique et le néocortex est nécessaire. En effet, selon Schumann (1994), « [...] in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable »¹²⁵ (*apud* Arnold, 2006, p. 408).

Ceci s'applique également dans le domaine de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, Stevick (1980) pensait que, dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, l'essentiel consistait à tenir compte de

¹²¹ Notre traduction.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ « Dans le cerveau, dans le cerveau, émotion et cognition sont distinctes mais inséparables ». Notre traduction.

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

l'intelligence intra et interpersonnelle des apprenants (Arnold, 2006 ; Fandiño Parra, 2008).¹²⁶

D'où l'importance de la maîtrise des facteurs affectifs dans l'enseignement des langues étrangères. Et il devient essentiel de connaître les facteurs individuels, comme l'anxiété, l'estime de soi et la motivation, ainsi que les facteurs relationnels tels que la dynamique de groupes, l'empathie et l'apprentissage coopératif car ces derniers sont considérés comme l'un des piliers essentiels dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Arnold, 2000).

1.1. L'émergence de l'intelligence émotionnelle

Les apports de Gardner avec sa théorie des *intelligences multiples*, qui définit très bien l'intelligence comme « la capacité de résoudre des problèmes », a amorcé le concept d'intelligence émotionnelle (Gallego et Arias, 2007). Au départ, Gardner considérait au moins *sept intelligences* : intelligence linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale, cinétique-corporelle, interpersonnelle et intra personnelle. Cette théorie apportait une nouvelle lumière au fait que l'intelligence logico-mathématique, si appréciée à l'école, n'expliquait pas toujours le succès des individus dans leur vie personnelle.

Salovey et Mayer commencèrent à employer le terme d'*intelligence émotionnelle*, même si c'est Goleman, en 1996, qui l'a réellement fait découvrir au grand public avec son livre *L'intelligence émotionnelle*, qui conclura que l'excessive importance donnée au Quotient Intellectuel ne s'avère pas très utile pour prédire l'avenir des sujets. Selon Goleman, l'intelligence consiste en un ensemble d'habiletés émotionnelles, cognitives et comportementales, qui correspondent aux intelligences interpersonnelles et intra-personnelles de Gardner.

Il semble que « les comparaisons, les métaphores et les images parlent directement au cerveau émotionnel, comme dans le cas des arts »¹²⁷ (Goleman, 1996, p. 439).

¹²⁶ Rappelons que Stevick (1980) considère que « le succès [dans l'apprentissage des langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe chez et entre les [élèves] pendant la classe » (*apud* Arnold, 2006, p. 408).

¹²⁷ Notre traduction.

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

1.2. L'intelligence émotionnelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères

1.2.1. L'intelligence émotionnelle

Selon Goleman (1996), l'intelligence émotionnelle se compose de :

- La conscience de soi ;
- La maîtrise de soi ;
- La motivation interne ;
- L'empathie ;
- Les habilités sociales ;

1.3.2. La maîtrise des relations humaines en classe de langues étrangères: conscience de soi et maîtrise de soi

Quant à la conscience de soi ou la « capacidad de reconocer nuestras emociones y el modo en que éstas afectan a nuestras acciones »¹²⁸ (Gallego et al., 1999, p. 49), son application dans les salles de classe de langues étrangères provoque un double impact positif, selon Fontana (1998) « si los profesores animan a los alumnos a utilizar el idioma para expresar sus sentimientos, se mejoran tanto sus habilidades lingüísticas como su desarrollo emocional »¹²⁹ (*apud* Arnold, 2000, p. 112).

Quant à la maîtrise de soi, nous pouvons dire que « la potencia del pensamiento para influir y modificar nuestros estados de ánimo es formidable »¹³⁰ (Gallego et al., 1999, p. 242).

Las emociones negativas producen generalmente reacciones defensivas, que comprenden la pasividad (quedarse dormido, soñar despierto, pereza mental, tan habituales en las aulas) así como la agresividad. Las emociones positivas tienen el efecto contrario: abren la mente al aprendizaje, entre otras cosas.¹³¹ (Arnold, 2000, p. 232)

¹²⁸ « Capacité à reconnaître nos émotions et comment elles affectent nos actions ». Notre traduction.

¹²⁹ « Si les professeurs encouragent leurs élèves à utiliser la langue étrangère pour exprimer leurs sentiments, non seulement leurs compétences linguistiques, mais aussi leur développement émotionnel s'amélioreront ». Notre traduction.

¹³⁰ « Le pouvoir de la pensée pour influencer et modifier nos états d'âme est sublime ». Notre traduction.

¹³¹ Les émotions négatives produisent généralement des réactions de défense, qui mènent à la passivité (s'endormir, rêver, paresse mentale, si courante dans les salles de classe) ainsi bien qu'à l'agressivité. Les émotions positives ont l'effet inverse : elles prédisposent les esprits à la volonté d'apprendre, notamment. (Notre traduction).

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

Rappelons que l'une des plus néfastes émotions négatives est l'anxiété, qui perturbe l'attention et consomme des ressources cognitives à tel point que, Arnold (2000) considère que « la ansiedad es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje »¹³² (p. 26).

Gardner et MacIntyre (1993) considèrent que « el logro en la lengua tenía su mayor correlación (negativa) en la ansiedad »¹³³ (*apud* Arnold, 2000, p. 79). Plus concrètement, selon les résultats des recherches menées par Horwitz et al. (1986), Young (1990) ainsi que Price (1991), ce sont les tâches de production et réception orale qui sont les plus propices à engendrer de l'anxiété dans les salles de classe (*apud* Rubio, 2004, p. 85).

Comme le signalent Arnold et Brown (1999), « there is a great deal of vulnerability involved in trying to express oneself before others in a shaky linguistic vehicle »¹³⁴ (p. 9), car exprimer des idées « mûres » à l'aide de ressources linguistiques « immatures » met les adolescents mal à l'aise (MacIntyre, 2002 ; Arnold, 2006). Selon Gardner et MacIntyre (1994), les effets négatifs de l'anxiété idiomatique sont :

- « Pensées d'échec (par exemple, « je ne serai jamais capable de terminer cela ») ;
- Auto-dévaluation (« je suis complètement incapable de cela ») ;
- Évitement (« je voudrais que cela termine ») commencent à survenir »¹³⁵. (p. 2)

Rubio (2004) nous propose pour réduire l'anxiété des techniques empruntées au domaine clinique, qui peuvent la réduire au niveau physiologique (écoute de musique pour se détendre, notamment) et au niveau psychologique (techniques cognitives telles que, la modification du dialogue interne).

1.3.3. La maîtrise des relations humaines en classe de langues étrangères : la motivation interne

Selon Gardner et al. (1992), dans l'apprentissage des langues étrangères l'anxiété « may lead to a reduction in motivation, or a lack of motivation may produce anxiety »¹³⁶

¹³² « L'anxiété est probablement le facteur affectif qui entrave le plus le processus d'apprentissage ». Notre traduction.

¹³³ « La réussite linguistique avait sa corrélation (négative) la plus élevée avec l'anxiété ». Notre traduction.

¹³⁴ « L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité ». Notre traduction.

¹³⁵ Notre traduction (texte en anglais).

¹³⁶ « L'anxiété peut conduire à réduire la motivation, ou l'absence de motivation peut produire l'anxiété ». Notre traduction.

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

(p. 212). La *motivation interne* peut se définir comme « las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos »¹³⁷ (Gallego et al., 1999, p. 279). L'*impuissance apprise* des apprenants dans les salles de classe de langues étrangères peut également survenir et se traduit par « la complejidad y dificultad en alcanzar la competencia del hablante nativo [...] »¹³⁸; cependant, « [...] el establecimiento de metas a corto plazo puede conferir al alumno una sensación de progreso en el proceso de aprendizaje que de otro modo sería difícil de obtener »¹³⁹ (Barrios Espinosa, 1997, p. 24).

1.3.4. La maîtrise des relations humaines en classe de langues étrangères : l'empathie

En ce qui concerne l'empathie – qualité utile pour l'apprentissage des langues étrangères (Arnold, 2000) – elle peut se définir comme « la capacidad de ser sensible a los estados de ánimo, motivos e intenciones de otras personas »¹⁴⁰ (Gallego et al., 1999, p. 145).

1.3.5. La maîtrise des relations humaines en classe de langues étrangères : les habilités sociales

En ce qui concerne les habilités sociales, parmi les activités didactiques capables d'aider les élèves à développer leur estime de soi et par conséquent leurs habilités sociales, nous pouvons citer : « introduire des activités qui n'aient pas seulement des finalités linguistiques mais aussi des buts à caractère personnel, telles que mieux se connaître et mieux connaître leurs camarades de classe » (Arnold, 2006, p. 417).

2. L'intelligence émotionnelle dans les salles de classe de langue étrangère :

2.1. Description sommaire d'une expérimentation menée au préalable

Reprenons une sommaire expérimentation quantitative sur les effets de l'intelligence émotionnelle sur le rendement en langue étrangère. Cette expérimentation exploratoire fut menée dans une classe de Français Langue Étrangère (année scolaire 2008-2009).

¹³⁷ « Les tendances émotionnelles qui guident ou facilitent la réalisation de nos objectifs ». Notre traduction.

¹³⁸ « La complexité et la difficulté d'atteindre la maîtrise du locuteur natif ». Notre traduction.

¹³⁹ « Fixer des objectifs à court terme peut donner à l'apprenant un sentiment de progrès dans son processus d'apprentissage qui serait difficile à atteindre autrement ». Notre traduction.

¹⁴⁰ « La capacité d'être sensible aux états d'âmes, aux motivations et aux intentions des autres ». Notre traduction.

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

Dans un but diagnostique, nous avons administré des tests à un groupe d'élèves de 1^{re} année ESO d'un Collège d'enseignement secondaire public d'une grande ville avec environ 275.000 habitants dans la Principauté des Asturies. Ensuite, nous avons procédé à une brève intervention sur ce groupe d'élèves. La recherche consista en deux séquences « quasi expérimentales », une avec un seul groupe prétest et post-test (sans groupe de contrôle) où la variable dépendante fut la « maîtrise de soi » (un des composants de l'intelligence émotionnelle, rappelons-le) et l'autre, avec uniquement posttest et un groupe de contrôle, en ce qui concerne la variable dépendante « rendement en Français Langue Étrangère »; la variable indépendante : « restructuration cognitive ». L'évaluation de l'intelligence émotionnelle eut lieu à la fin du second trimestre et la brève intervention et évaluation finale durant le troisième trimestre. L'évaluation diagnostique eut lieu fin mars (2009). Les tests employés pour l'évaluation de l'intelligence émotionnelle des sujets ont été les suivants pour mesurer :

- La conscience de soi : *Est-ce que vous montrez vos émotions ?*
- La maîtrise de soi : *Quel est le degré de maîtrise de soi ?*
- La motivation interne : *Est-ce que vous pensez de manière positive ?*,
- L'empathie : *Est-ce que vous vous intéressez aux autres ?*
- Finalement, pour la maîtrise des habilités sociales : *Questionnaire d'habilités sociales.*

Considérant comme Fernández-Ballesteros (1992) que « una de las fuentes de error de los autoinformes más importante procede del deseo deliberado por parte del sujeto, de falsear sus respuestas o simulación [...] »¹⁴¹ (p. 248), nous avons veillé en ce qui concerne les instructions données aux élèves à réclamer leur sincère collaboration (Fernández-Ballesteros, 1992, p. 249).

2.2. Résultats diagnostics de l'expérimentation exploratoire

TABLEAU 3. Résultats diagnostics de l'intelligence émotionnelle intrapersonnelle d'un groupe d'élèves de 1^{re} secondaire (Groupe expérimental)

Élèves	Conscience de soi	Maîtrise de soi	Motivation interne
Yone	9	13	41
Jesús	10	10	27
Pablo	13	10	25
Tomás	8	11	23
Álvaro N.	11	11	30
Ángel	8	6	19
Alejandro	10	12	36

¹⁴¹ « L'une des sources d'erreur les plus importantes dans les questionnaires d'auto-évaluation provient du désir délibéré du sujet de falsifier ses réponses ou simulation [...] ». Notre traduction.

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

Guillermo	10	10	46
Aitor	12	9	26
Daniel	11	4	27
Álvaro G.	9	11	23
Mirella	11	11	31
Daniela	12	11	31
Nadia	11	11	34
Yöel	10	15	29
Moyenne	10,4	9	29,8

TABLEAU 4. Résultats diagnostics de l'intelligence émotionnelle interpersonnelle d'un groupe d'élèves de 1^{re} secondaire (Groupe expérimental)

Élèves	Empathie ¹⁴²	Maîtrise des habilités sociales ¹⁴³				
		Ad.	Ina.	Ag.	Anx.	Inh.
Yone	A:11;B:5;C:1	16	2	1	-	-
Jesús	A:10;B:4;C:3	11	4	1	1	2
Pablo	A:13;B:2;C:2	11	3	4	1	-
Tomás	A:4;B:6;C:7	4	2	2	6	5
Álvaro N.	A:12;B:3;C:2	10	3	-	2	4
Ángel	A:9;B:3;C:5	10	3	3	2	1
Alejandro	A:8;B:5;C:4	15	1	1	-	2
Guillermo	A:9;B:4;C:4	4	4	1	4	5
Aitor	A:7;B:6;C:4	7	2	4	-	6
Daniel	A:8;B:5;C:4	8	3	3	3	2
Álvaro G.	A:8;B:4;C:5	10	1	-	6	2
Mirella	A:7;B:7;C:3	6	1	4	4	4
Daniela	A:6;B:5;C:6	12	3	2	-	2
Nadia	A:6;B:6;C:5	9	2	2	-	5
Yöel	A:12;B:2;C:3	9	5	4	-	1
Moyenne	A:8,6;B:4,4;C:3,8	9,4	2,6	2,5	3,2	3,2

Selon les critères interprétatifs du test, le groupe d'élèves possède une bonne maîtrise de soi puisqu'ils s'efforcent de maintenir leurs sentiments sous contrôle, et même si parfois les émotions leur jouent de mauvais tours, normalement, ces élèves possèdent un contrôle adéquat sur les émotions. En ce qui concerne la motivation interne, ils ont la possibilité de réaliser des changements dans leur vie mais ils ne savent très bien comment y parvenir (tableau 3).

En ce qui concerne l'empathie (tableau 4), les élèves obtiennent une majorité de réponses A, le test s'interprète de la sorte : il s'agit de personnes avec qui compter, leur préoccupation pour autrui confère à ces derniers une confiance. En ce qui concerne la maîtrise des habilités sociales, nous pouvons considérer ces élèves comme adroits

¹⁴² L'empathie fut mesurée par 3 tests (A, B et C).

¹⁴³ Adroit/Inadéquat/Agressif/Anxieux/Inhibé.

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

socialement parlant, car ils obtiennent 50% de réponses adroites

2.3. Sommaire de l'intervention éducative émotionnelle et résultats

Après l'évaluation de l'intelligence émotionnelle, nous avons procédé à la fin du mois d'avril, à la mise en place d'une des unités didactiques du programme pour le développement de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement secondaire, extraite du programme PRIE contenu dans l'ouvrage de Gallego et al. (2004), *Educar la Inteligencia emocional en el aula*. L'unité didactique choisie avait comme objectif l'éducation de la maîtrise émotionnelle des adolescents. Rappelons que, selon le psychologue Quintana Cabanas, la société espagnole « no ha sabido imponer el autocontrol a los niños »¹⁴⁴ (Gallego et Arias, 2007, p. 38) et la psychologue Vallejo-Nájera ajouta « los padres no saben poner límites a los hijos. Los límites son necesarios »¹⁴⁵ (Gallego et Arias, 2007, p. 47). Ainsi, cette sommaire intervention psychopédagogique tenta d'inculquer chez les apprenants les rudiments de la Thérapie Cognitive de Beck, que les psychologues cliniciens emploient couramment dans leur Cabinet. Même si certains comme Rubio (2004) considéraient que « las técnicas cognitivas, como sucede con las técnicas físicas de relajación, todavía resultan difíciles de aplicar en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras »¹⁴⁶ (p. 145), la session d'intervention (1 h.) ne présenta aucune difficulté. Durante cette session, nous avons expliqué et discuté l'interaction situation-pensée-sentiment. À ces fins, nous avons distribué les élèves par groupes de 4-5 et nous leur avons demandé de trouver 3 situations où ils ont ressenti des sentiments positifs et 3, où ils aient ressenti des sentiments négatifs. Nous les avons présentées en trois colonnes (situation-pensée-sentiment) au tableau de la classe. Puis, nous avons discuté ensemble tout cela. Nous leur avons expliqué que le plus simple pour changer nos sentiments et émotions, c'était de changer nos pensées, en précisant que les sentiments négatifs sont la conséquence des pensées négatives. Par groupe, nous leur avons posé plusieurs questions-problèmes afin qu'ils parviennent à maîtriser d'une manière sommaire la technique enseignée.

¹⁴⁴ « N'a pas su inculquer le contrôle de soi aux enfants ». Notre traduction.

¹⁴⁵ « Les parents n'ont pas su établir des limites à leurs enfants. Les limites sont indispensables ». Notre traduction.

¹⁴⁶ « Les techniques cognitives, comme les techniques de relaxation physique, sont encore difficiles à appliquer dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères ». Notre traduction.

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

Après l'intervention, nous avons administré fin mai 2009 le même test qui a servi également de diagnostic *de la maîtrise émotionnelle* (administré fin mars 2009) et, dans les mêmes conditions (même salle de classe, mêmes instructions données aux élèves) car, de cette manière, les biais et erreurs externes au test furent contrôlés, « *incluyendo desde las instrucciones hasta todo tipo de cambio en el medio ambiente* »¹⁴⁷ (Seoane, 1986, p. 388).

Élèves	MAITRISE DE SOI Pré-traitement	Changement ?	MAITRISE DE SOI Post-traitement
Yonne	13	=	13
Jesús	10	+	11
Pablo	10	-	8
Tomás	11	-	10
Álvaro N.	11	+	14
Ángel	6	+	10
Alejandro	12	=	12
Guillermo	10	+	18
Aitor	9	+	10
Daniel	4	+	8
Álvaro G.	11	=	11
Mireya	11	-	7
Daniela	11	+	13
Nadia	11	+	14
Yöel	15	-	13
Moyenne	9	+	11,5

TABLEAU 5. Comparaison de la maîtrise de soi des élèves de 1^{re} secondaire. Pré/post traitement

De plus, le test en question est formulé de telle façon que « *el asentimiento no explica una parte significativamente relevante de la varianza en las respuestas a los autoinformes de alternativa dicotómica [...]* »¹⁴⁸ (Fernández-Ballesteros, 1992, p. 250), la distorsion de réponse occasionnée par l'assentiment indiscriminé a été contrôlée.

Voyons les résultats (tableau 5), cette fois la moyenne groupale fut de 11,5 face au 9 de l'évaluation antérieure de la maîtrise de soi. Par conséquent, la maîtrise émotionnelle des élèves s'est améliorée.

¹⁴⁷ « Incluant les instructions à tout changement dans la situation contextuelle ». Notre traduction.

¹⁴⁸ « L'assentiment n'explique pas une partie significativement pertinente de la variance dans les réponses aux auto-évaluations à réponses dichotomiques ». Notre traduction.

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

2.4 Interprétation et discussion de la sommaire intervention éducative émotionnelle

Des 15 élèves, 8 élèves ont obtenu de meilleurs résultats, 4 moins de points et 2 restent sans changement (tableau 5). Nous pouvons en conclure qu'il est possible qu'il se soit produit une plus grande maîtrise de soi chez les sujets expérimentaux, les indices de fiabilité du test, obtenus par la méthode des deux moitiés, qui « [...] aprecia(n) las fuentes de error, tanto internas como externas al test [...] »¹⁴⁹ (Seoane, 1986, p. 395) ont donné des valeurs de 0,54, avant l'intervention et de 0,31, après l'intervention. « Las fuentes de error externas al test pueden ser múltiples, pero todas se relacionan con la inestabilidad temporal; es decir, con modificaciones en las circunstancias de la prueba que se observan en el tiempo »¹⁵⁰ (Seoane, 1986, p. 388).

Considérant, comme nous l'avons déjà souligné, que les modifications dans les conditions d'application du test n'eurent pas lieu. Au contraire, les instructions et tout changement dans les conditions externes ont été quasi complètement contrôlées, ce qu'on peut supposer que les biais source d'erreurs externes ont été évités, et nous pouvons en conclure qu'il est possible qu'il se soit produit une plus grande maîtrise de soi chez les sujets expérimentaux.

2.5 Effets de l'intelligence émotionnelle sur le rendement en langue étrangère et conclusions

D'autre part, il est logique d'attendre que la plus grande maîtrise de soi ait une répercussion sur le rendement de ces élèves car il existe, selon Guil, Mestre, y Nuñez (2005) et Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006), des « [...] evidencias de correlaciones significativas positivas entre Inteligencia emocional y rendimiento académico con estudiantes de secundaria »¹⁵¹ (*apud* Pena Garrido et Repetto Talavera, 2008, p. 409) et plus concrètement, en ce qui concerne la maîtrise de soi dans les salles de classe de langues étrangères, « it is a fairly safe conclusion that academic performance is negatively correlated to anxiety »¹⁵² (MacIntyre et al., 2001, p. 466).

¹⁴⁹ « Apprécie(nt) les sources d'erreur, aussi bien internes qu'externes au test ». Notre traduction.

¹⁵⁰ « Les sources d'erreurs externes au test peuvent être multiples, mais elles sont toutes liées à une instabilité temporelle ; c'est-à-dire liées aux changements dans les circonstances du test qui se présentent au fil du temps ». Notre traduction.

¹⁵¹ « Évidences de corrélations positives significatives entre l'intelligence émotionnelle et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire ». Notre traduction.

¹⁵² « Es una conclusión fundada que el rendimiento académico está negativamente correlacionado con la ansiedad ». Notre traduction.

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

Élèves	NOTES MOYENNES 2° TRIMESTRE	Changement ?	NOTES MOYENNES 3° TRIMESTRE
Yonne	9	=	9
Jesús	8	-	6
Pablo	8	-	7
Tomás	7	-	5
Álvaro N.	7	=	7
Ángel	8	-	6
Alejandro	10	-	9
Guillermo	8	-	6
Aitor	10	-	8
Daniel	6	-	5
Álvaro G.	9	=	9
Mireya	5	-	4
Daniela	10	-	9
Nadia	10	-	9
Yöel	3	+	4
Moyenne	7,86	-	6,86

TABLEAU 6. Notes scolaires en Français Langue Étrangère (Groupe expérimental)

Élèves	NOTES MOYENNES 2° TRIMESTRE	Changement ?	NOTES MOYENNES 3° TRIMESTRE
Sara	6	=	6
Román	5	-	4
Daniel	5	+	6
Beatriz	4	=	4
Ángela	4	+	5
Saúl	9	+	10
Amor	9	=	9
Aitor	10	=	10
Pablo	10	=	10
Moyenne	6,2	+	6,4

TABLEAU 7. Notes scolaires en Français Langue Étrangère (Groupe de contrôle)

Cependant, comme nous pouvons l'apprécier dans les tableaux 6 et 7, les notes des élèves au troisième trimestre comparées avec les notes des trimestres précédents et les notes des élèves du groupe de contrôle, n'appuient pas l'hypothèse de la maîtrise de soi à une répercussion positive sur le rendement dans les salles de classe de langues étrangères.

Si l'on considère que l'*anxiété linguistique* ne se trouve pas corrélée avec l'*anxiété-trait* (MacIntyre et Charos, 1996) ni avec l'*anxiété-état* (Rubio, 2004), et s'agissant d'une anxiété spécifique et situationnelle, il en résulte que si l'anxiété envers la langue étrangère n'intervient pas d'une manière directe, il n'y a donc pas eu de changement en ce qui concerne le rendement scolaire.¹⁵³ Tout ceci nous mène à penser que pour améliorer le rendement en langues étrangères, un des facteurs qu'il faudrait

¹⁵³ L'anxiété-trait correspond à une disposition individuelle relativement stable à éprouver de l'anxiété alors que l'anxiété-état correspond à l'anxiété que ressent une personne à un moment donné.

CHAPITRE V.

Rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères

travailler serait non seulement la maîtrise de soi en général mais aussi, d'une manière très spécifique, la maîtrise de soi en ce qui concerne l'anxiété linguistique. En d'autres termes, il faudrait veiller à ce que les élèves se sentent plus à l'aise face à l'apprentissage des langues étrangères car « [...] il existe une anxiété spécifique liée à l'apprentissage d'une deuxième langue [...] » (Arnold, 2006, p. 411). Cette anxiété linguistique peut se définir comme « the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language »¹⁵⁴ (MacIntyre, 1999, p. 27) et survient « after experiencing repeated occurrences of state anxiety the student comes to associate anxiety arousal with the second language »¹⁵⁵ (MacIntyre, 1999, p. 31). C'est précisément avec des méthodes d'enseignement précoce, telles que l'Éveil aux langues, que cela deviendrait possible de prévenir et de contrôler cette anxiété linguistique, source de bien des difficultés et même d'antipathie chez les apprenants.¹⁵⁶

¹⁵⁴ « Una preocupación y una reacción emocional negativa que se activa mientras se aprende o usa una segunda lengua ». Notre traduction.

¹⁵⁵ « Después de experimentar repetidas manifestaciones de estado de ansiedad, el alumno termina por asociar la activación de la ansiedad con la segunda lengua ». Notre traduction.

¹⁵⁶ Situation fréquente également lorsque les apprenants abordent les langues étrangères à un âge tardif pour des raisons de force majeure (études ou travail dans un pays étranger, voyage à l'étranger pour raison familiale, etc.).

CHAPITRE VI.

Résultats de la recherche documentaire

CHAPITRE VI.

Résultats de la recherche documentaire

1. L'Éveil aux langues en Espagne

1.1. Le « despertar a las lenguas » : Eulang en Espagne

L'Espagne a participé au projet *Eulang* dans les années 2000. Grâce à la courtoisie du Dr. Noguerol, nous avons eu accès à la liste d'écoles de la Catalogne ayant participé à ce projet Eulang (ANNEXE 2, *la liste des écoles ayant participé aux projets d'éducation en diversité linguistique et culturelle*). Nous nous sommes mis en contact avec plusieurs de ces écoles et nous avons observé que l'Éveil aux langues ne s'aborde plus dans ces écoles. Nous nous sommes également mis en contact avec plusieurs écoles et personnes désireuses après les expériences Eulang de participer à des projets similaires et, nous avons observé que ces écoles et personnes ne s'intéressent plus à l'Éveil aux langues.

1.2. Résultats d'Eulang en Espagne

De l'Eulang en Espagne, il ne reste plus que les résultats. Voyons donc ces résultats. Avec l'*Évaluation quantitative du cursus Eulang*, Genelot (2001) présente les résultats d'une partie du travail d'évaluation conduit au cours des deux dernières années du projet et qui a accompagné l'expérimentation du curriculum d'activités d'Éveil aux langues dans près de 130 classes des quatre pays concernés par ce dispositif dont l'Espagne.

Examinons cette expérimentation du curriculum d'activités d'Éveil aux langues. Tout d'abord, présentons les sujets expérimentaux et les sujets témoins de l'expérimentation :

	Élèves témoins	Élèves «Eulang»	Total
Espagne Eulang 1 an	92	38	130
Espagne Eulang 2 ans	29	277	306

TABLEAU 8. Nombre d'élèves des différents échantillons (Eulang)
(Adaptation de la source citée : Genelot, 2001, p. 12)

CHAPITRE VI.

Résultats de la recherche documentaire

Voici la répartition par âge de ces élèves espagnols dans les différents échantillons¹⁵⁷ :

Répartition par âge	Evlang 1 an	Evlang 2 ans
10 ans	18.5	75.5
11 ans	75.4	24.2
12 ans	5.4	0.3
13 ans	0.8	-

TABLEAU 9. Pourcentage des élèves répartis par âge (Evlang)
(Adaptaté de Genelot, 2001, p. 13)

Voyons les résultats de la variable *Éveil aux langues* (EVLANG).

- En ce qui concerne les *habilités métalinguistiques*¹⁵⁸ :

Impact de la variable EVLANG (au niveau initial et à caractéristiques individuelles données) Modalité active : a bénéficié des activités d'Éveil aux langues		
	MEMDISC	DECOMP
	Impact de la variable EVLANG	Impact de la variable EVLANG
Evlang 1 an	n.s.	n.s.
Evlang 2 ans	+5,5¹⁵⁹	n.s.

TABLEAU 10. Développement des habilités métalinguistiques des élèves (Evlang)
(Adaptaté de Genelot, 2001, p. 40)

En conclusion, on constate un *effet EVLANG* « sur les capacités de mémoire et de discrimination auditives des élèves dans le cas des curricula en 2 ans »¹⁶⁰ (Genelot, 2001, p. 40).

- En ce qui concerne les *attitudes des élèves vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle*

¹⁵⁷ L'échantillon d'élèves espagnols se compose d'un peu plus de garçons que de filles.

¹⁵⁸ Les habilités métalinguistiques ont été mesurées au moyen de tests qui portaient spécifiquement sur les capacités de discrimination et de mémorisation auditives (MEMDISC) des élèves et sur la décomposition (DECOMP) d'un ensemble syntaxique en éléments semblables, la recombinaison d'éléments isolés pour constituer un nouvel ensemble syntaxique et enfin, l'ordonnement de différents éléments dans le tout.

¹⁵⁹ Cela veut dire que le fait, pour un élève d'avoir bénéficié du programme EVLANG, fait progresser son score final (score qui va de 0 à 11), indépendamment des autres facteurs, de 5.5 points et que cette relation est suffisamment significative pour que l'on puisse affirmer (avec 10% de « chances » de se tromper) qu'elle n'est pas due au hasard.

¹⁶⁰ « Les élèves espagnols [...] qui ont profité des activités EVLANG du curriculum en 2 ans, progressent [...] significativement davantage que les élèves des classes témoins dans leurs capacités de mémorisation et de discrimination auditives » (Genelot, 2001, p. 49).

CHAPITRE VI.

Résultats de la recherche documentaire

Impact de la variable EVLANG			
(au niveau initial et à caractéristiques individuelles données)			
Modalité active : a bénéficié des activités d'Éveil aux langues¹⁶¹			
	OUVERT	INT-DIV	EXOLING
	Impact de la variable EVLANG	Impact de la Variable EVLANG	Impact de la Variable EVLANG
Evlang 1 an	n.s.	n.s.	n.s.
Evlang 2 ans	n.s.	n.s.	+5,7¹⁶²

TABLEAU 11. Développement des attitudes des élèves (Evlang)
(Adaptaté de Genelot, 2001, p. 71)

Bien que « le curriculum EVLANG est responsable dans plusieurs cas d'effets significativement positifs dans l'évolution des attitudes des élèves, spécialement concernant leur intérêt pour la diversité linguistique et culturelle » (Genelot, 2001, p. 71), ceci ne fut pas avéré pour l'Espagne. Cependant, « le curriculum EVLANG permet [...] aux élèves espagnols (curriculum en 2 ans) de progresser significativement davantage que les élèves témoins dans leur ouverture vis-à-vis des situations exolingues » (Genelot, 2001, p. 72).

Cela dit, si l'on prend en compte les classes comme variables explicatives de l'évolution des attitudes des élèves, nous observons :

Impact de la variable EVLANG				
	INT-DIV		EXOLING	
	Gain de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG	Gain de variance expliquée	Impact de la variable EVLANG
Evlang 2 ans	+1,7%	+6.5¹⁶³	+3.2%	n.s.

TABLEAU 12. Développement des attitudes des élèves en tenant compte de l'effet de classe Evlang
(Adaptaté de Genelot, 2001, p. 80)

« Le curriculum EVLANG présente un impact significatif alors qu'il ne l'était pas lorsque n'était prises en compte que les seules caractéristiques individuelles des élèves [...] en Espagne (en 2 ans) pour INT-DIV » (Genelot, 2001, p. 80). Cependant, « le curriculum

¹⁶¹ OUVERT : ouverture à l'altérité linguistique et culturelle; INT-DIV : intérêt pour la diversité linguistique et culturelle et EXOLING : intérêt pour les situations exolingues.

¹⁶² Cela veut dire que le fait, pour un élève d'avoir bénéficié du programme EVLANG, fait progresser son score final (de 0 à + 6.5), indépendamment des autres facteurs, de 5.7 points et que cette relation est suffisamment significative pour que l'on puisse affirmer (avec 10% de « chances » de se tromper) qu'elle n'est pas due au hasard.

¹⁶³ Cela veut dire que le fait, pour un élève d'avoir bénéficié du programme EVLANG, fait progresser son score final, indépendamment des autres facteurs, de 6.5 points et que cette relation est suffisamment significative pour que l'on puisse affirmer (avec 10% de « chances » de se tromper) qu'elle n'est pas due au hasard.

CHAPITRE VI.

Résultats de la recherche documentaire

EVLANG ne présente plus d'impact significatif [...] qui lui était attribué dans le modèle [qui] correspondait, en fait, à un effet du niveau moyen de la classe [...] » (Genelot, 2001, p. 80). Ainsi donc, globalement, le contexte de la classe n'est pas neutre dans l'évolution des attitudes des élèves au cours de la période considérée.

- En ce qui concerne le désir d'apprendre des langues :

Impact de la variable EVLANG			
(au niveau initial et à caractéristiques individuelles données)			
Modalité active : a bénéficié des activités d'Éveil aux langues¹⁶⁴			
	MINO	MEDIA	IMMI
	Impact de la variable EVLANG	Impact de la variable EVLANG	Impact de la variable EVLANG
Evlang 1 an	n.s.	n.s.	n.s.
Evlang 2 ans	+0,20	n.s.	n.s.

TABLEAU 13. Augmentation de la motivation pour apprendre des langues (Evlang)
(Adaptaté de Genelot, 2001, p. 108)

Ainsi, « les élèves espagnols qui ont bénéficié des activités EVLANG pendant deux années scolaires déclarent également significativement davantage que les élèves témoins vouloir apprendre au moins une langue minorisée (+ 20%) » (Genelot, 2001, p. 109).

En synthèse, nous pouvons considérer que les activités EVLANG en Espagne dans le tableau ci-dessous.

	Aptitudes métalinguistiques		Attitudes vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle			Motivation à l'apprentissage des langues		
	Decomp	Memdisc	Ouver	Int-Div	Exoling	Mino	Med	Immi
Evlang 1 an	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Evlang 2 ans	n.s.	+7.8	n.s.	+6,5	n.s.	+0.20	n.s.	n.s.

TABLEAU 14. Récapitulatif de l'impact du curriculum d'activités EVLANG dans les différents échantillons et domaines évalués

(impact de la variable EVLANG au niveau initial, caractéristiques individuelles des élèves et niveau scolaire moyen de la classe donnés) (Adaptaté de Genelot, 2001, p. 111)

Dans le tableau 14, nous pouvons apprécier sous forme de synthèse que les activités EVLANG en Espagne permettent de développer, chez les élèves, leur aptitudes métalinguistiques (mémoire et discrimination auditive), leur intérêt pour la diversité

¹⁶⁴ Langues minorisées (MINO); langues médiatiques, langues introduites par les médias dans l'imaginaire enfantin (MEDIA) et langues de l'immigration (IMMI).

CHAPITRE VI.

Résultats de la recherche documentaire

linguistique et culturelle, ainsi que leur motivation pour apprendre des langues minorisées.

1.3 Le « despertar a las lenguas » : Ja-Ling en Espagne (2000-2004)

La communauté autonome de Catalogne a participé également au projet Ja-Ling avec 5 classes (2 écoles d'État et 3 écoles semi-publiques sous convention avec l'autorité éducative catalane¹⁶⁵) comptant au total 457 élèves provenant des cycles pré-primaire et primaire. Le pourcentage d'élèves allophones : entre 1,2% et 9,9%; moyenne: 4,4% environ.

12 classes (175 élèves, pendant une moyenne de 15 mois) qui prirent part au projet Ja-Ling de façon continue depuis 2001 pour l'évaluation de ce projet. Un échantillon de 2 écoles d'État et 3 écoles semi-publiques furent sélectionnées. Quant à l'âge des élèves, moins de 6 ans : 150 élèves ; de 6 à 8 ans : 107 et de 9 à 11 ans : 200.

Le nombre de séances fut de 5 à 22 séances (15 à 60 minutes) par classe (Candelier, 2003a).¹⁶⁶

1.4 Le « despertar a las lenguas » : Langue et Éducation au plurilinguisme (LEA, 2000-2004)

Après Ja-Ling, consacré aux apprenants, l'objectif principal de LEA (Centre européen pour les Langues Vivantes) a consisté à développer la prise de conscience plurilingue et pluriculturelle chez les enseignants de langues. Mercè Bernaus de l'Université autonome de Barcelone (Espagne) fut la coordinatrice de ce projet, faisait aussi partie de l'équipe Fernando Trujillo de l'Université de Grenade (Espagne).

1.5 Le « despertar a las lenguas » : ConBaT+ (Content-based teaching + plurilingualism, 2008-2011)

L'objectif de ConBaT+ était de fournir des matériaux en diverses langues pour l'enseignement de diverses matières de l'école primaire et secondaire. Nous retrouvons à

¹⁶⁵ 4 écoles urbaines et 1 en périphérie urbaine.

¹⁶⁶ Nous ne disposons pas de résultats circonscrits à l'Espagne.

CHAPITRE VI.

Résultats de la recherche documentaire

nouveau Mercè Bernaus comme coordinatrice et Fernando Trujillo parmi les membres de l'équipe ConBaT¹⁶⁷.

1.6. Le «Marco de Referencia de los enfoques Plurales» (MAREP)

Tous ces macro-programmes présentés antérieurement (Evlang, Ja-Ling, LEA, ConBaT+) ont conflué vers l'élaboration d'un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP, 2004-2011) qui traduit à l'espagnol est connu sous le nom de *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP). Le MAREP offre une présentation systématique des compétences et des savoirs, savoir-faire et savoir-être (ressources) que les approches plurielles sont censées développer.

1.7. Formations en Espagne basées sur le MAREP

À la page suivante, nous présentons des exemples d'activités menées en Espagne et qui se sont appuyée sur les matériaux du CARAP.

¹⁶⁷ Pour plus de détails : <http://conbat.ecml.at/ConBat/Video/tabid/2143/language/en-GB/Default.aspx>

CHAPITRE VI.

Résultats de la recherche documentaire

Catalogne (Université Autonome de Barcelone)	
Lieu de formation	Catalogne (Université Autonome de Barcelone)
Type de formation	Programme Master. Communication interculturelle
Durée	5 heures
Public et contexte	Étudiants du Master « Didactique des langues », issus de plusieurs milieux professionnels : enseignants, éducateurs, sociologues et pédagogues
Déroulement	Les étudiants ont suivi le Module « Projet » pour définir un projet de leur intérêt en s'appuyant sur le CARAP. Dans le même cadre, ils ont également été initiés aux approches plurielles, au référentiel CARAP <i>Compétences et ressources aux Matériaux didactiques en ligne</i>
Remarque/évaluation	Les étudiants ont fait une évaluation très positive de la formation et ont montré un grand intérêt pour les matériaux en ligne
Majorque (Centre de formació de professors i de Recursos de Palma de Mallorca)	
Lieu de formation	Majorque (Centre de formació de professors i de Recursos de Palma de Mallorca)
Type de formation	Formation continue. Séminaire mixte. 50% présentiel. 50% à distance.
Durée	30 heures
Public et contexte	Enseignants de langues étrangères du secondaire et du primaire assumant des enseignements de langues, ou simplement intéressés au monde des langues et du plurilinguisme (n=17)
Déroulement	L'objectif de la formation étant de faire connaître les principes de l'éducation plurilingue et interculturelle, de faire analyser des contextes plurilingues et les manières d'agir dans de tels contextes, la formation a consisté à présenter des outils, des ressources et des matériaux pour une mise en œuvre concrète.
Remarque/évaluation	Certains enseignants se sont proposés pour mener une recherche-action dans leur classe en utilisant des matériaux en ligne.

TABEAU 15. Quelques formations avec le dispositif CARAP (aperçu de la diversité des contextes)
(Source : Candelier et al. (2012). *Le CARAP – Une introduction à l'usage*. p. 55-56)

2. L'Éveil aux langues en Espagne

Il est curieux de constater avant même *Evlang* qu'en 1998 Yousef Elbes, avec sa thèse *La «lengua escalera». un mecanismo didáctico para la adquisición de las lenguas extranjeras* à l'Université complutense de Madrid abordait déjà la synergie entre les langues.

Citons également des études qui furent réalisées, avant *Evlang*, au Pays Basque, qui montraient que le niveau de bilinguisme des apprenants des écoles influence l'acquisition d'une troisième langue. Plus le niveau de bilinguisme est élevé, meilleurs sont les résultats obtenus en troisième langue. Il paraît que les apprenants bilingues développent certaines compétences cognitives et, par conséquent, sont mieux préparés pour l'apprentissage d'une troisième langue.

La competencia de hablantes bilingües de francés era sistemáticamente diferente a la de monolingües en francés. Asimismo, numerosas investigaciones (Bild & Swain, 1989; Klein, 1995; Cenoz, 1991; Lasagabaster y Cenoz, 1998a; Thomas, 1988) han demostrado que los sujetos bilingües obtienen mejores resultados a la hora aprender la lengua extranjera (la L3 para este grupo) que los sujetos monolingües (para los que ésta representa la L2).¹⁶⁸ (Lasagabaster, 1999, p. 78)

2.1 Despertar a las lenguas à l'École Officielle de Langues de Salamanque

Durant les années fin 2009, 2010 et 2011, eut lieu à l'École officielle de langues (E.O.I.) de Salamanque une expérience de Despertar a las lenguas basée sur les expériences *Evlang* et le CARAP, qui fut menée par une équipe pluridisciplinaire avec des élèves de 2^e et 3^e primaire de 15 écoles de Salamanque. Cette initiative reçut le prix *Sello Europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas* en 2011. Nous nous sommes mis en contact avec plusieurs de ces écoles et nous avons observé que l'Éveil aux langues n'est plus envisagé dans ces écoles. Nous nous sommes également mis en contact avec les responsables de ce programme

¹⁶⁸ La compétence des francophones bilingues était systématiquement différente de celle des monolingues français. De même, de nombreuses enquêtes (Bild et Swain, 1989 ; Klein, 1995 ; Cenoz, 1991 ; Lasagabaster et Cenoz, 1998a ; Thomas, 1988) ont montré que les sujets bilingues obtiennent de meilleurs résultats lors de l'apprentissage de la langue étrangère (L3 pour ce groupe) que les monolingues sujets (pour qui cela représente la L2). (Notre traduction).

CHAPITRE VI.

Résultats de la recherche documentaire

et nous pouvons affirmer quant aux résultats que « ciertos alumnos que iniciaron la actividad con una actitud muy negativa hacia el aprendizaje de lenguas la concluyeron con una actitud muy positiva y muy motivados para aprender más idiomas »¹⁶⁹.

En outre, en 2016 au *Centro de Información Europe Direct Salamanca* (Bibliothèque *Francisco de Vitoria*) eurent lieu des activités apparentées au *despertar*, adressées à des élèves de 2^e et 3^e primaire, afin de sensibiliser les enfants à la diversité culturelle de l'Europe («*Descubre Europa*»). Il semble donc qu'à Salamanque, l'Éveil aux langues ait eu une continuité.

2.2 Despertar a las lenguas en Galice

Au Congrès EDiLiC 2012, Luz Zas Varela¹⁷⁰ et Inmaculada Mas Álvarez avaient présentés les résultats de leur étude sur la considération de l'Éveil aux langues par des étudiants de Master. Cependant, il fut impossible de connaître si ces professeurs avaient incorporé l'Éveil aux langues tenant compte du fait que ces étudiants n'étaient pas toujours joignables et que beaucoup ont quitté la Galice et s'étaient souvent même engagés dans d'autres voies que l'enseignement.

Luz Zas nous a informé qu'elle a travaillé les démarches d'Éveil aux langues dans deux écoles de Saint-Jacques de Compostelle.¹⁷¹ Le public cible de ce projet a été composé d'apprenants d'éducation maternelle : 3, 4 et 5 ans de deux écoles. Elle a présenté les résultats au 5^e Congrès EDiLiC de Rennes en 2014. En Galice, il semble que l'Éveil aux langues reste encore présent grâce surtout à quelques professeurs.

2.3 Despertar a las lenguas à Majorque

Nous avons vu, un peu plus haut, la formation de professeurs afin de transmettre les principes de l'éducation plurilingue et interculturelle en fournissant aux enseignants des unités didactiques concrètes pour travailler la diversité linguistique et culturelle avec les apprenants dans les salles de classe.

¹⁶⁹ « Certains des étudiants qui ont commencé l'activité avec une attitude très négative envers l'apprentissage des langues l'ont terminée avec une attitude très positive et étaient très motivés pour apprendre d'autres langues ». Notre traduction.

¹⁷⁰ Luz Zas a réalisé sa thèse sur l'Éveil aux langues en Galice dans la région d'Arteixo : *Contextos multilingües y conciencia metalingüística. Ideologías y representaciones de las lenguas en el aula* (2011).

¹⁷¹ CEIP de Vite et CEIP Raíña Fabiola à Saint-Jacques de Compostelle (Galice).

CHAPITRE VI.

Résultats de la recherche documentaire

En 2011, Rosselló mena également une recherche sur l'Éveil aux langues, dans plusieurs écoles à Palma de Majorque (Espagne), qui avait pour but d'identifier les moyens utilisés lors de la résolution d'activités multilingues par des élèves de 5^e primaire et de secondaire obligatoire qui ne possédaient aucune expérience préalable des approches plurielles des langues et des cultures. Notons parmi les résultats de cette recherche :

- La comparaison inter et intra langues est la clé du développement de la compétence plurilingue ;
- Toutes les langues présentes dans le répertoire linguistique des élèves interviennent dans des situations concrètes et pratiques requérant leurs emplois, sans soucis du degré d'acquisition de chacune de ces langues ;
- Classification des langues selon leurs similitudes/dissimilitudes ;
- Les transferts entre les langues sont fréquents (souvent le sens des mots est rendu possible grâce à la similitude morphologique ou phonétique des termes).

2.3. L'Association nationale Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües

Le *Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües (GREIP)* de l'Université de Barcelone fut fondé par la D^{re} Amparo Tusón, dirigé par la D^{re} Luci Nussbaum puis actuellement par la D^{re} Melinda Dooly. L'équipe de recherche GREIP travaille sur la didactique des langues, le plurilinguisme, la formation des enseignants et les études interculturelles, notamment.

2.4. La représentation de l'Espagne dans l'Association internationale Éducation à la diversité linguistique et culturelle

En 2008, à Barcelone eut lieu le 2^e Congrès international de l'Association Éducation à la diversité linguistique et culturelle (EDILIC) où l'on avait conclu que l'Éveil aux langues pouvait être considéré comme une approche curriculaire intégrative visant le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. De nombreux chercheurs font encore partie de l'association et présentent les résultats de leurs recherches lors des Congrès bisannuels.

PARTIE II

TRAVAIL DE RECHERCHE

**Étude corrélacionnelle
sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle
des adolescents en Espagne**

CHAPITRE I.
MISE EN PLACE DE
L'EXPÉRIMENTATION

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

Introduction

Curriculum approaches to FLL (Foreign Languages) vary significantly from mono- to bilingual communities [...] Concurrence of at least three languages in the bilingual communities' curricula means taking into account the interdependence of the languages taught and the transfer of the skills developed to the study of new foreign languages. In both primary and secondary compulsory education, bilingual communities consider the integrated treatment of languages (TIL, according to the Spanish abbreviation, corresponding to the « integrated didactic approach » in FREPA terminology). [...] Unfortunately, none of these plurilingual curricular models consider the new languages being used in Spanish society today sufficiently, in particular immigrant languages.¹⁷² (Daryai-Hansen et al., 2014, p. 116-117).

Devant le constat de l'absence actuelle de démarches d'Éveil aux langues en Espagne (comme le laisse sous-entendre également Olga Ivanova¹⁷³), il a été impossible de réaliser une étude quasi-expérimentale sur l'objet de notre étude à l'échelle du territoire espagnol. Cependant, cet inconvénient nous a poussé à considérer s'il existe, en fait, chez les étudiants d'un pays plurilingue comme l'Espagne la sensibilité plurilingue et pluriculturelle que l'Éveil aux langues vise à développer chez les apprenants. Si c'est le cas, cela pourrait constituer une des raisons principales pour laquelle les démarches d'Éveil aux langues, autrefois si louées en Espagne, sont restées méconnues de la plupart des enseignants (comme nous le révéleront les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire). Par conséquent, il devient essentiel de poursuivre une étude corrélationnelle sur la

¹⁷² Les approches curriculaires des Langues Étrangères varient de manière significative des communautés monolingues aux communautés bilingues [...]. La présence d'au moins 3 langues dans les curriculums des communautés bilingues suppose que soit pris en compte l'interdépendance des langues enseignées et le transfert des habilités acquises dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Dans l'enseignement primaire et secondaire obligatoire, les communautés bilingues prennent en considération le traitement intégré des langues (TIL, selon l'abréviation espagnole, correspondant à « approche didactique intégrée » selon la terminologie employée dans le CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures). [...] Malheureusement, aucun de ces modèles curriculaires plurilingues ne considère suffisamment les nouvelles langues utilisées actuellement par la société espagnole, en particulier les langues des immigrés. Notre traduction.

¹⁷³ Ivanova a rédigé la partie de l'article de Daryai-Hansen et al (2014) correspondant à l'Espagne.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

sensibilité plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne afin d'établir un bilan et de questionner ainsi la nécessité de sensibilisation plurilingue et pluriculturelle (ou *Éveil aux langues*) parmi les jeunes apprenants en Espagne.

1. Expérimentation sur le terrain – Première approche

1.1. L'échantillonnage

1.1.1. Mise en place des enquêtes

Au début de la mise en place de notre travail d'expérimentation (fin 2013) et après avoir construit de manière méticuleuse les questionnaires sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle, dont nous parlerons plus loin dans ce même chapitre (point 2.11. Méthodologie de l'enquête : les questionnaires), nous avons envoyé un très grand nombre de courriers électroniques, présentant de manière sommaire notre étude et invitant à collaborer un large échantillon d'écoles primaires (n=300), situées dans les provinces de toutes les communautés autonomes d'Espagne (figure 8).¹⁷⁴



FIGURE 8. Provinces d'Espagne.

Ces écoles primaires furent choisies de manière aléatoire et le nombre d'écoles sélectionnées dans chacune des provinces fut déterminé en fonction de leur représentation dans l'ensemble de l'Espagne.

¹⁷⁴ Nous avons prévu les éventuelles réticences à collaborer des établissements scolaires en Espagne. Car, comme l'avez déjà remarqué Luz Zas (2011, p. 176) en se référant à la Galice : « la elección del centro educativo no fue una tarea fácil porque en la comunidad gallega es frecuente que los centros escolares y la administración educativa se nieguen a abrir sus aulas a la investigación » (« le choix de l'établissement scolaire n'a pas été une tâche aisée parce qu'en région galicienne, il est fréquent que les établissements et l'administration éducative refusent d'ouvrir les portes des écoles pour effectuer des questions de recherche », notre traduction), nous l'avons également présupposé pour le reste de l'Espagne. Par conséquent, il fallut envisager dans un premier temps un grand nombre d'écoles (n=300).

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

1.1.2. Nombre d'écoles primaires en Espagne

Voici, tout d'abord, le nombre et le pourcentage d'écoles primaires dans chaque province des Communautés autonomes espagnoles.¹⁷⁵

Communauté autonome	Province	Nombre d'écoles primaires	%
Andalousie	Almeria	223	1,57%
	Cadix	369	2,60%
	Cordoue	268	1,89%
	Grenade	327	2,31%
	Huelva	165	1,16%
	Jaén	245	1,73%
	Malaga	437	3,08%
	Séville	519	3,66%
Aragon	Huesca	80	0,56%
	Saragosse	251	1,77%
	Teruel	56	0,40%
Principauté des Asturies	Asturies	312	2%
Iles Baléares	Iles Baléares	322	2,27%
Canaries	Las Palmas	376	2,65%
	Tenerife (Santa Cruz)	355	2,51%
Cantabrie	Cantabrie	193	1,36%
Castille-La Manche	Albacete	137	0,97%
	Ciudad Real	220	1,55%
	Cuenca	70	0,49%
	Guadalajara	86	0,61%
	Tolède	256	1,81%

TABLEAU 16. Nombre et pourcentage d'écoles primaires des provinces d'Espagne (2014)
(SUITE PAGE SUIVANTE)

¹⁷⁵ Selon le registre des établissements d'enseignement non universitaire fourni par l'État espagnol (<https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>, consulté 20/02/2023).

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

Communauté autonome	Province	Nombre d'écoles primaires	%
Castille-et-León	Avila	69	0,49%
	Burgos	105	0,74%
	León	157	1,11%
	Palencia	66	0,47%
	Salamanque	135	0,95%
	Ségovie	55	0,39%
	Soria	32	0,23%
	Valladolid	167	1,18%
	Zamora	82	0,58%
Catalogne	Barcelone	1515	10,69%
	Gérone	284	2,00%
	Lérida	250	1,76%
	Tarragone	302	2,13%
Communauté valencienne	Alicante	481	3,39%
	Castellón	182	1,28%
	Valence	709	5,00%
Estrémadure	Badajoz	282	1,99%
	Cáceres	201	1,42%
Galice	La Corogne	404	2,85%
	Lugo	145	1,02%
	Orense	126	0,89%
	Pontevedra	332	2,34%
La Rioja	La Rioja	83	0,59%
Communauté de Madrid	Madrid	1322	9,33%
Communauté forale de Navarre	Navarre	220	1,55%
Pays basque	Alava	94	0,66%
	Biscaye	322	2,27%
	Guipuscoa	202	1,43%
Région de Murcie	Murcie	507	3,58%
Ceuta et Melilla¹⁷⁶		16	0,11%
Extérieur		55	0,39%
ESPAGNE		14.169	100%

TABLEAU 16. Nombre et pourcentage d'écoles primaires des provinces d'Espagne (2014)
(FIN DU TABLEAU)

1.1.2.1. Nombre d'écoles primaires (Communautés espagnoles)

Dans la figure 9, nous présentons la représentation graphique du nombre d'écoles dans les Communautés espagnoles.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Ceuta et Melilla sont considérées comme des Villes autonomes.

¹⁷⁷ Il faut préciser que ces données correspondent à l'année scolaire durant laquelle nous avons débuté notre étude.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

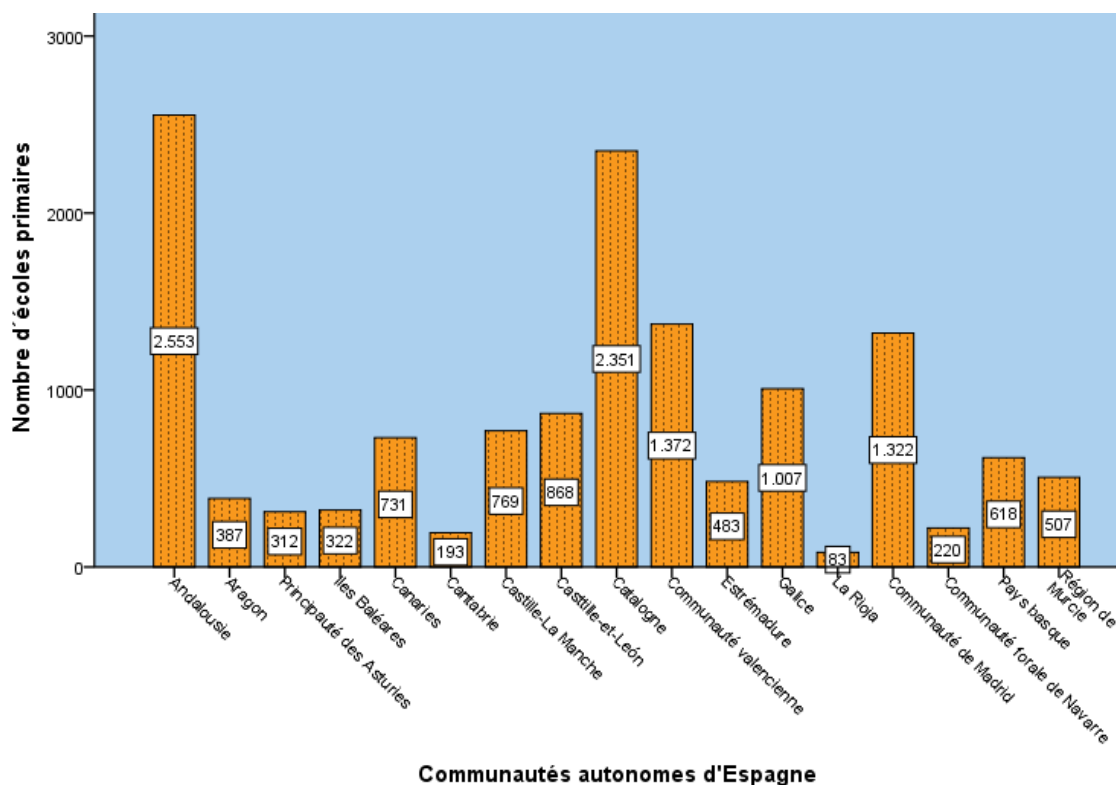


FIGURE 9. Nombre d'écoles primaires dans les différentes communautés d'Espagne.

Nous pouvons y apprécier que c'est l'Andalousie (2.553 écoles) la communauté où il existe le plus d'écoles d'enseignement primaire, communauté suivie par la Catalogne (2.351 écoles) et la Communauté valencienne (1.372 écoles) ainsi que la Communauté de Madrid (1.322 écoles). Puis, suivent la Galice (1.007 écoles), Castille-et-León (868 écoles), Castille-La Manche (769 écoles) et les Iles Canaries (731 écoles). Les communautés avec moins d'écoles primaires sont les communautés de Navarre (220 écoles), de Cantabrie (193 écoles) et de La Rioja (83 écoles).

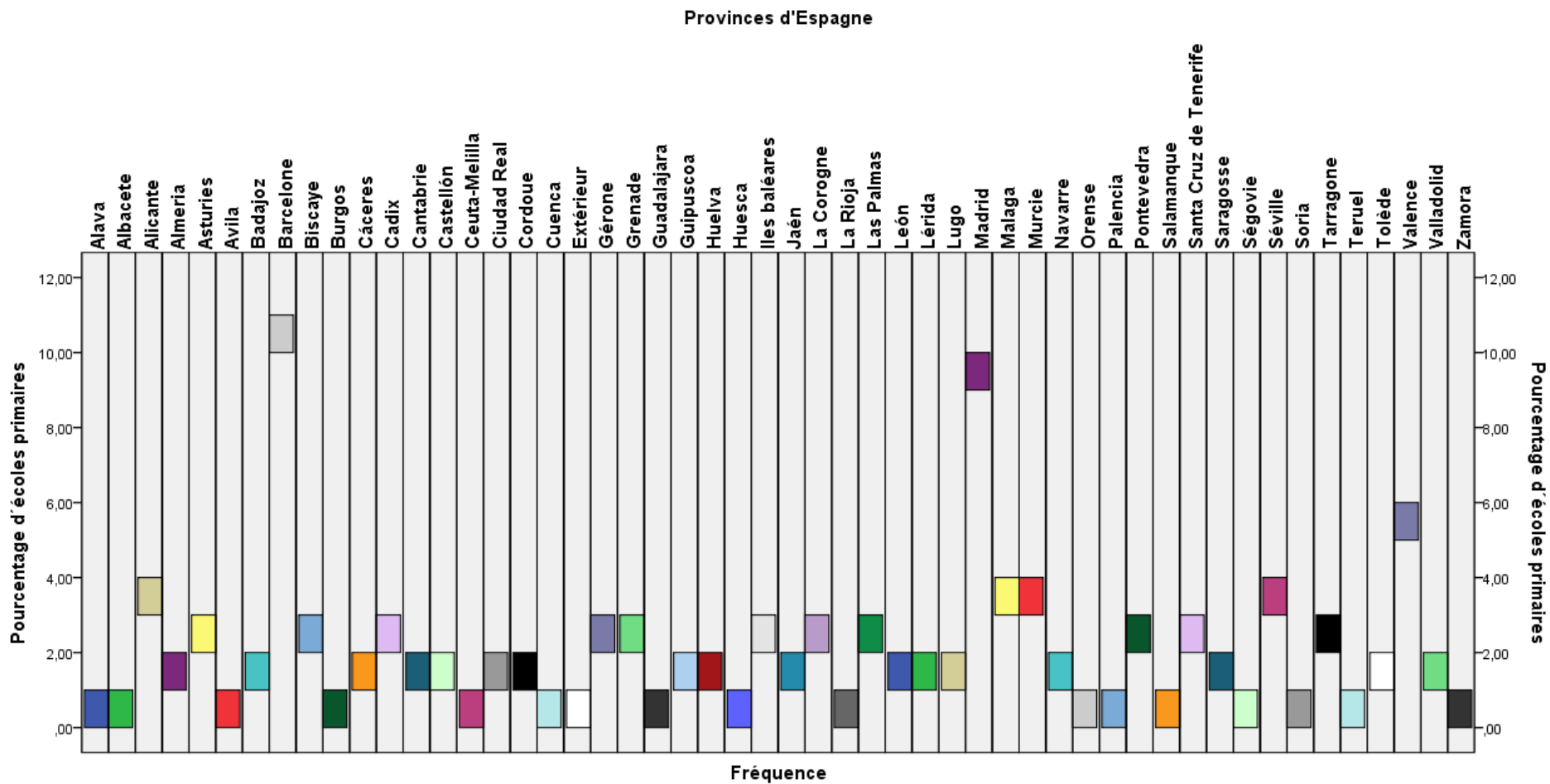
1.1.2.2. Nombre d'écoles primaires (provinces espagnoles)

Ensuite, nous exposons les pourcentages d'écoles primaires dans les différentes provinces espagnoles (figure 10).

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

FIGURE 10. Graphique comparatif des pourcentages d'écoles primaires dans les provinces d'Espagne.



CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

Nous pouvons apprécier, qu'exception faite de Barcelone (presque 11%), de Madrid (quasi 10%), de Valence (5%) ainsi que d'Alicante, Malaga, Séville et Murcie (avec un peu moins de 4%, chacune), pour les autres provinces, le pourcentage d'écoles primaires oscillent entre un peu plus de 2% (11 provinces), un peu moins de 2% (16 provinces) et moins de 1% (17 provinces).

C'est, précisément, en fonction de ce pourcentage d'écoles primaires dans chaque province d'Espagne que nous avons déterminé le nombre d'écoles primaires espagnoles à choisir pour entamer l'échantillonnage dans la première approche de ce travail de recherche.¹⁷⁸

1.1.3. Présélection de l'échantillonnage

Dans le tableau 17, nous signalons le nombre estimé représentatif d'écoles primaires pour chaque province d'Espagne afin de procéder à l'échantillonnage de l'enquête à mener dans notre étude.

	Nombre d'écoles primaires sélectionnées	Pourcentage
Almeria	2	1,57%
Cadix	3	2,60%
Cordoue	2	1,89%
Grenade	2	2,31%
Huelva	1	1,16%
Jaén	2	1,73%
Malaga	3	3,08%
Séville	4	3,66%
Huesca	1	0,56%
Saragosse	2	1,77%
Teruel	-	0,40%
Asturies	2	2%
Iles Baléares	2	2,27%
Las Palmas	3	2,65%
Santa Cruz de Tenerife	3	2,51%
Cantabrie	1	1,36%
Albacete	1	0,97%

TABLEAU 17. Nombre d'écoles primaires présélectionnées (présélection de l'échantillonnage)

(SUITE PAGE SUIVANTE)

¹⁷⁸ Pour l'inclusion des écoles des différentes provinces espagnoles dans la présélection de l'échantillonnage, nous avons déterminé que la présence de moins de 0,5% d'écoles dans une province ne serait pas suffisamment représentative de l'ensemble des écoles en Espagne.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

	Nombre d'écoles primaires sélectionnées	Pourcentage
Ciudad Real	2	1,55%
Cuenca	-	0,49%
Guadalajara	1	0,61%
Tolède	2	1,81%
Avila	-	0,49%
Burgos	1	0,74%
León	1	1,11%
Palencia	-	0,47%
Salamanque	1	0,95%
Ségovie	-	0,39%
Soria	-	0,23%
Valladolid	1	1,18%
Zamora	1	0,58%
Barcelone	11	10,69%
Gérone	2	2,00%
Lérida	2	1,76%
Tarragone	2	2,13%
Alicante	3	3,39%
Castellón	1	1,28%
Valence	5	5,00%
Badajoz	2	1,99%
Cáceres	1	1,42%
La Corogne	3	2,85%
Lugo	1	1,02%
Orense	1	0,89%
Pontevedra	2	2,34%
La Rioja	1	0,59%
Madrid	9	9,33%
Navarre	2	1,55%
Alava	1	0,66%
Biscaye	2	2,27%
Guipuscoa	1	1,43%
Murcie	4	3,58%
Ceuta-Melilla	-	0,11%
Extérieur	-	0,39%
TOTAL: ESPAGNE	100	100%

TABLEAU 17. Nombre d'écoles primaires présélectionnées
(présélection de l'échantillonnage)
(FIN DU TABLEAU)

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

Cependant, considérant la possibilité de l'absence de disposition à collaborer au projet que nous entreprenions, nous avons décidé que la taille de l'échantillon d'écoles primaires espagnoles devrait être plus élevée ($n=300$). Nous avons donc multiplié par trois le nombre des écoles obtenues dans le tableau 17. Et nous obtenons, à présent, la distribution de l'échantillonnage finalement utilisé dans la première approche de notre étude (figure 11).

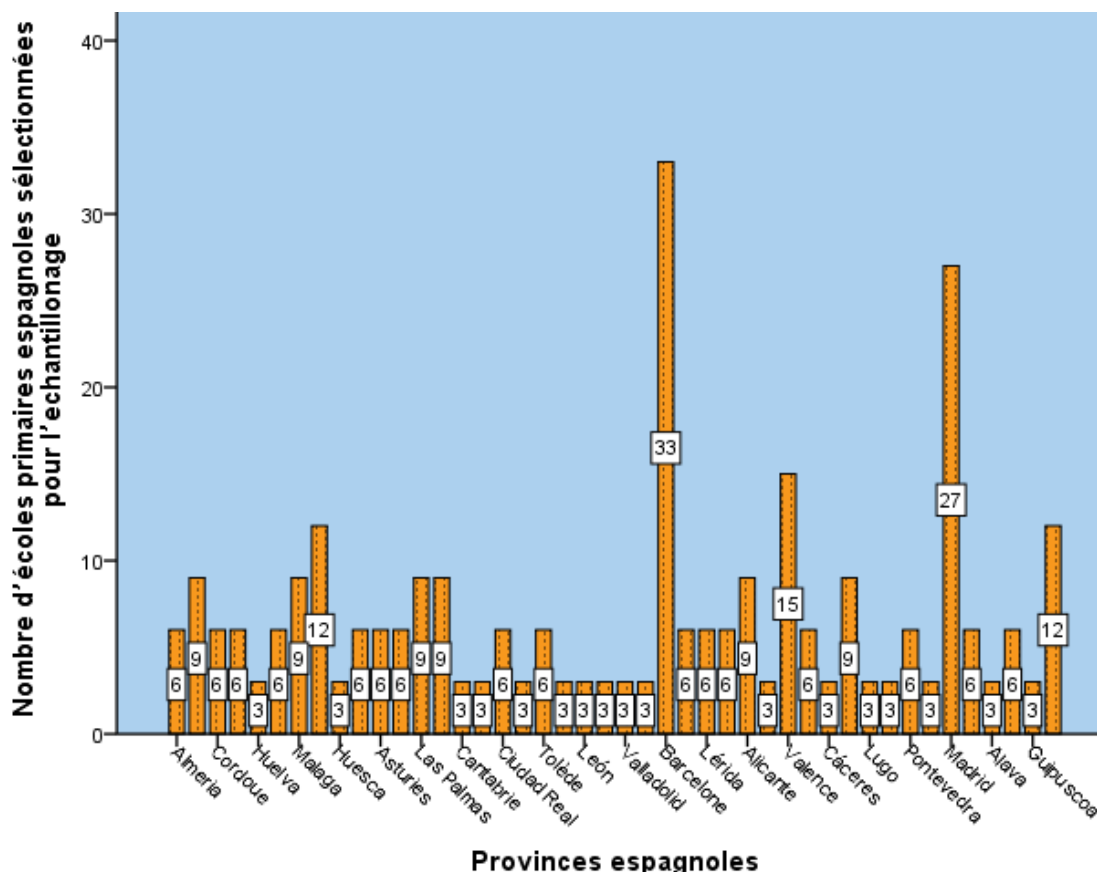


FIGURE 11. Nombre d'écoles espagnoles sélectionnées dans l'échantillonnage de l'étude sur l'Éveil aux langues en Espagne

1.1.4. Nombre d'élèves de 6^e année primaire (et de 1^{re} année du secondaire) année scolaire 2014-2015

Quant au nombre d'élèves de 6^e année de l'enseignement primaire, il s'élève à 473.869 élèves en Espagne pour l'année académique 2014-2015 selon l'Institut National de Statistique du Ministère de l'Éducation espagnol (INE).

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

Les élèves de 6^e année de l'enseignement primaire se répartissent dans l'ensemble de l'Espagne de cette manière.

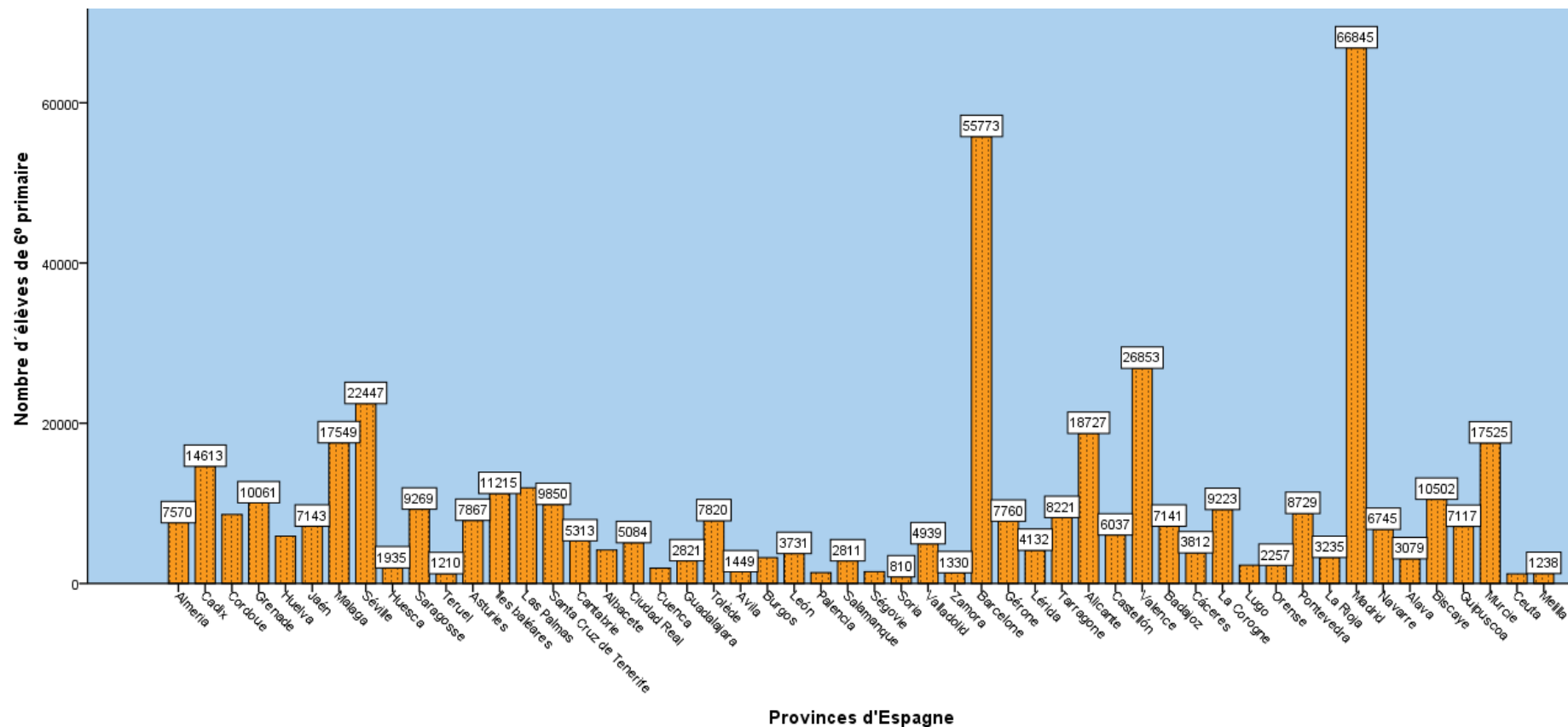


FIGURE 12. Nombre d'élèves de 6^e année de l'enseignement primaire en Espagne (année scolaire 2014-2015)

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

Et, les élèves de 1^{re} année de l'enseignement secondaire se répartissent dans l'ensemble de l'Espagne de la sorte.¹⁷⁹

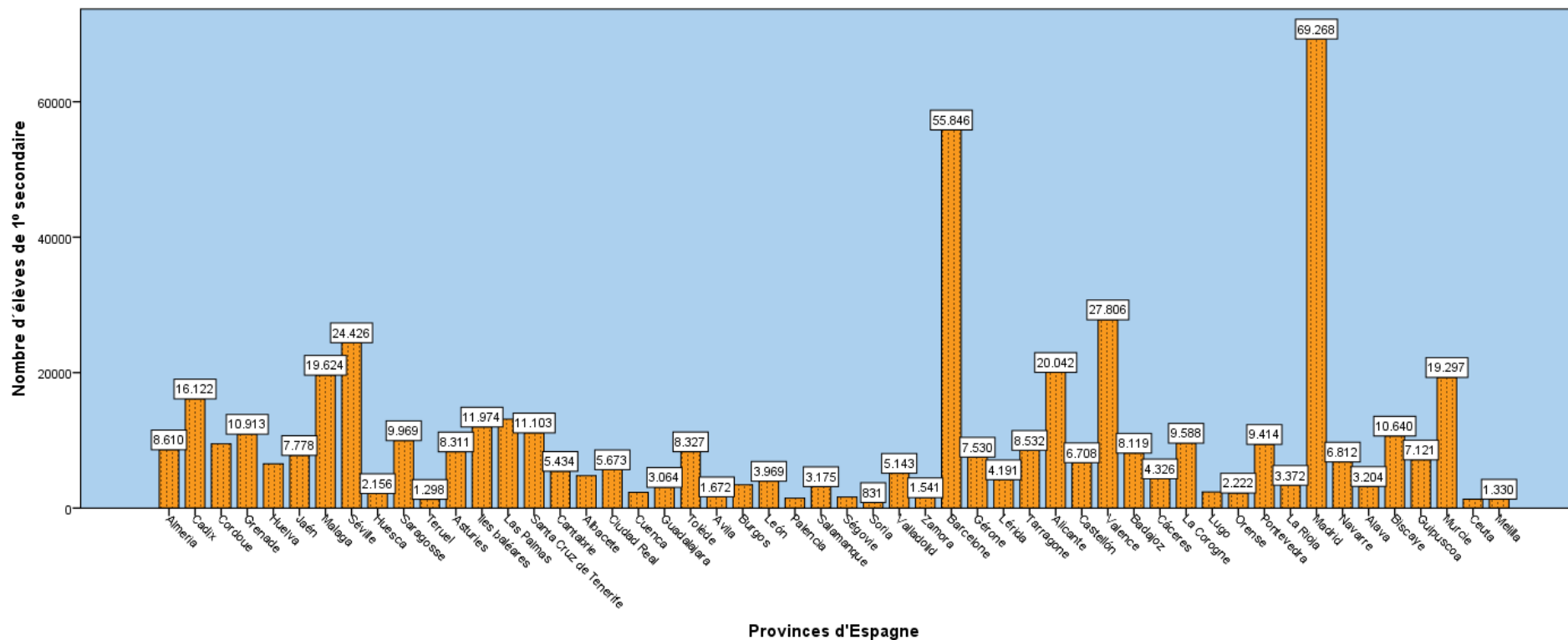


FIGURE 13. Nombre d'élèves de 1^{re} année de l'enseignement secondaire en Espagne (année scolaire 2014-2015)

¹⁷⁹ Nous présentons également la distribution du nombre d'élèves de 1^{re} année de l'enseignement secondaire (année académique 2014-2015) car, comme nous le signalerons plus loin, ils ont également participé à notre étude.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

Nous pouvons apprécier dans la figure 13 que le plus grand nombre d'élèves de 6^e année primaire se trouve dans la communauté de Madrid avec plus de 66.845 élèves, puis à Barcelone avec un peu moins de 55.773 élèves. Ensuite, la province présentant plus d'élèves, c'est Valence, avec 26.853 élèves et Séville avec 22.447. C'est logique, puisque ce sont les provinces où il y avait également le plus d'écoles primaires.

Remarquons, finalement, qu'il y avait en Espagne (année académique 2014-2015) 502.977 élèves en 1^{re} année de secondaire qui se partagent sur l'ensemble de l'Espagne, logiquement, quasi de la même façon que les élèves de 6^e primaire (figure 14).

1.1.5. Variation du nombre d'élèves de primaire et de secondaire (année académique 2015-2016)

Plutôt qu'apporter de nouveaux chiffres pour l'année scolaire 2015-2016, il nous a paru plus intéressant de fournir une mesure de *variabilité* du nombre d'élèves ayant fréquenté l'enseignement primaire et secondaire durant l'année académique 2015-2016, par rapport à l'année 2014-2015 (toujours selon la base de données du Ministère de l'Éducation espagnol).

Nous observons moins d'élèves de primaire dans le Iles Canaries et une augmentation du nombre d'enfants fréquentant les écoles de la Catalogne et de la Communauté de Madrid (figure 15).

Quant aux élèves de secondaire, nous observons à nouveau moins d'élèves dans les Iles Canaries (bien que la différence entre l'année académique envisagée est moins accentuée que pour l'enseignement primaire) ainsi qu'une augmentation du nombre d'enfants fréquentant les écoles de la Catalogne et de la Communauté de Madrid (figure 15).

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

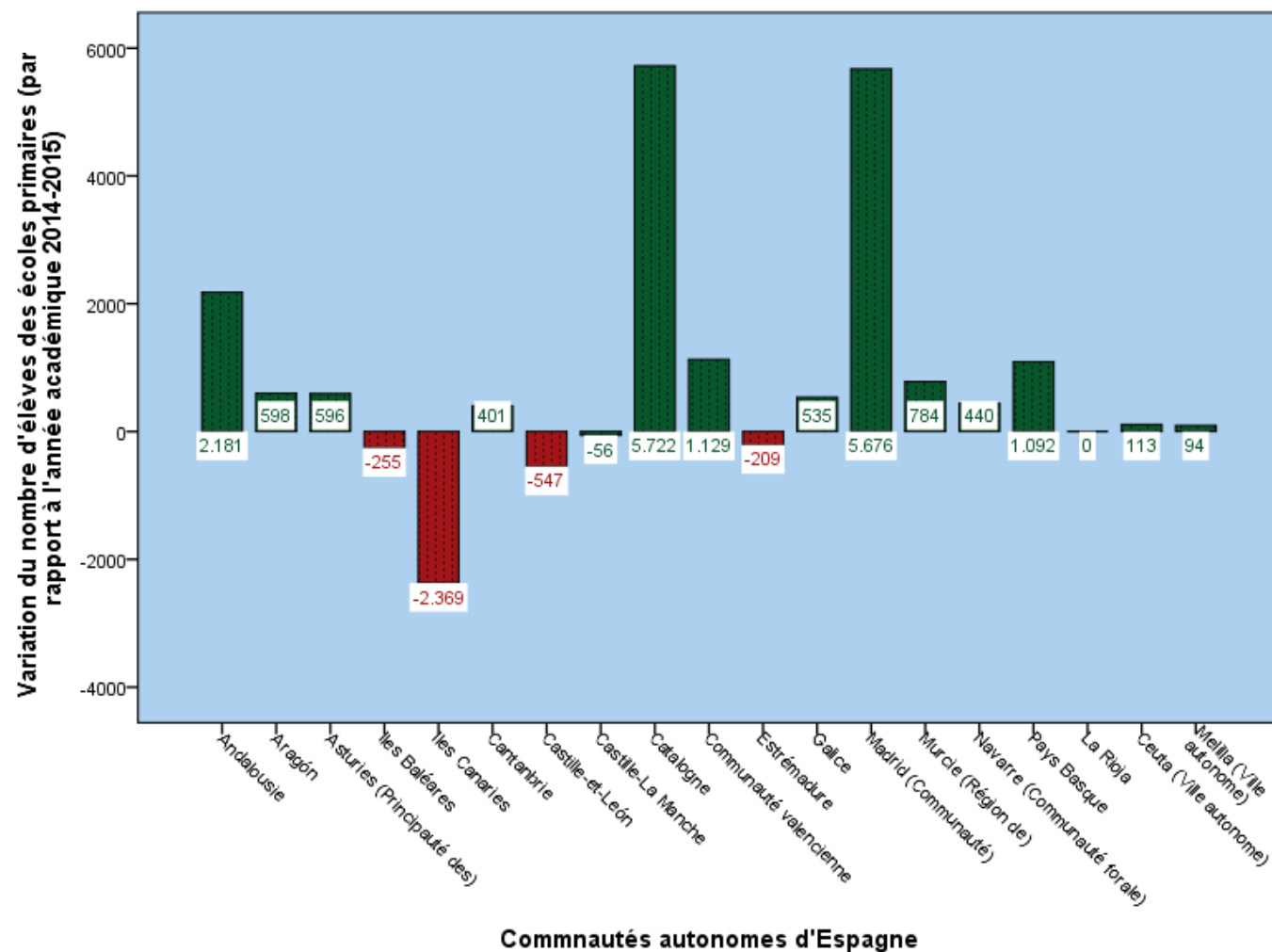


FIGURE 14. Variation du nombre d'élèves des écoles espagnoles en 2015-2016 (par rapport à l'année académique 2014-2015)

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

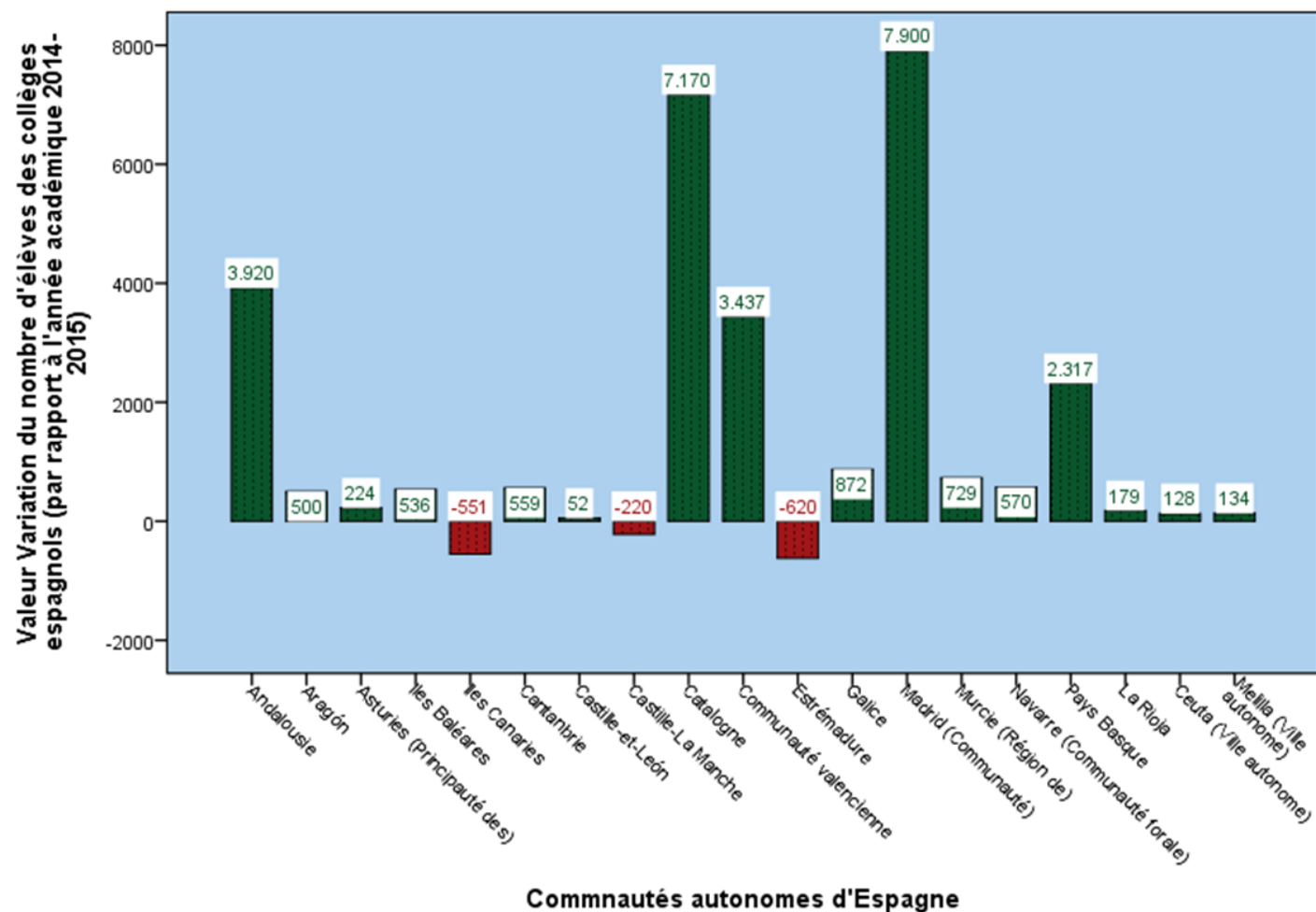


FIGURE 15. Variation du nombre d'élèves des collèges espagnols en 2015-2016 (par rapport à l'année académique 2014-2015)

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

1.2. La recherche des coordonnées des établissements scolaires

Après avoir considéré la représentativité et proportionnalité des écoles primaires de chaque province espagnole dans la totalité de l'Espagne. Nous avons recherché sur Internet (<http://www.buscocolegio.com>, essentiellement) les adresses électroniques des écoles sélectionnées de manière aléatoire.¹⁸⁰

Ensuite, nous nous sommes mis en contact par courrier électronique avec ces écoles sélectionnées. Les points traités dans ce courrier d'invitation à collaborer dans notre étude furent les suivants :

- Explication de l'objectif poursuivi (étude à caractère scientifique dans le champ de la didactique des langues étrangères dans l'enseignement primaire en Espagne) ;
- Apport du document officiel prouvant que le Doctorant est inscrit en thèse à la UNED ;
- Explication concrète de l'étude : étudier les effets de l'Éveil aux langues sur le rendement des élèves en langues étrangères ;
- Spécification claire et concise de la collaboration que l'on demande à l'Établissement scolaire : autorisation expresse du Directeur pour permettre la participation des maitres dans la réalisation de brefs questionnaires (via internet), ainsi que la participation de leurs élèves dans la réalisation de brefs questionnaires (format papier).¹⁸¹
- Finalement, remerciement et insistance sur l'importance de leur collaboration pour notre recherche ainsi qu'indication des coordonnées de la Directrice de thèse et du Doctorant.

Nous avons reçu plusieurs réponses. Certains demandant plus d'informations, nous leur avons fourni les renseignements nécessaires et, même parfois remis les questionnaires destinés aux professeurs et élèves. Cependant, dans la majorité des cas, la réponse fut la réticence, le manque de temps pour d'autres et, finalement, pour certains le manque d'intérêt ou même refus catégorique. Et, seulement pour une école : l'autorisation expresse de collaborer à notre étude.

Il faut, cependant, ajouter qu'un certain nombre de courriels (une cinquantaine) ont été retournés faute de données correctes dans les adresses électroniques. Cela ne

¹⁸⁰ À l'aide d'une table de nombres aléatoires constituée d'une multiplicité de nombres à 2 chiffres, nous avons extrait au hasard la page et la file de cette table afin d'en obtenir un nombre à 3 chiffres (4 chiffres lorsque le nombre d'écoles était > 999). À partir de ces nombres aléatoires, nous avons recherché les écoles sur la classification des écoles primaires figurant sur le site <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>

¹⁸¹ En fichier adjoint, nous avons envoyé une carte de manifestation de conformité des directeurs et directrices pour que les maitres et les élèves puissent participer à l'enquête en relation avec cette recherche.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

nous heureusement pas empêché de poursuivre nos objectifs de sélection (environ 250 écoles contactées constituaient un nombre plus que suffisant).

L'envoi en masse de courriers électroniques avait commencé fin de l'année 2013. Malgré la déception produite par l'absence de réponse acceptant de collaborer avec l'étude, nous avons néanmoins achevé cet envoi en masse de courriels début mars 2014.

1.3. Sélection non-probabiliste des écoles espagnoles

Considérant, dans un premier temps, non-viable pour notre étude l'échantillonnage probabiliste de la première approche dans la mise en place de l'expérimentation. Nous nous sommes inclinés pour un échantillonnage non-probabiliste. Par conséquent, nous avons contacté (vers la mi-Juin 2014) uniquement les établissements (écoles primaires et secondaires) d'Espagne dotées d'un *Proyecto Lingüístico de Centro* (Projet Linguistique de l'Établissement), présupposant plus d'intérêt pour notre étude.

Cependant, nous n'avons pas reçu de réponses, même pas de questions demandant plus d'informations. Pas d'intérêt pour une étude sur le plurilinguisme des établissements espagnols qui prétendent avoir des projets linguistiques ? Il est vrai que l'on a sans doute mal choisi le moment...

1.4. L'absence de l'Éveil aux langues dans les écoles espagnoles

Nonobstant, peu de temps après la rentrée scolaire (vers la fin novembre 2014), nous avons décidé de contacter à nouveau les écoles primaires sélectionnés de manière aléatoire ($n \approx 250$), afin de vérifier l'absence de démarches du type Éveil aux langues dans les écoles espagnoles. Seulement quelques réponses reçues :

- Une réponse d'une école de Catalogne et une autre de Cantabrie, nous assurant que les démarches plurielles n'ont jamais été mises en oeuvre dans ces écoles ;
- De même, une école de Castille-et-León et une autre de La Rioja nous assurant que, dans leur établissement, hormis les enseignements bilingues (*currículum integrado de las lenguas*), il n'existe aucune autre démarche plurielle.

Qui ne dit mot consent ? Ce qui est clair, c'est que l'Éveil aux langues dans les écoles espagnoles brille par son absence.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

1.5. Les établissements scolaires espagnols *Evlang et Ja-Ling* des années 2000

D'autre part, grâce à la liste d'écoles ayant participé au projet *Evlang* en Espagne (ANNEXE 2), en novembre 2014, nous nous sommes mis en contact par courrier électronique et par téléphone avec un grand nombre de ces écoles¹⁸². Les points traités furent les mêmes que les précédents courriels en ce qui concerne la présentation de la thèse mais, en incluant la référence au D^r Nogueroles et le constat de la participation de ces écoles dans les projets *Evlang/Ja-Ling* des années 2000. Malheureusement, nous n'avons pas reçu de réponses affirmatives (deux écoles signalant que l'Éveil aux langues fut délaissé pour divers motifs : dans une des écoles, la professeure avait quitté l'établissement, dans l'autre, le professeur s'était lancé dans d'autres projets, etc.

1.6. Les écoles ayant participé au *Despertar a las lenguas* à Salamanque

Par ailleurs, considérant que plusieurs écoles espagnoles ont participé en 2011 au projet du *Despertar a las lenguas* à Salamanque, recevant le prix *Sello europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas*, nous nous sommes mis en contact par téléphone et par courrier électronique avec une dizaine de ces écoles. Personne ne s'en souvenait ! Ce qui était clair, à nouveau, c'était que l'Éveil aux langues dans les écoles espagnoles brille par son absence.

2. Expérimentation sur le terrain – Seconde approche –

2.1. Recours à l'accessibilité de l'échantillon

Malgré tout, grâce à des collègues de travail, nous avons obtenu la collaboration de plusieurs écoles et collèges.¹⁸³ C'est de manière volontaire que des maitresses d'anglais dans les Asturies se sont proposées, de manière désintéressée, à collaborer dans notre étude et qui nous ont également fourni les coordonnées d'autres écoles/collèges qui ont également accepté de collaborer à notre étude. Cependant, la taille de l'échantillon fut considérablement réduite et la sélection des écoles espagnoles

¹⁸² Le Professeur D^r Arthur Nogueroles nous facilita par courtoisie la liste d'écoles ayant participé aux projets *Evlang* et *Ja-Ling*.

¹⁸³ Nous avons estimé convenable d'étendre l'étude aux élèves de 1^{re} année du secondaire.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

correspond cette fois essentiellement à un simple critère d'accessibilité de l'échantillon.

Dans la région de Galice, nous avons également reçu l'aimable collaboration de professeures de primaire et de secondaire grâce à ma directrice de thèse. Nous n'avons pas dédaigné ces échantillons accessibles. De même, conscients des difficultés rencontrées dans notre échantillonnage, nous avons dû cette fois accepter l'inclusion d'écoles secondaires, en ne sélectionnant cependant que les élèves de 1^{re} année (en raison de leur rapprochement d'âge avec les élèves de 6^e primaire). Nous devions, dans cette deuxième phase de l'étude, nous contenter d'une quinzaine d'enseignants et d'une dizaine d'établissements scolaires avec environ 150 élèves.

Insistons à nouveau, pour ce qui concerne la phase de recherche de l'année académique 2014-2015, la quasi-totalité des établissements scolaires ont été sélectionnés sous critère d'accessibilité.

2.2. Les observations aléatoires

Malgré tout, nous avons envoyé un rappel aux 250 écoles choisies de manière aléatoire. Nous avons bien sûr accepté la collaboration d'une école espagnole se trouvant dans la communauté de Murcie, qui fut la première école sélectionnée de manière aléatoire. Après le nouvel envoi en masse de courriels (début 2015), vint s'ajouter une autre école (et collège) de la province de Valence, sélectionnée également de manière aléatoire. L'école de Murcie et celle de Valence constituaient donc, à cet instant, les seuls établissements scolaires sélectionnés de manière aléatoire.

2.3. Étude exploratoire

2.3.1. Les établissements scolaires espagnols étudiés dans l'étude exploratoire

Considérons, tout d'abord, la représentation graphique du pourcentage d'écoles primaires dans les différentes provinces d'Espagne (figure 16).

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

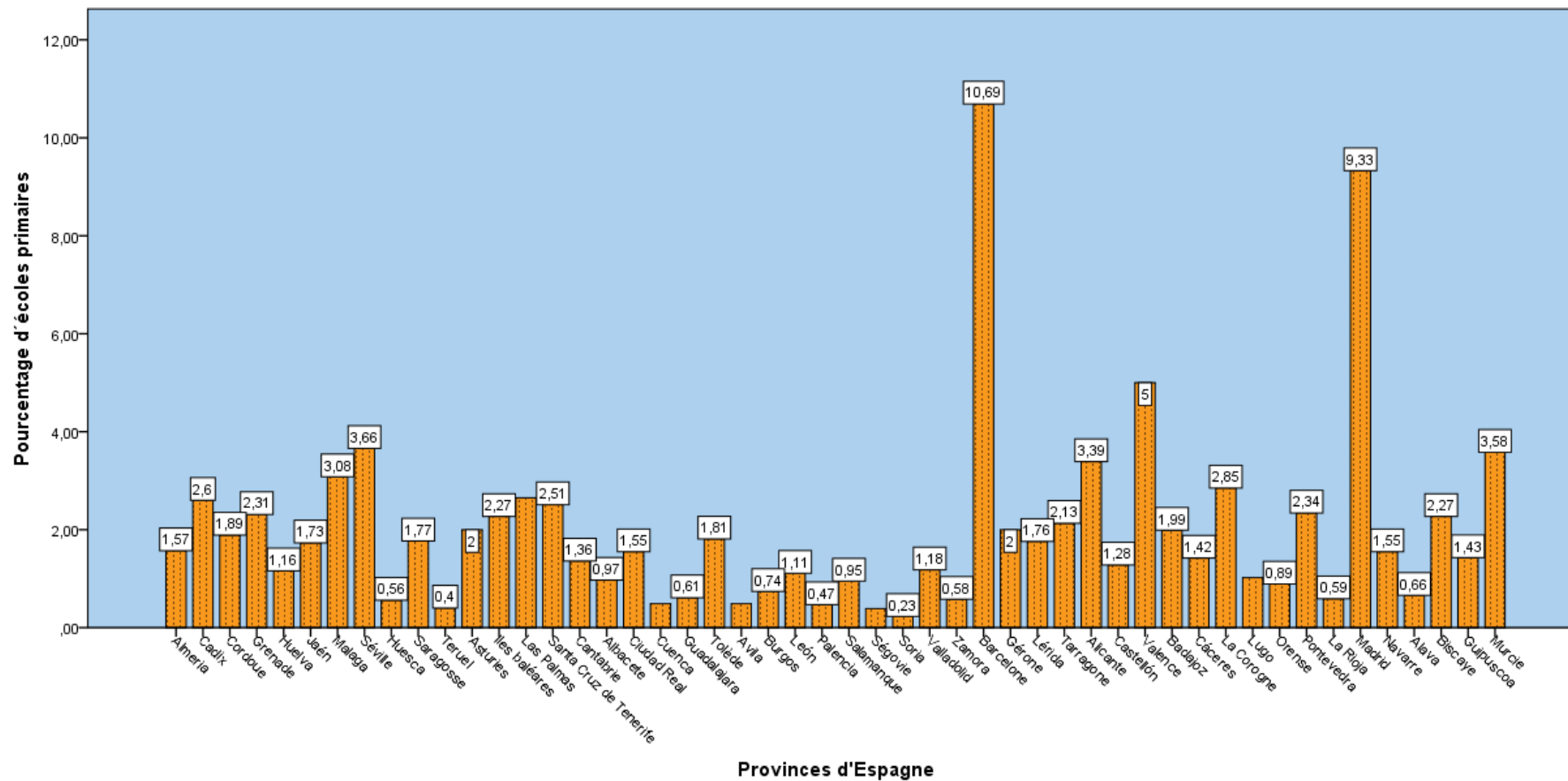


FIGURE 16. Pourcentage d'écoles primaires des provinces d'Espagne

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

À présent, voyons la représentation graphique des écoles primaires des différentes communautés autonomes d'Espagne selon qu'il s'agisse de communautés monolingues ou bilingues. Les communautés monolingues sont représentées dans la figure 17, en vert (à gauche) et les communautés bilingues en rouge (à droite) :

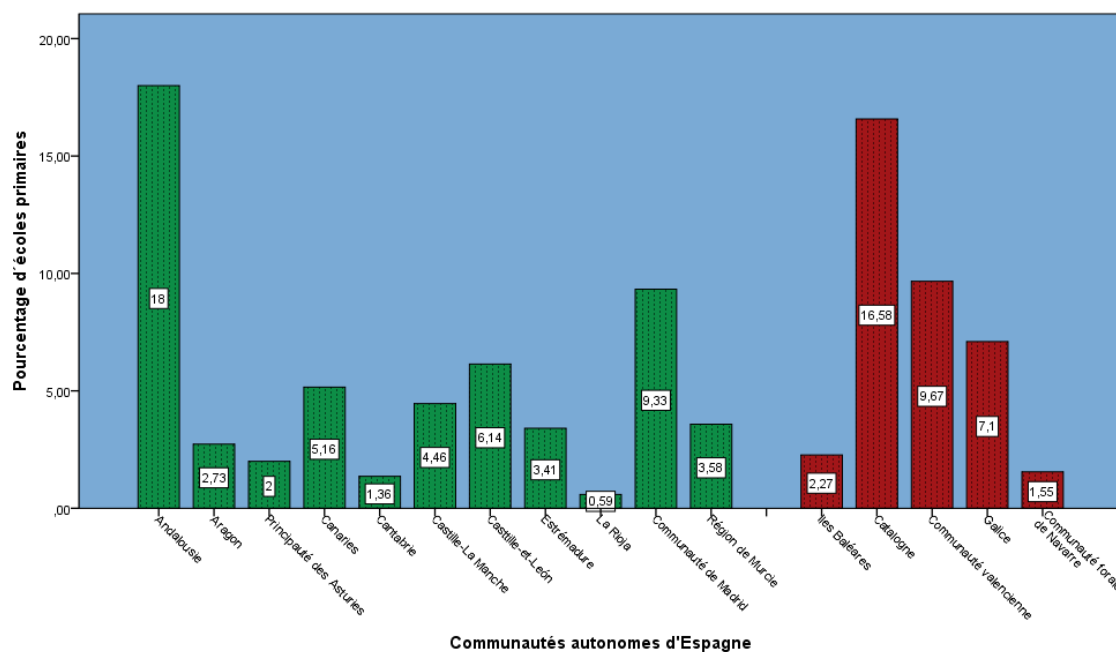


FIGURE 17. Pourcentage d'écoles primaires dans les communautés monolingues et bilingues d'Espagne

Et voici, enfin, la représentation graphique du pourcentage d'écoles primaires et de collèges représentés dans notre étude exploratoire selon leur appartenance aux différentes communautés autonomes monolingues et bilingues d'Espagne. L'échantillon total de communautés représentées dans notre recherche durant cette première phase exploratoire se trouve en vert clair (communautés monolingues) et rouge clair (communautés bilingues) (figure 18).

Au total, 22,35% du territoire espagnol représenté, d'où les limites de l'étude qui peut se caractériser et définir comme *exploratoire*.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

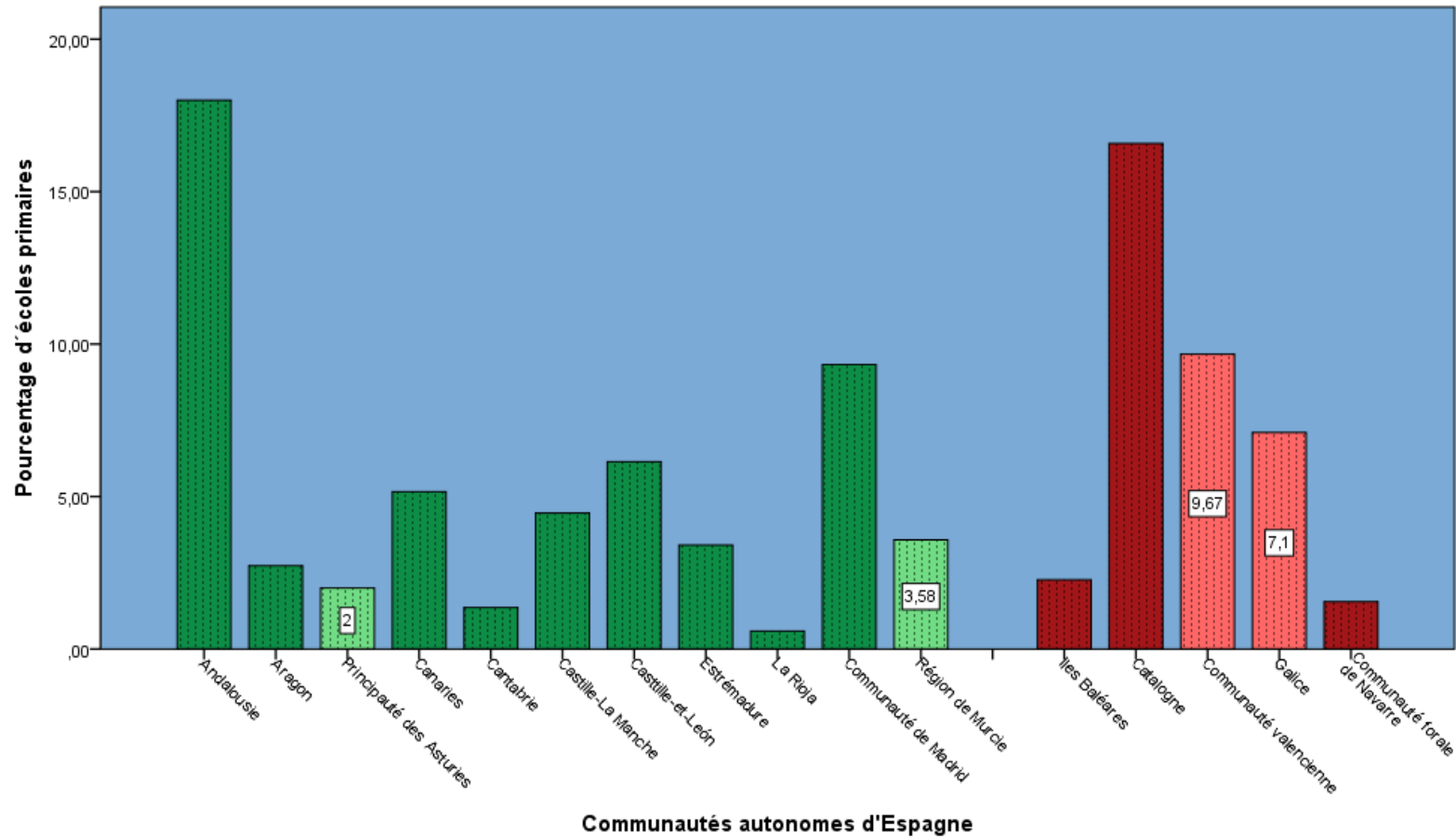


FIGURE 18. Pourcentage d'écoles primaires représentées de manière provisionnelle dans l'étude exploratoire sur l'Éveil aux langues en Espagne

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

2.4. Les établissements scolaires dans les communautés monolingues d'Espagne

2.4.1. Les établissements scolaires étudiés (année 2014-2015)

Nous présentons les écoles et collèges, collaborateurs dans notre recherche, situés dans la Principauté des Asturies (Cf. figure 19) :

- Collège public de Arriondas (Asturies)
- École et Collège publics de Cabañaquinta (Asturies)
- École et Collège publics de Colombres (Asturies)
- École publique de Mieres (Asturies)
- Collège public de Pola de Laviana (Asturies)
- École publique de Quiloño –Castrillón–(Asturies).

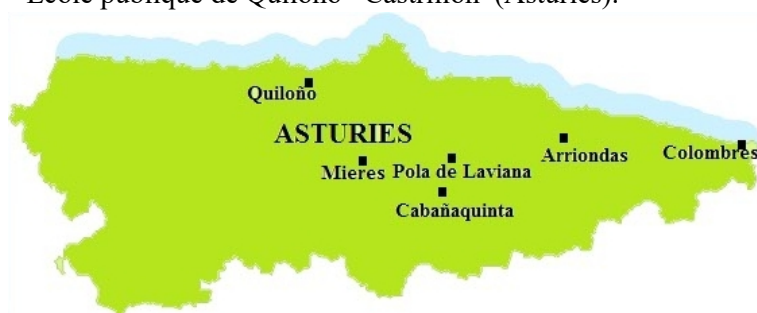


FIGURE 19. Établissements scolaires étudiés dans les Asturies (étude exploratoire)

Quant à l'école collaboratrice dans la Région de Murcie : École publique de La Matanza – Santomera – (Murcie)



FIGURE 20. Établissement scolaire associé à l'étude à Murcie (étude exploratoire)

2.4.1.1. Contexte des établissements scolaires étudiés (année 2014-2015)

Pour l'étude du contexte des établissements, nous nous sommes appuyés essentiellement sur les données – lorsqu'elles avaient été fournies par l'équipe de

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

direction des établissements– qui se basent sur le *Projet Curriculaire* des établissements (tableaux 18, 19 et 20).¹⁸⁴

	École 1	École 2	École 3
Niveau(x) imparti(s)	Primaire et Secondaire	Primaire et Secondaire	Secondaire
Titularité de l'établissement	Public	Public	Public
Situation géographique	Milieu rural	Petite ville	Ville
Nombre d'habitants ¹⁸⁵	500	1.500	2.500
Niveau socio-économique	Moyen-inférieur	<i>Sans données</i>	<i>Sans données</i>
LE enseignées ¹⁸⁶	Anglais et Français	Anglais et Français	Anglais et Français
Enseignement bilingue	Non	Non	Oui (anglais)
Élèves étrangers ¹⁸⁷	1 (Brésil)	<i>Sans données</i>	<i>Sans données</i>

TABLEAU 18. Contexte des établissements scolaires étudiés dans les communautés monolingues d'Espagne (1). Étude exploratoire

	École 4	École 5	École 6
Niveau imparti	Primaire	Secondaire	Primaire
Titularité de l'établissement	Public	Public	Public
Situation géographique	Rural	Ville	Milieu rural
Nombre d'habitants	1.000	10.000	1.000
Niveau socio-économique	Moyen	Moyen	Moyen
L.E. enseignées	Anglais	Anglais et Français	Français
Enseignement bilingue	Non	Oui (anglais)	Non
Élèves étrangers	Non	Non	Non

TABLEAU 19. Contexte des établissements scolaires étudiés dans les communautés monolingues d'Espagne (2). Étude exploratoire

	École 7
Niveau imparti	Primaire
Titularité de l'établissement	Public
Situation géographique	Ville
Nombre d'habitants	41.000
Niveau socio-économique	Moyen
L.E. enseignées	Anglais
Enseignements bilingues	Oui
Élèves étrangers	1 (mère française) et 1 (mère marocaine)

TABLEAU 20. Contexte des établissements scolaires étudiés dans les communautés monolingues d'Espagne (3). Étude exploratoire

¹⁸⁴ Afin de maintenir dans l'anonymat les écoles participant à l'étude, nous avons renommé les écoles et collèges par école 1, école 2, etc. Donc, pour la présentation du contexte des écoles et des collèges, nous ne suivrons pas le même ordre que lors de la présentation des établissements.

¹⁸⁵ Nombre approximatif.

¹⁸⁶ L.E. : Langues étrangères étudiées à l'école.

¹⁸⁷ Le nombre d'élèves étrangers ne correspond pas au nombre total d'étrangers fréquentant l'école mais au groupe étudié.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

2.5. Les établissements scolaires dans les communautés bilingues d'Espagne

2.5.1. Établissement scolaire étudié (année 2014-2015)

Nous présentons l'école et collège collaborateur dans notre recherche situé dans la province de Valence.



FIGURE 21. Établissement scolaire étudié dans la province de Valence (étude exploratoire)

2.5.2 Contexte de l'Établissement scolaire étudié (année 2014-2015)

Voici le contexte de l'Établissement étudié en communauté bilingue espagnole (tableau 21).

	École 8
Niveau impart	Primaire et Secondaire
Titularité de l'Établissement	Concertée
Situation géographique	Ville (à 20 kms de Valence)
Nombre d'habitants	13.000
Niveau socio-économique (familles)	<i>Pas de données</i>
L.E. enseignées	Valencien (co-officielle), Anglais et Français
Enseignements bilingues	Oui (anglais, valencien)
Élèves étrangers	<i>Pas de données</i>

TABLEAU 21. Établissement scolaire étudié dans la province de Valence. Étude exploratoire

Remarquons également que cet Établissement scolaire possède un *Projecte Lingüístic* (*Projet Linguistique*), auquel nous avons déjà fait allusion¹⁸⁸, on y mentionne de manière explicite le *Tractament integrat de les llengües* (Didactique intégrée des langues étrangères). Ce qui vient renforcer ce qu'Ivanova (2014) avait déjà remarqué : « in both primary and secondary compulsory education, bilingual communities

¹⁸⁸ Le Projet Linguistique d'Établissement fait partie du Projet Educatif et a pour objectif fondamental la planification pédagogique de l'enseignement des langues.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

consider the integrated treatment of languages (didactique intégrée des langues étrangères) [...] »¹⁸⁹ (Daryai-Hansen et al., 2014, p. 117).

2.6. Professeurs de la communauté de Galice (année 2014-2015)

Ici, nous avons choisi d'inclure les questionnaires sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle que nous ont fournis (fin mai, début juin 2015) deux professeures évaluant leurs élèves – même s'il n'a pas été possible d'évaluer le point de vue de leurs élèves – car nous pouvons certifier que l'une d'elle a travaillé l'Éveil aux langues avec des élèves de primaire. En tenir compte dans notre enquête, nous semblait donc opportun.

2.7. Les élèves, les maitres et professeurs des écoles étudiés durant l'étude exploratoire

Dans les établissements scolaires sélectionnés, nous avons étudié les élèves de 6^e primaire et leur maitre/maitresse de langue étrangère ainsi que les élèves de 1^{re} année secondaire et leur enseignant(e) de langue étrangère.

2.7.1. Les élèves des communautés espagnoles (année 2014-2015)

Nous avons finalement obtenu un total de 307 élèves participant à l'étude exploratoire. Nous détaillons leur provenance dans la figure 22 où nous constatons que dans la communauté bilingue (en rouge sur le graphique), nous disposons de 58 élèves dont 27 élèves de 6^e primaire et 31 élèves de 1^{re} année de secondaire (parmi ces derniers : 13 filles et 14 garçons ; 4 n'ayant pas précisé).

En ce qui concerne la communauté monolingue, remarquons que parmi les 112 élèves de secondaire de l'« école 3 » se trouvent des élèves de 2^e secondaire qui ont également participé à l'enquête. Cependant, ces 112 apprenants n'ont rempli qu'un

À la page 34 du Projet Linguistique de cet établissement scolaire, nous pouvons lire : « en la metodologia també partirem del tractament integrat de les llengües ja que és la resposta educativa a la competència plurilingüe » (« en ce qui concerne la méthodologie, nous nous baserons également sur le traitement intégré des langues puisqu'elle constitue la réponse éducative à la compétence plurilingue », notre traduction).

¹⁸⁹ « Dans l'enseignement primaire et secondaire obligatoire, les communautés bilingues prennent en considération la didactique intégrée des langues étrangères [...] ». Notre traduction

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

seul des deux questionnaires envoyés.¹⁹⁰ Parmi les 30 élèves de l'« école 2 », il y a 13 élèves de 6^e primaire et 17 élèves de 1^{re} année secondaire. Des 21 élèves de l'« école 1 », 8 sont de 6^e primaire et 13 de 1^{re} année secondaire. Les élèves des « écoles 4, 6 et 7 » sont de 6^e primaire et ceux de l'« école 5 » de 1^{re} année secondaire.

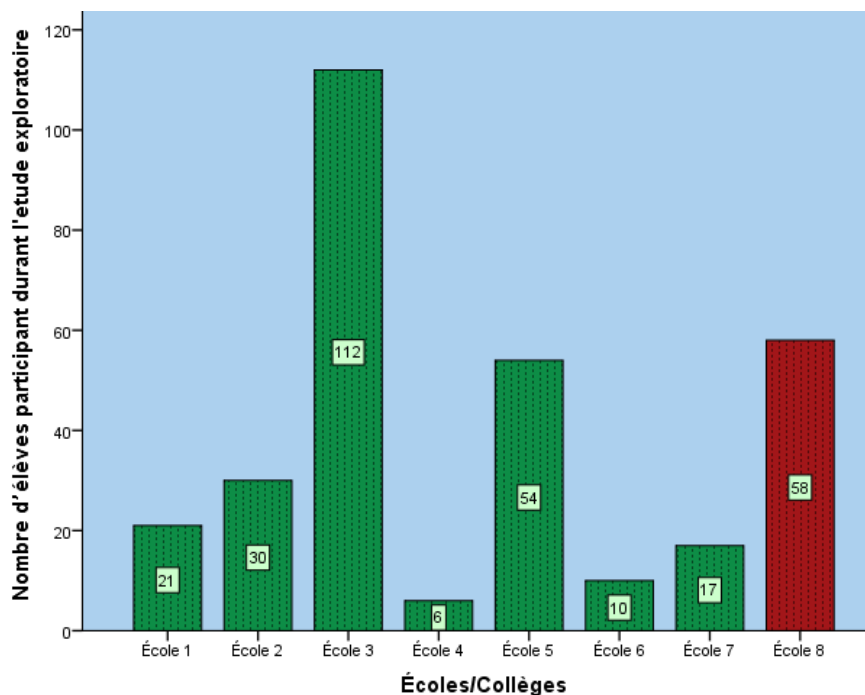


FIGURE 22. Nombre d'élèves ayant participé durant l'étude exploratoire, 2014-2015

2.7.2. Les maîtres et professeurs de langue étrangère des communautés espagnoles (année 2014-2015)

En ce qui concerne le nombre de maîtres et professeurs des écoles (enseignants de langue étrangère) durant la phase exploratoire de l'étude (année 2014-2015), il fut réellement insuffisant (figure 23). Nous constatons que dans la communauté monolingue (en vert), nous avons la collaboration de 13 enseignant(e)s dont 7 dans l'enseignement primaire et 6 dans l'enseignement secondaire. En ce qui concerne la communauté bilingue (en rouge), nous comptons 5 enseignant(e)s dont 2 exercent ou ont exercé leur profession dans l'enseignement primaire et 3 dans l'enseignement secondaire.

¹⁹⁰ Le Conseiller d'Orientation du Collège s'est chargé de faire remplir uniquement un des questionnaires par les élèves du premier cycle de secondaire. Nous en ignorons la cause malgré tous les efforts de coopération du Directeur du Collège.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

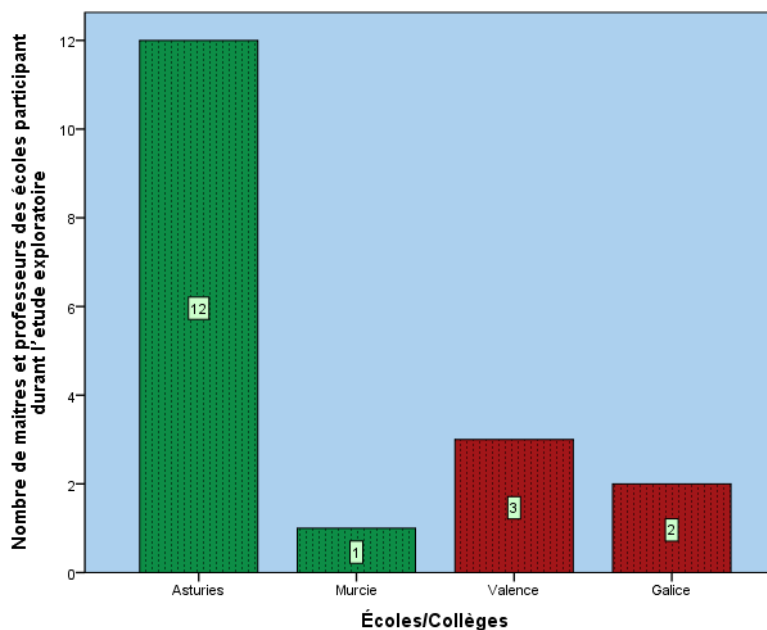


FIGURE 23. Nombre de maîtres et professeurs des écoles ayant participé à l'étude exploratoire (2014-2015)

2.8. La taille de l'échantillon après la sélection des questionnaires fiables

Considérons, à présent, la taille de l'échantillon final dans la phase exploratoire de l'étude (questionnaires finalement acceptés).¹⁹¹

2.8.1. Questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures remplis par les élèves

Tout d'abord, pour ce qui concerne le premier questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures, rempli par les élèves de 6^e année de l'enseignement primaire, les données sont présentées dans le tableau 22.

	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires rejetés
École 1	8	8	0
École 2	13	12	1
École 4	6	6	0
École 6	10	6	4
École 7	17	14	3
École 8	27	25	2
Total	81	71	10

TABLEAU 22. Étude exploratoire : questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves 6^e primaire)

¹⁹¹ Nous avons fourni la taille réelle de l'échantillon provenant des élèves de 6^e année primaire et de 1^{re} année secondaire, de manière séparée.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

Nous apprécions que, d'un total de 81 questionnaires, uniquement 71 furent considérés fiables et 10 rejetés en raison d'incohérences. La proportion de questionnaires obtenus, acceptés et rejetés peut mieux s'apprécier dans la figure 24.

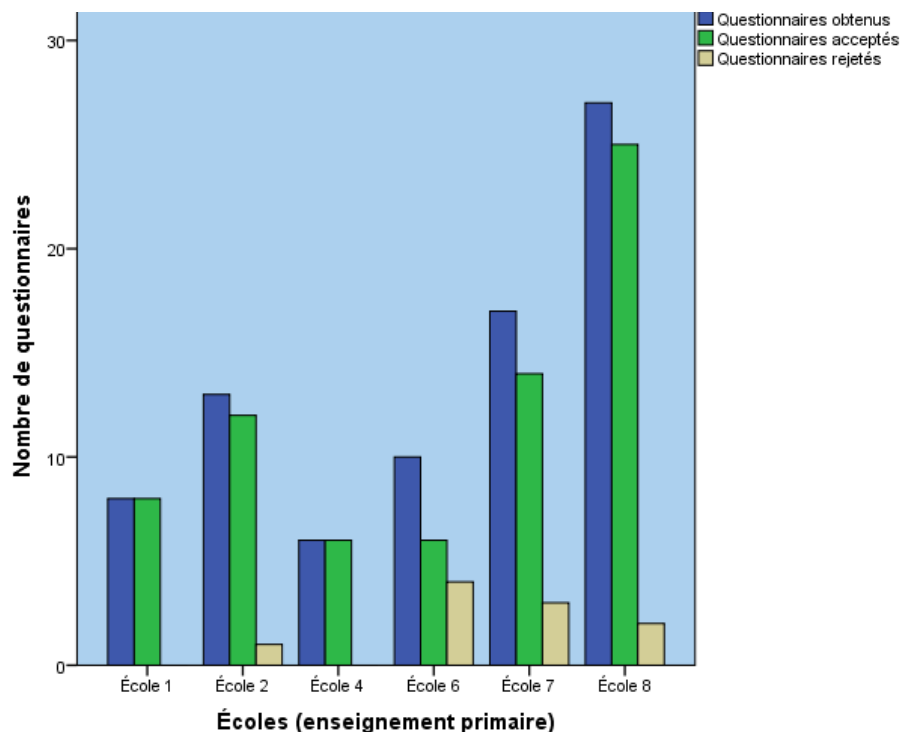


FIGURE 24. Étude exploratoire : questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves 6^e primaire)

En ce qui concerne ce même questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures, rempli par les élèves de 1^{re} année de l'enseignement secondaire, les données apparaissent dans le tableau suivant (tableau 23).

	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires rejetés
École 1	12	10	2
École 2	17	14	3
École 5	53	42	11
École 8	31	29	2
Total	113	95	18

TABLEAU 23. Étude exploratoire : questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves 1^{re} secondaire)

Nous pouvons apprécier que, d'un total de 113 questionnaires, 95 furent considérés fiables et 18 rejetés en raison d'incohérences. Voici maintenant la proportion de questionnaires obtenus, acceptés et rejetés (figure 25).

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

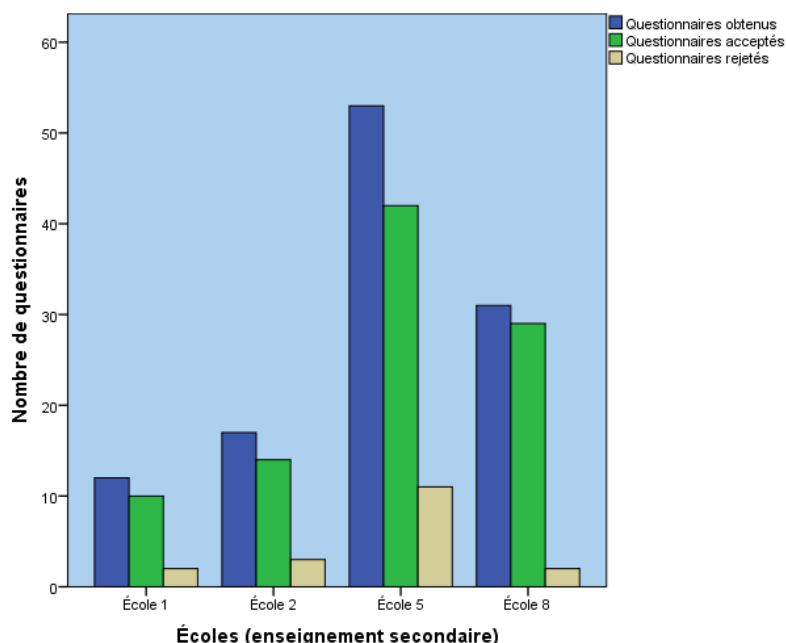


FIGURE 25. Étude exploratoire : questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves 1^{re} secondaire)

N'oublions pas les questionnaires Attitude envers la diversité des langues et des cultures remplis par les élèves de 1^{re} et 2^e année de l'enseignement secondaire de manière conjointe.¹⁹² Nous remarquons que, d'un total de 112 questionnaires, uniquement 79 furent considérés fiables. Autrement dit, environ 30% des questionnaires ont été rejetés (figure 26).

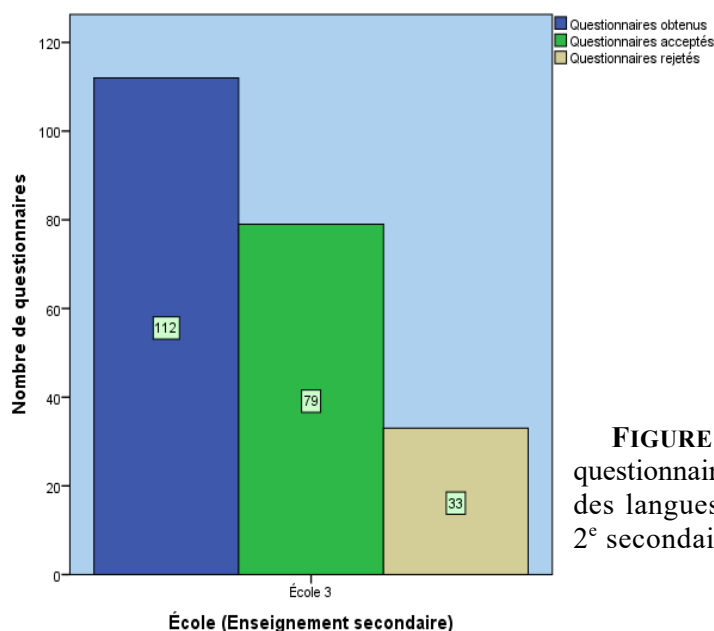


FIGURE 26. Étude exploratoire : questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves 1^{re} et 2^e secondaire)

¹⁹² C'est-à-dire, nous avons reçu ces questionnaires sans pouvoir savoir si le questionnaire avait été rempli par un élève de 1^{re} ou 2^e année.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

2.8.2. Questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves)

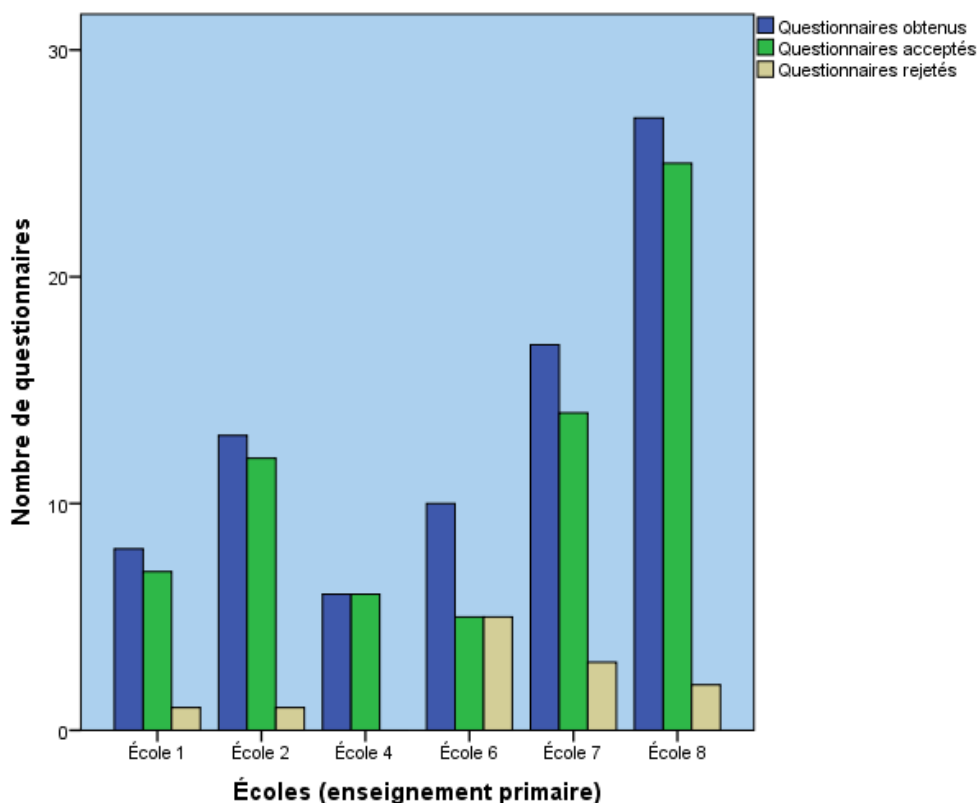


FIGURE 27. Étude exploratoire : questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves 6^e primaire)

Ci-dessus, le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle rempli par les élèves de 6^e année primaire (figure 27). Et, ci-dessous, dans le tableau 24, nous constatons que, d'un total de 81 questionnaires, 69 furent considérés fiables et 12 rejetés en raison d'incohérences.

	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires rejetés
École 1	8	7	1
École 2	13	12	1
École 4	6	6	0
École 6	10	5	5
École 7	17	14	3
École 8	27	25	2
Total	81	69	12

TABLEAU 24. Étude exploratoire : questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves 6^e primaire)

L'analyse des questionnaires en ce qui concerne la cohérence des réponses fournies par les élèves de 1^{re} année du secondaire sur ce même questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle a donné les résultats suivants (tableau 25 ; figure 28).

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires rejetés
École 1	12	10	2
École 2	17	14	3
École 5	54	32	22
École 8	30	22	8
Total	114	75	39

TABLEAU 25. Étude exploratoire : questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves 1^{re} secondaire)

D'un total de 114 questionnaires, 75 seulement furent considérés fiables et environ 30%, très concrètement, 39 questionnaires, rejetés en raison d'incohérences.

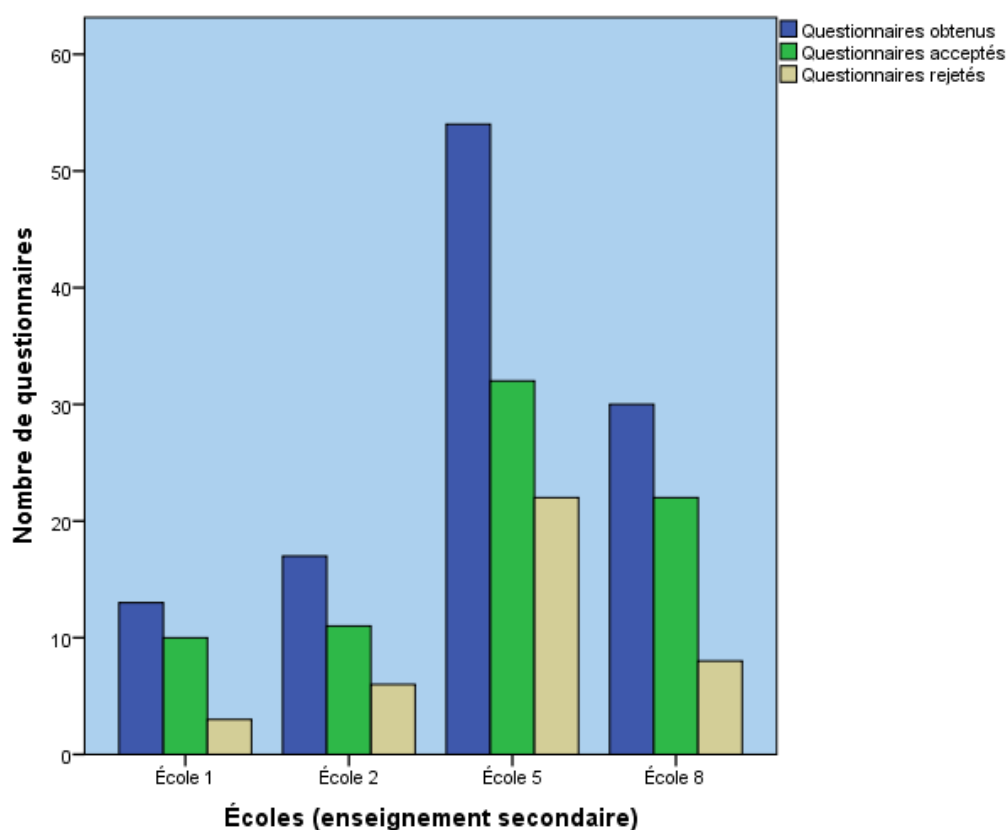


FIGURE 28. Étude exploratoire : questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves 1^{re} secondaire)

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

2.9. Questionnaires remplis par les professeur(e)s des écoles (phase exploratoire, année 2014-2015)

Questionnaire			
Attitude envers la diversité des langues et des cultures			
	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires Rejetés
Primaire	9	6	3
Secondaire	9	4	5
Questionnaire			
Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle			
	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires rejetés
Primaire	9	8	1
Secondaire	9	6	3
Test de Connaissance des approches plurielles			
	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires rejetés
Primaire	9	8	1
Secondaire	9	8	1

TABLEAU 26. Étude exploratoire : questionnaires remplis par les professeur(e)s des écoles

En qui concerne les deux questionnaires Attitude envers la diversité des langues et des cultures et Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle ainsi que le test de Connaissance des approches plurielles remplis par les enseignant(e)s de langues étrangères dans les écoles et collèges espagnols, l'analyse des questionnaires concernant la cohérence des réponses a fourni les résultats indiqués ci-dessus (tableau 26).

Nous observons que dans les réponses des enseignants au questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures, le pourcentage de questionnaires présentant des incohérences est de 33% dans le cas des maitres (primaire) et d'un peu plus de 50% dans le cas des professeurs (secondaire). Pour les deux autres tests, les questionnaires incohérents sont peu nombreux à l'exception du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle remplis par les enseignants de langues étrangères dans l'enseignement secondaire.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

2.10. Les variables objets d'étude

Nous avons effectué dans notre étude une enquête chez les élèves de 6^e année de l'enseignement primaire et de 1^{re} année de l'enseignement secondaire afin de connaître :

- Leur attitude envers la diversité des langues et des cultures ;
- Leur ouverture à l'altérité linguistique et culturelle ;
- Ainsi que leur motivation pour apprendre des langues.¹⁹³

De même, dans l'enquête menée auprès des maîtres et professeurs des écoles enseignants de langue étrangère, nous avons tâché de découvrir au sujet de leurs élèves les mêmes variables. Cependant, nous avons ajouté un test sur le niveau de connaissance des approches plurielles des enseignants. Les questionnaires de professeurs nous serviront de registre d'*observation directe* dans les salles de classe.¹⁹⁴

Soulignons que les questions de contrôle des questionnaires devront être examinées minutieusement afin d'éviter l'acceptation d'informations biaisées.

2.11. Méthodologie de l'enquête : les questionnaires

2.11.1. Définition et mesure des attitudes

On peut considérer une attitude comme *une prédisposition apprise pour émettre une réponse positive ou négative envers un objet, personne ou situation*. Dans notre cas, envers la diversité linguistique et culturelle, l'ouverture à la langue et la culture de l'Autre et l'apprentissage des langues étrangères.

L'attitude n'est pas toujours consciente chez tous les individus mais se manifeste dans ses comportements qui laissent entrevoir leurs attitudes. Pour mesurer les attitudes des élèves, nous avons utilisé essentiellement deux questionnaires du type Likert¹⁹⁵ avec une échelle de 1 à 7, où le niveau central (4) permet de n'exprimer aucun avis. Dans chaque énoncé, on exprime diverses attitudes positives ou négatives envers la diversité linguistique et culturelle, l'altérité linguistique et culturelle et l'apprentissage des langues étrangères.

¹⁹³ La motivation pour l'apprentissage des langues fut observée par les réponses données à certains des items du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.

¹⁹⁴ Nous contrasterons dans les conclusions de notre travail les réponses fournies par les élèves et les réponses remises par les enseignants (triangulation).

¹⁹⁵ L'échelle de Likert est très utilisée en sciences sociales, notamment.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

2.11.2. Présentation des questionnaires de l'étude

Les questionnaires employés dans notre recherche correspondent donc à des échelles d'attitude construites sous forme d'échelle de Likert. Grâce à cette échelle de Likert, la personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord par rapport à chaque énoncé du questionnaire. Ces énoncés ont été présentés tantôt sous forme énonciative (assertive ou négative) tantôt sous forme interrogative.

Afin de permettre au répondant de pouvoir nuancer son jugement sur chaque énoncé (item) du questionnaire, le degré d'approbation (d'accord ou de désaccord) sur chaque énoncé s'étale sur sept choix de réponse :

1. Tout à fait en désaccord
2. Modérément en désaccord
3. Légèrement en désaccord
4. Ni d'accord ni en désaccord
5. Légèrement d'accord
6. Modérément d'accord
7. Tout à fait d'accord

Par conséquent, le répondant doit entourer un chiffre de 1 à 7 pour chacun des items du questionnaire.¹⁹⁶

Tous les items sont accompagnés d'une numérotation de 1 à 7, ce qui facilite la décision du répondant qui compte sur une vision intuitive de la réponse la plus appropriée à fournir selon son cas concret. Pour cette même raison, cette échelle de Likert que nous avons employée dans les questionnaires de notre étude peut être considérée comme une échelle ordinale car elle est accompagnée d'une échelle visuelle horizontale dans laquelle le répondant peut inclure sa réponse.

Afin d'étudier les variables les plus pertinentes pour notre étude, nous avons sélectionné deux questionnaires, le premier s'intitule Attitude envers la diversité linguistique et le second Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Le premier est composé de 14 items et le second, de 9 items.

Pour tous les sujets étudiés – les maîtres d'école et les professeurs de collèges, d'une part et les élèves, de l'autre –, les questionnaires explorent les mêmes variables et sont, donc, assez équivalents (homologues). Cependant, dans les questionnaires destinés à être remplis par les élèves, les aspects formels sont sensiblement différents

¹⁹⁶ Dans le cas des élèves, dans une case précisons-le. Car, comme nous le verrons tout de suite, leur questionnaire se présente sous forme de tableau.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

par rapport aux questionnaires destinés à être remplis par les maitres. En effet, nous avons adapté ces questionnaires en raison de leur âge. En effet, les questionnaires des élèves sont :

- Plus simples et contiennent plus d'énoncés positifs ;
- Plus attrayants et plus aisés à lire (sous forme de tableau et police de caractères légèrement plus grande) ;
- Et finalement, plus significatif pour les enfants (présentés sous un registre familier, incluant le tutoiement pour s'adresser aux élèves).

D'autre part, nous avons ajouté un troisième questionnaire chez les maitres d'école qui vise à chercher la connaissance des approches plurielles et l'éventuel usage de ces approches dans les salles de classe de langues étrangères. Ce troisième questionnaire s'intitule Connaissance des approches plurielles. Il contient 6 items et demande une réponse dichotomique (oui-non) de la part du répondant.

Finalement, quant au traitement statistique des observations provenant des questionnaires, nous avons traité ces données comme des données ordinales où l'analyse de variance, notamment, a été réalisée au moyen d'épreuves non-paramétriques (test U de Mann-Whitney, notamment).

2.11.3. Construction des questionnaires

Pour construire les questionnaires destinés à mesurer la sensibilité plurilingue et pluriculturelle des apprenants, nous avons consulté les tests de R. C. Gardner *The Attitude/Motivation Test Battery : Technical Report* (Gardner et al., 1985) sur lesquels nous nous sommes appuyés pour en ressortir les éléments qui, après avoir été adaptés à notre public cible (élèves de 6^e de l'enseignement primaire essentiellement mais aussi de 1^{re} année du secondaire), ont constitué les items des questionnaires sur la *sensibilité plurilingue et pluriculturelle* des adolescents.

Nous avons choisi *The Attitude/Motivation Test Battery* non seulement parce que cette batterie mesure des variables assez semblables à celles que nous envisagions avec les questionnaires de notre étude, mais aussi parce que cette batterie de tests possède une remarquable fiabilité et validité : « the Attitude/Motivation Test Battery demonstrate a reasonable level of reliability [...] considerable research has

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

documented the predictive validity of the various scales included in the test battery »¹⁹⁷.

2.11.4. Les biais statistiques et critères de sélection des questionnaires «cohérents»

Rappelons que, dans notre recherche, nous avons construit deux questionnaires sous forme d'échelle de Likert pour les élèves ainsi que deux questionnaires quasi homologues pour les maîtres et professeurs des écoles. De plus, nous avons élaboré un troisième questionnaire à réponses dichotomiques pour ces enseignants.

Voyons les critères sélectionnés pour séparer les questionnaires « cohérents » des questionnaires «incohérents» remplis par les élèves et les enseignants de langues étrangères.

2.11.4.1. La tendance à répondre aux extrêmes de l'échelle

En ce qui concerne les questionnaires à remplir selon une échelle de Likert, conscient du «style de réponse aléatoire» qui survient lorsque « el sujeto responde independientemente del contenido de los ítems, debido a dificultades de lectura y/o comprensión de los mismos, falta de cooperación, descuido (o) falta de concentración [...] »¹⁹⁸ (González Ordi et Iruarrizaga Díez, 2005, p. 130), nous avons déterminé d'inclure dans les questionnaires des items que nous appellerons *questions de contrôle*.¹⁹⁹ Ces questions de contrôle sont les suivantes :

- Celles adressées aux élèves (6^e année de l'enseignement primaire et 1^{re} année de l'enseignement secondaire) :
 - Les items numéro 6 et 14, les items numéro 7 et 8 ainsi que les items numéro 9 et 12 pour ce qui concerne le questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures ;
 - Les items numéro 1 et 7 ainsi que les items numéro 5 et 9 pour ce qui concerne le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.
- Celles adressées aux maîtres d'école (6^e année de primaire/professeurs (1^{re} année de secondaire):
 - Les items numéro 4 et 14, pour ce qui concerne le questionnaire Attitude envers la

¹⁹⁷ « La batterie de tests d'attitudes et motivation a montré un degré de fiabilité acceptable [...] de nombreuses recherches ont confirmé la validité prédictive de plusieurs échelles incluses dans la batterie de tests ». Notre traduction.

¹⁹⁸ « Le sujet répond indépendamment du contenu des items, en raison des difficultés de lecture et/ou de compréhension, d'un manque de coopération, d'insouciance (ou) d'un manque de concentration [...] ». Notre traduction.

¹⁹⁹ Il s'agit de questions vérifiant la consistance des réponses des sujets enquêtés. Nous avons décidé de les nommer *questions de contrôle* en raison de leur similarité avec ces dernières.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

diversité des langues et des cultures ;

- Les items numéro 1 et 2, pour ce qui concerne le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.

En quoi consistent ces questions de contrôle ? Les items composés par les questions de contrôle doivent recevoir des réponses cohérentes. Dans certains cas, les deux items d'une question de contrôle sont, du point de vue sémantique, opposés l'un à l'autre. Dans d'autres cas, au contraire, il existe un rapprochement sémantique entre les deux items de la question de contrôle.

Par conséquent, si le sujet répond à ces dernières sur l'échelle de Likert de manière incohérente, nous pouvons considérer qu'il est fort probable que le répondant ait rempli le questionnaire sans tenir réellement compte du contenu des items. C'est la raison pour laquelle nous avons séparé les questionnaires remplis avec incohérence des questionnaires ne présentant pas d'incohérences. Nous avons jugé comme incohérents les questionnaires des élèves :

- Attitude envers la diversité des langues et des cultures, lorsque les réponses aux questions de contrôle oscillaient (tableau 27) :
 - Pour les items 6 et 14 : « 5 à 7 » dans le premier et le second item ;
 - Pour les items 7 et 8 : « 1 à 3 » dans le premier et le second item ;
 - Pour les items 9 et 12 : « 1 à 3 » dans le premier et le second item.
- Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, lorsque les réponses aux questions de contrôle oscillaient (tableau 28) :
 - Pour les items 1 et 7 : de « 1 à 3 » dans le premier et de « 5 à 7 » dans le second item.
 - Pour les items 5 et 9 : « 5 à 7 » dans le premier et dans le second item.

CHAPITRE I

Mise en place de l'expérimentation

	1	2	3	4	5	6	7
6 (14) <i>Me encanta conocer y jugar con niños procedentes de culturas distintas a la mía</i>							Réponses incompatibles
7 (8) <i>Acepto el hecho de que en el mundo existan niños que hablen otros idiomas y tengan otras culturas</i>							Réponses incompatibles
8 (7) <i>Te parece un problema que en el mundo existan niños que hablen otros idiomas y tengan otras culturas</i>							Réponses incompatibles
9 (12) <i>Sería fantástico si en el mundo solo se hablase mi propia lengua materna</i>							Réponses incompatibles
12 (9) <i>Te parece interesante que otros niños hablen también lenguas distintas a la tuya</i>							Réponses incompatibles
14 (6) <i>Odio jugar con niños procedentes de culturas distintas a la mía</i>							Réponses incompatibles

TABLEAU 27. Questions de contrôle du questionnaire
Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves)

	1	2	3	4	5	6	7
1 (7) <i>Las lenguas extranjeras me interesan mucho</i>							Réponses incompatibles
5 (9) <i>Me encanta que me hablen de culturas distintas a la mía</i>							Réponses incompatibles
7 (1) <i>Desearía estudiar más lenguas extranjeras que las ofrecidas actualmente en la escuela</i>							Réponses incompatibles
9 (5) <i>No demuestro ningún interés cuando me hablan de otras culturas</i>							Réponses incompatibles

TABLEAU 28. Questions de contrôle du questionnaire
Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves)

CHAPITRE I.

Mise en place de l'expérimentation

Finalement, nous avons estimé incohérents les questionnaires des maitres d'école (6^e année primaire)/professeurs des écoles (1^{re} année secondaire) :

- Attitude envers la diversité des langues et des cultures, lorsque les réponses aux questions de contrôle oscillaient (tableau 29) :
 - Pour les items 4 et 14 : de « 1 à 3 » ou « 5 à 7 » dans le premier et le second item.

Professeurs des écoles

Item 4. Les cuesta entender que aprender lenguas extranjeras es algo importante para poder comunicarse con otras personas

Item 14. A mis alumnos, no les cuesta entender que aprender lenguas extranjeras es algo importante para poder comunicarse con otras personas

1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7

Réponses incompatibles

TABLEAU 29. Questions de contrôle du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (enseignants)

- Pour le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, lorsque les réponses aux questions de contrôle oscillaient (tableau 30) :
 - Pour les items 1 et 2 : de « 5 à 7 » dans le premier et le second item.

Professeurs des écoles

Item 1. A mis alumnos, les gustan mucho las clases de lengua extranjera

Item 2. ¿Se suelen aburrir sus alumnos en el aula de lenguas extranjeras?

1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7

Réponses incompatibles

TABLEAU 30. Questions de contrôle du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (enseignants)

- Et, finalement, pour le test Connaissance des approches plurielles, lorsque les réponses aux items :
 - Numéro 1 était « non » et la réponse à l'item 2 était « oui ».
 - Numéro 3 était « non » et la réponse à l'item 4 ou 5 était « oui ».²⁰⁰

La présence d'une incohérence dans l'un des questionnaires a impliqué la mise à l'écart du questionnaire jugé incohérent. Soulignons également qu'en ce qui concerne

²⁰⁰ Item 1 : Conozco los enfoques plurales en la enseñanza de idiomas. Item 2 : Sé de qué tratan los enfoques plurales. Item 3 : Ya he oído hablar del despertar a las lenguas. Item 4 : Conozco de qué trata el despertar a las lenguas. Item 5: Aplico en el aula algún enfoque tipo despertar a las lenguas. (Item 1 : Je connais les approches plurielles. Item 2 : Je sais ce que ces approches plurielles abordent. Item 3 : J'ai déjà entendu parler de l'Éveil aux langues. Item 4 : Je sais ce qu'est l'Éveil aux langues. Item 5 : J'applique en classe une approche du type Éveil aux langues).

CHAPITRE I.

Mise en place de l'expérimentation

les questionnaires adressés aux élèves, celui qui prétend mesurer l'attitude envers la diversité des langues contient trois questions de contrôle et celui mesurant l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, deux. Tandis que les questionnaires mesurant ces mêmes variables attitude envers la diversité des langues et ouverture à l'altérité linguistique et culturelle des élèves selon les maîtres d'école et professeurs des écoles n'en contiennent qu'une chacun. Nous l'avons délibérément déterminé ainsi, considérant les distorsions dans les réponses beaucoup plus probables chez les élèves, étant donné qu'il s'agit de jeunes adolescents.²⁰¹

2.11.4.2. La tendance à répondre au centre de l'échelle

Les erreurs les plus fréquentes des questionnaires sous forme d'échelle, selon Fernández-Ballesteros (1992), sont :

- La *tendance à répondre aux extrêmes de l'échelle* (dans le cas qui nous occupe, le numéro 1 ou 7) ;
- La *tendance à répondre au centre de l'échelle* (dans le cas qui nous occupe, le numéro 4).

La tendance à répondre aux extrêmes, nous l'avons maîtrisée par les questions de contrôle que nous avons signalées. Par conséquent, pour contrôler cette tendance des répondants à répondre aux extrêmes, il faudra analyser si le test « passe le contrôle » de toutes les questions de contrôle de chacun des questionnaires.

En outre, lorsque la réponse à l'un des items d'une question de contrôle se situe au centre (numéro 4 de l'échelle), nous pourrions considérer que le questionnaire ne peut, en aucun cas, être rejeté si la réponse à l'autre item de la question de contrôle se situe dans une zone de « réponses compatibles » (Cf. tableaux ci-haut). Cependant, si la réponse à l'autre item de la question de contrôle se situe dans une zone de « réponses incompatibles », le questionnaire sera aussi susceptible d'être accepté que d'être rejeté (si l'on considère que le répondant aurait pu choisir une réponse autre que « 4 » sur l'échelle Likert, de « 1 à 3 » ou de « 5 à 7 »). Comme cette réponse sur le centre de l'échelle (numéro 4) constitue en quelque sorte une *non-réponse*, nous avons jugé acceptables uniquement les questionnaires ne contenant pas plus d'une non-réponse. Par conséquent, les questionnaires contenant plus d'une non-réponse ont été rejetés comme « incohérents ». Il faut ajouter que ceci n'a été le cas que lorsque nous

²⁰¹ Les répondants sont des enfants de 11-12 ans pour le 6^e primaire (et de 12-13 ans pour la 1^{re} année secondaire).

CHAPITRE I.

Mise en place de l'expérimentation

possédions la certitude que les deux questionnaires avaient été remplis par un même élève car nous comptons, dans ce cas, sur 5 questions de contrôle au total. Cependant, lorsqu'il était impossible de déterminer les questionnaires remplis par un même élève²⁰² (ne disposant que de 3 questions de contrôle pour le premier questionnaire et de 2 questions de contrôle pour le second questionnaire), nous avons rejeté les questionnaires lorsque la réponse à un item se situait sur le numéro 4 de l'échelle de Likert et que l'autre item de la question de contrôle se situait dans une zone de « réponses incompatibles ». C'est-à-dire, nous avons rejeté les questionnaires contenant une (ou plus d'une) non-réponse.

Il est clair que les réponses aux différents items des questions de contrôle devraient se trouver, plus probablement, sur des polarités différentes (de 1 à 3 comme polarité négative et de 5 à 7 comme polarité positive), à l'exception des items 1 et 7 du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves) où les items sont quasi équivalents du point de vue sémantique. Nous avons éliminé les questionnaires présentant ces combinaisons car la compréhension correcte de l'item et du concept représenté par cet item implique que le répondant, tout en comptant sur une vision intuitive de la réponse (échelle de 1 à 7, toujours visible dans chacun des items), ne devrait pas fournir de réponses incompatibles aux deux items des questions de contrôle (à l'exception des items 1 et 7, rappelons-le, où il existe un rapprochement sémantique évident entre les items).

Il faut ajouter, finalement, qu'en ce qui concerne les questionnaires remplis par les enseignants, dans le cas de réponses à l'un des items d'une question de contrôle se situant au centre (numéro 4 de l'échelle) et l'autre item se situant dans une zone incompatible, nous avons examiné si les réponses aux items 2 et 5 du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (jugés quasi équivalents au niveau sémantique) présentaient des incohérences. Dans ce cas, nous rejetons le questionnaire, dans le cas contraire, nous l'acceptons.

²⁰² Durant l'étude exploratoire (2014-2015) et pour la grande majorité des écoles, nous n'avons pas toujours pu identifier avec certitude les questionnaires remplis par un même élève car les questionnaires nous sont parvenus généralement regroupés par test réalisé et non regroupés par élèves.

CHAPITRE I.

Mise en place de l'expérimentation

2.11.4.3. Les questionnaires à réponses dichotomiques

Quant au questionnaire exigeant une réponse dichotomique comme c'est le cas avec le test Connaissance des approches plurielles, l'erreur la plus fréquente, selon Fernández-Ballesteros (1992), c'est *l'assentiment*.

Dans notre cas, en ce qui concerne le biais d'assentiment, nous n'avons pas trouvé de motif de nous en préoccuper pour les raisons suivantes :

- Tout d'abord, « l'assentiment n'est pas explicatif d'une partie suffisamment significative de variance dans les réponses aux questionnaires avec alternative dichotomique »²⁰³ (Fernández-Ballesteros, 1992, p. 250).
- En outre, les questionnaires sont composés d'un nombre peu élevé d'items, ce qui diminue la fatigue des répondants et garantit des réponses plus fiables.
- Et finalement, le public visé est constitué d'enseignants, ce qui, en principe, devrait être un gage de fiabilité.

Nous avons quantifié ce questionnaire dichotomique selon le nombre total de « oui » fournis afin de donner une quantification, qui, quoiqu'artificielle, peut nous fournir une orientation sur le degré de connaissance des approches plurielles parmi lesquelles figure l'Éveil aux langues.

Nous avons cependant, vérifié s'il y avait des incohérences dans les réponses. Considérant comme incohérentes les réponses suivantes:

- Répondre « oui » à l'item 2, sans avoir répondu par un « oui » à l'item 1 ;
- Répondre « oui » aux items 4 ou 5, sans avoir choisi « oui » à l'item 3.

Voici la raison : la réponse « oui » à l'énoncé 2 *les approches plurielles en didactique des langues, je sais très bien ce dont il s'agit* exige avoir répondu « oui » à l'énoncé 1 « je connais les approches plurielles dans l'enseignement des langues ». De même, la réponse « oui » aux énoncés 4 ou 5 « l'approche appelée " Éveil aux langues ", je sais exactement de quoi il s'agit » ou « j'applique en classe des activités du type " Éveil aux langues " » exige d'avoir répondu « oui » à l'énoncé 3 « j'ai déjà entendu parler de l'approche appelée " Éveil aux langues " ».

2.11.4.4. D'autres biais statistiques

De même, soulignons également que nous avons rejeté les questionnaires remplis soit par les élèves, soit par les maîtres d'école, présentant deux (ou plus) items quelconques sans remplir dans l'un ou l'autre des questionnaires, considérant ceci comme un indice

²⁰³ Notre traduction.

CHAPITRE I.

Mise en place de l'expérimentation

de négligence ou de manque de concentration des répondants dans le remplissage des questionnaires.²⁰⁴

De même, dans le cas de réponses aux deux items de la question de contrôle signalées sur le numéro 4 de l'échelle, nous considérons ceci comme une *non-réponse*. Rappelons que si les questionnaires possèdent plus d'une *non-réponse* aux cinq questions de contrôle, nous n'accepterons pas le questionnaire.²⁰⁵

Même si les questionnaires ont été administrés par les maîtres d'école/professeurs des élèves et en leur présence – ce qui leur aurait servi de stimuli pour y répondre de manière collaborative et sincère car « deux sont les procédés généralement employés : les instructions du test ainsi que le contact personnel avec le sujet (répondant), veillant d'appeler à sa coopération et honnêteté »²⁰⁶ (Fernández-Ballesteros, 1992, p. 249) – il nous a paru prudent de sélectionner des critères assez stricts d'acceptation (ou de rejet) des questionnaires en raison non seulement de l'instrument d'évaluation employé (le questionnaire) mais aussi de la taille plutôt limitée des échantillons de notre étude. Afin de contrecarrer le « style de réponse aléatoire » des sujets enquêtés (jeunes élèves) et éviter ainsi les « faux positifs » (questionnaires acceptés à tort), nous avons donc dû séparer les questionnaires présentant des questions de contrôle sans incohérences et les questionnaires présentant des incohérences dans les questions de contrôles.

2.11.4.5. Synthèse des critères de sélection des questionnaires « cohérents »

En guise de conclusion, justifions les critères de sélection des questionnaires « cohérents ». Quant au questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures» (destiné aux élèves et composé de 14 items), nous avons 6 items de contrôle.

❖ Pour les items 6 et 14 :

Les questionnaires remplis par les élèves et présentant des réponses dans l'intervalle

²⁰⁴ De même, dans le cas où les sujets enquêtés auraient donné plus d'une réponse à un même item, nous considérerons cet item comme une non-réponse (avec un item avec 2 réponses = non-réponse). Cette non-réponse, on la considère comme un 4 sur l'échelle, mais uniquement dans la perspective du contrôle de cohérence, ne l'incluant évidemment pas dans le recensement des réponses à analyser.

²⁰⁵ Rappelons, à nouveau, que dans la phase exploratoire de notre étude, il n'a pas toujours été possible d'identifier avec certitude les questionnaires remplis par un même élève. C'est pourquoi, dans ce cas, nous n'avons sélectionné le questionnaire uniquement si ce dernier passe le test des 3 questions de contrôle (questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures) et des 2 questions de contrôle (questionnaire «ouverture à l'altérité linguistique et culturelle»).

²⁰⁶ Notre traduction.

CHAPITRE I.

Mise en place de l'expérimentation

de 5 à 7 pour l'un et l'autre item, ont été rejetés, considérant ces réponses comme incohérentes car incompatibles entre elles. En effet, si un enfant répond affirmativement qu'il *adore connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes de la sienne*, il ne peut affirmer sans incohérence qu'il *déteste jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes à la sienne*.

❖ Pour les items 7 et 8 :

Les questionnaires remplis par les élèves et présentant des réponses dans l'intervalle de 1 à 3 pour l'un et l'autre item, ont été rejetés, considérant également ces réponses comme incohérentes car incompatibles entre elles. En effet, si un enfant répond qu'il *n'accepte pas le fait qu'il existe dans le monde des enfants qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures*, il ne peut affirmer sans incohérence que *cela ne lui paraît pas un problème qu'il existe des enfants dans le monde qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures*.

❖ Enfin, pour les items 9 et 12 :

Les questionnaires remplis par les élèves et présentant des réponses dans l'intervalle de 1 à 3 pour l'un et l'autre item, ont été repoussés, considérant ces réponses comme incohérentes car incompatibles entre elles. En effet, si un enfant répond que *ce ne serait pas fantastique si, dans le monde, on ne parlait que sa propre langue maternelle*, il ne peut affirmer sans incohérence que *cela ne lui semble pas intéressant que d'autres enfants parlent également des langues différentes à la sienne*.

Quant au questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (destiné aux élèves et composé de 9 items), nous avons 4 items de contrôles.

❖ Pour les items 1 et 7 :

Les questionnaires remplis par les élèves et présentant des réponses pour l'item numéro 1, dans l'intervalle de 1 à 3 et, pour l'item numéro 7, dans l'intervalle de 5 à 7, ont été repoussés, considérant ces réponses comme incohérentes car incompatibles entre elles. En effet, si un enfant a choisi de répondre qu'il *aimerait étudier plus de langues étrangères que celles offertes actuellement à l'école* (item 7), il ne peut pas affirmer sans incohérence que *les langues étrangères ne lui intéressent pas beaucoup* (item 1).

CHAPITRE I.

Mise en place de l'expérimentation

❖ Pour les items 5 et 9 :

Les questionnaires remplis par les élèves et présentant des réponses dans l'intervalle de 5 à 7 pour l'un et l'autre item, ont été rejetés, considérant ces réponses comme incohérentes car incompatibles entre elles. En effet, si un enfant répond positivement qu'*il aime beaucoup qu'on me parle de cultures différentes de la mienne*, il ne peut affirmer sans incohérence qu'*il ne démontre aucun intérêt quand on lui parle d'autres cultures*.

Pour conclure ce point sur les biais statistiques, il convient de souligner que les questionnaires considérés incohérents le sont essentiellement en raison du manque de temps de l'enquêté qui conduit ce dernier à l'empressement pour terminer de remplir les questionnaires dans le cas des maitres/professeurs des écoles. Ou dans le cas des adolescents, les facteurs provoquant des incohérences peuvent être le manque de compréhension des énoncés des items²⁰⁷, les distractions et, dans certains cas, la négligence. En outre, considérant que les réponses sur le numéro 4 de l'échelle de Likert ont impliqué – lorsqu'il a été impossible d'identifier les questionnaires remplis par un même élève (phase exploratoire, année 2014-2015) – le rejet du questionnaire provenant des élèves lorsque la réponse à l'autre item retombait sur la zone considérée comme réponses incompatibles, certains questionnaires remplis par les élèves ont été classifiés comme incohérents quand bien même, ils pourraient, avec une probabilité de 50%, ne pas l'être. C'est pourquoi, nous nous sommes inclinés à leur donner un traitement statistique à part que nous discuterons lors de l'analyse des résultats.

2.11.5. Présentation des questionnaires

Nous pouvons voir tous ces questionnaires (ANNEXES 7 et 8). Dans l'élaboration des questionnaires, nous avons toujours gardé à l'esprit :

- Pour ce qui concerne les questionnaires destinés aux élèves, d'être très fidèle aux caractéristiques de simplicité, du ton positif et de l'utilisation du registre familier employé dans les questionnaires ;
- Pour ce qui concerne les questionnaires destinés aux élèves, d'adopter d'un style soutenu ainsi qu'un plus grand nombre d'items sous forme interrogative.

²⁰⁷ Ceci a, toutefois, été évité dans la seconde enquête menée (année scolaire 2015-2016) en donnant l'instruction explicite aux maitres (et professeurs) d'école de fournir aux élèves une explication de l'item que ces derniers auraient du mal à comprendre; sans toutefois, les influencer dans leur réponse.

CHAPITRE I.

Mise en place de l'expérimentation

2.11. Caractéristiques différentielles des élèves durant la phase exploratoire

2.11.1. Représentation du nombre de filles et de garçons

Nous n'avons pas réuni dans cette première phase de l'étude de données suffisantes pour ce qui concerne la proportion de filles et de garçons ayant participé dans l'étude. Néanmoins, nous pouvons notamment en ce qui concerne l'École 8, fournir quelques données. Sur 30 apprenants, il y avait en 1^{re} secondaire 13 filles et 14 garçons (3 élèves, sans données). Sur 21 apprenants de l'École 1, il y avait 10 filles et 11 garçons.

2.11.2. Représentation du nombre d'élèves étrangers

Des classes de 6^e primaire et 1^{re} secondaire étudiées, nous ne pouvions comptabiliser que quelques élèves de nationalité étrangère :

- École 1 : sur 20 élèves, une élève brésilienne.
- École 7: sur 17 élèves, deux élèves dont l'une de nationalité française et l'autre marocaine.

Dans les classes de 6^e primaire et 1^{re} secondaire étudiées, de l'École 4 avec 6 élèves participant à l'enquête, de l'École 6 avec 10 élèves enquêtés et même de l'École 5 avec 58 élèves, nous ne trouvons aucun étranger. Pour le reste des Écoles, nous ne disposons pas de données. Donc, la présence d'élèves étrangers paraît être très limitée dans l'échantillon étudié durant la phase exploratoire.

Selon *l'Évaluation quantitative du cursus Evlang* de Genelot (2001) :

L'environnement linguistique familial de l'élève n'influe que plus marginalement sur le niveau final des attitudes évaluées chez les élèves (diversité linguistique et culturelle), sa part spécifique dans l'explication de ce dernier varie, selon les cas, entre 0.06 et 11.5 %, se situant en moyenne aux alentours de 2%. (p. 67)

Toujours, d'après Genelot (2001), « il apparaît que les élèves vivant dans un environnement familial plurilingue sont plus intéressés par la diversité que les élèves vivant dans un milieu familial monolingue » (p. 69). Cependant pour « les échantillons [...] espagnols [...] les élèves vivant dans un milieu familial monolingue [...] apparaissent comme significativement moins intéressés par la diversité [...] » (Genelot, 2001, p. 69). D'autre part, « les attitudes des élèves concernant leur ouverture

CHAPITRE I.

Mise en place de l'expérimentation

à ce qui est non familier n'apparaît pas significativement sensible à leur environnement linguistique familial [...] » (Genelot, 2001, p. 70).

2.11.3. Représentation du nombre d'élèves étrangers en 6^e primaire et 1^{re} secondaire en Espagne (année 2014-2015)

Il existe en Espagne 248.288 élèves ayant suivi l'enseignement primaire en Espagne durant l'année scolaire 2014-2015, selon les statistiques du Ministère espagnol (INE).²⁰⁸

Dans la figure 29, se trouve la représentation d'élèves étrangers dans l'enseignement primaire en Espagne dans les différentes communautés d'Espagne (en vert, les communautés monolingues et en rouge, les communautés bilingues) durant l'année scolaire 2014-2015.

En ce qui concerne les élèves de l'enseignement secondaire (figure 30), il existe en Espagne 179.973 élèves étrangers durant l'année scolaire 2014-2015 (selon les statistiques du Ministère d'Éducation espagnol).²⁰⁹

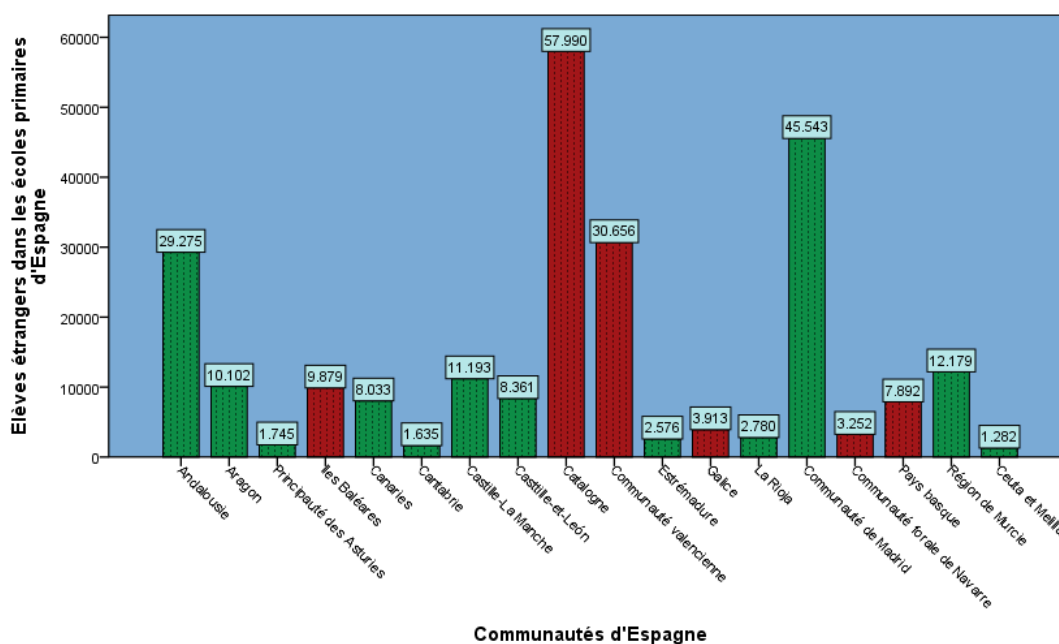
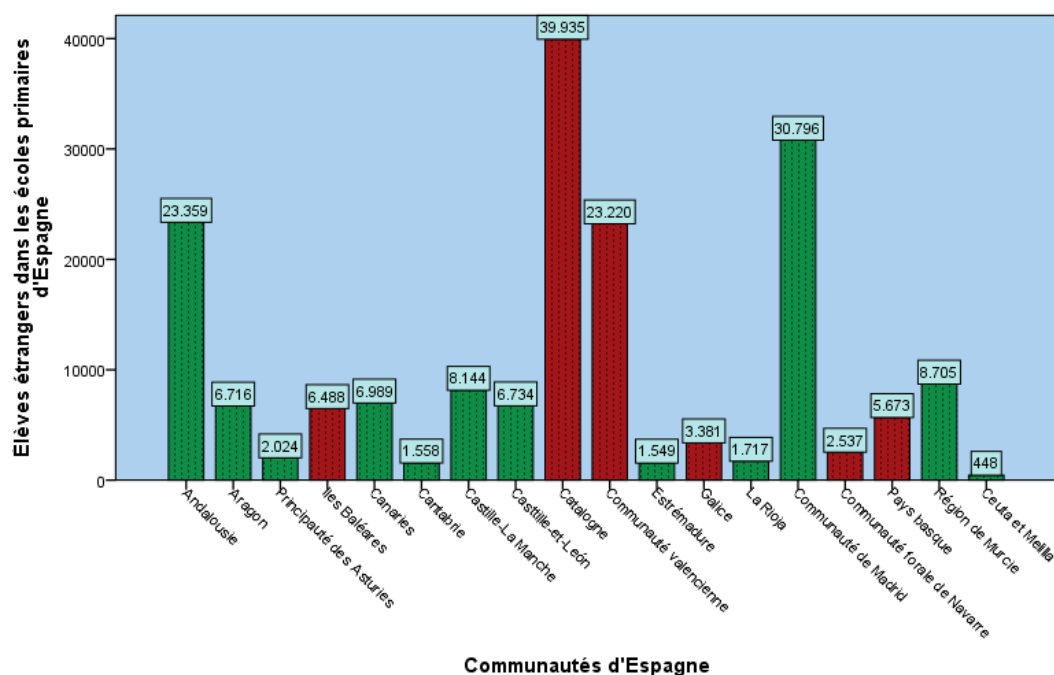


FIGURE 29. Élèves étrangers dans l'enseignement primaire en Espagne (année académique 2014-2015)

²⁰⁸ 253.948 élèves durant l'année scolaire 2015-2016.

²⁰⁹ À nouveau, la variation pour l'année scolaire 2015-2016 n'est pas très importante (170.399 élèves étrangers suivant la ESO en Espagne).

CHAPITRE I. Mise en place de l'expérimentation



Communautés d'Espagne
FIGURE 30. Élèves étrangers dans l'enseignement secondaire en Espagne
 (année académique 2014-2015)

Nous pouvons observer que c'est en Catalogne et dans la communauté de Madrid, suivie de celle de Valence que nous trouvons le plus d'élèves étrangers en Espagne. Et, parmi les communautés comptant le moins d'élèves étrangers, se trouvent les communautés de Cantabrie et d'Estrémadure.

CHAPITRE II.

Analyse des données de l'étude exploratoire

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

Introduction

À présent, nous présenteront l'analyse des données provenant des questionnaires des élèves durant l'étape exploratoire de notre étude (année académique 2014-2015).

Après avoir examiné les questionnaires obtenus durant l'étude préliminaire (étude exploratoire), nous avons analysé les questionnaires jugés cohérents. Considérant que l'échantillon ne provient pas d'un échantillonnage probabiliste en sa totalité (même si 60 élèves ont été sélectionnés de manière aléatoire), nous n'avons soumis nos résultats qu'à une description très sommaire (pourcentages des réponses données aux différents items et moyenne de ces pourcentages, notamment) sans possibilité d'extrapoler les résultats à la population comme cela sera le cas avec l'étude corrélationnelle (Cf. Chapitre III).

Afin d'explorer le sujet de notre étude et de pouvoir par la suite réaliser une étude plus spécifique, nous avons d'abord recherché des différences entre les réponses données aux questionnaires par les élèves de communautés monolingues et bilingues d'Espagne de fin de l'enseignement primaire et début de l'enseignement secondaire.

1. Résultats de l'étude préliminaire (élèves 6^e primaire et 1^{re} secondaire)

Après avoir examiné et codifié l'ensemble des questionnaires cohérents remplis par les élèves de 6^e primaire et de 1^{re} secondaire (échantillon non probabiliste), nous présentons les résultats correspondants aux réponses considérées cohérentes. Nous avons présenté ces résultats directement en pourcentages, les tables de fréquence et leurs pourcentages correspondants figurant en ANNEXE 3.

1.1. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves)

Après avoir présenté les résultats du questionnaire *Attitude envers la diversité des langues et des cultures* remplis par les élèves de 6^e primaire (n=71) et 1^{re} secondaire (n=95) (tableau 31), nous analyserons chacun des items du questionnaire.²¹⁰

²¹⁰ Nous avons dichotomisé les variables (attitudes positives/négatives envers la diversité linguistique et culturelle) pour faciliter l'interprétation des résultats.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

TABLEAU 31. Attitudes positives/négatives envers la diversité des langues et des cultures (en %) des élèves en Espagne selon le niveau de scolarité (6^e primaire-1^{re} secondaire) (Étude exploratoire)

	Test attitude envers la diversité des langues et des cultures					
	Élèves (6^e primaire et de 1^{re} secondaire)					
	Attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle (%)		Attitudes négatives envers la diversité linguistique et culturelle (%)		Non-réponse (%)	
	6 ^e primaire	1 ^{re} secondaire	6 ^e primaire	1 ^{re} secondaire	6 ^e primaire	1 ^{re} secondaire
ITEM 1	81,7	73,7	11,3	7,4	7	18,9
ITEM 2	83,1	67,7	5,6	8,6	11,3	23,7
ITEM 3	74,6	60	8,5	16,8	16,9	23,2
ITEM 4	83,1	72,3	5,6	8,5	11,3	19,1
ITEM 5	88,6	77,9	-	8,4	11,4	13,7
ITEM 6	75,4	66,3	7,2	14,7	17,4	18,9
ITEM 7	97,2	95,8	-	2,1	2,8	2,1
ITEM 8	83,1	74,5	12,7	17	4,2	8,5
ITEM 9	69	53,7	18,3	30,5	12,7	15,8
ITEM 10	82,9	77,9	8,6	11,6	8,6	10,5
ITEM 11	64,8	61,1	18,3	22,1	16,9	16,8
ITEM 12	97,2	87,4	1,4	6,3	1,4	6,3
ITEM 13	67,6	52,6	11,3	21,1	21,1	26,3
ITEM 14	95,8	88,4	2,8	6,3	1,4	5,3
\bar{X} Test	81,7%	72,1%	8%	13%	10,3%	14,9%

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

1.1.1. Analyse des résultats de l'item 1

Comme on peut l'apprécier dans le tableau 31, parmi les élèves de 6^e primaire étudiés dans l'étude exploratoire, il existe 81,7% d'élèves qui ne trouvent pas ridicule d'entendre parler les enfants alloglottes, face à 11,3% des élèves qui trouvent ridicule d'entendre parler les enfants alloglottes.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire impliqués dans l'étude exploratoire, il existe 73,7% des élèves qui ne trouvent pas ridicule d'entendre parler les enfants alloglottes, face à 7,4% des élèves qui trouvent ridicule d'entendre parler les enfants alloglottes.

Le taux d'abstention de réponse est de 7% chez les élèves de 6^e primaire et 18,9% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

Par conséquent, selon les réponses données à l'item 1, les élèves de l'échantillon non probabiliste (étude exploratoire) présentent dans leur **grande majorité des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle**.

1.1.2. Analyse des résultats de l'item 2

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 83,1% d'élèves (tableau 31) qui considèrent que les enfants provenant de cultures différentes de la leure méritent leur confiance, face à 5,6% des élèves qui considèrent que les enfants provenant de cultures différentes de la leure ne méritent pas leur confiance.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 67,7% d'élèves qui considèrent que les enfants provenant de cultures différentes de la leure méritent leur confiance, face à 8,6% des élèves qui considèrent que les enfants provenant de cultures différentes de la leure ne méritent pas leur confiance.

Le taux d'abstention de réponse est de 11,3% chez les élèves de 6^e primaire et 23,7% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

En conclusion, pour les réponses données à l'item 2, les élèves de 6^e primaire présentent, comme pour l'item 1, dans leur **grande majorité des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle**. Cependant, pour les élèves de 1^{re} année secondaire, s'il existe toujours une majorité d'élèves présentant des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle, cette majorité paraît moins élevée. D'autre part, remarquons le taux élevé d'abstention à l'item 2 (presque un quart).

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

1.1.3. Analyse des résultats de l'item 3

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 74,6% d'élèves qui pensent que les langues étrangères devraient être plus estimées, face à 8,5% des élèves qui pensent que les langues étrangères ne devraient pas être plus estimées.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 60% d'élèves qui trouvent que les langues étrangères devraient être plus estimées, face à 16,8% des élèves qui pensent que les langues étrangères ne devraient pas être plus estimées.

Le taux d'abstention de réponse est de 16,9% chez les élèves de 6^e primaire et 23,2% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

En ce qui concerne les réponses données à l'item 3, nous pouvons en conclure que, les $\frac{3}{4}$ des élèves de 6^e primaire présentent (un peu moins que pour les items précédents) des **attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle**. **Cependant, pour les élèves de 1^{re} année secondaire, s'il existe toujours une majorité d'élèves présentant des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle, il en existe 16,8% présentant des attitudes négatives envers la diversité linguistique et culturelle.** D'autre part, le taux d'abstention à l'item 2 est, chez les élèves de 1^{re} secondaire à nouveau presque d'un quart.

1.1.4. Analyse des résultats de l'item 4

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 83,1% d'élèves qui pensent que leur culture n'est pas nécessairement la meilleure (c'est-à-dire que les autres cultures, en général, méritent leur respect), face à 5,6% des élèves qui pensent que leur culture est meilleure que les autres cultures.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 72,3% d'élèves qui pensent que leur culture n'est pas la meilleure, face à 8,5% des élèves qui pensent que leur culture est meilleure que les autres cultures.

Le taux d'abstention de réponse est de 11,3% chez les élèves de 6^e primaire et 19,1% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

Comme pour l'item 1, les réponses données à l'item 4, montrent que les élèves de l'échantillon de l'étude exploratoire présentent dans leur **grande majorité des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle**.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

1.1.5. Analyse des résultats de l'item 5

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 88,6% d'élèves qui ne pensent pas que les enfants plus polis sont les enfants qui parlent leur langue, face à aucun élève pensant le contraire.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 77,9% d'élèves qui ne pensent pas que les enfants plus polis sont les enfants qui parlent leur langue, face à 8,4% des élèves qui pensent le contraire.

Le taux d'abstention de réponse est de 11,4% chez les élèves de 6^e primaire et 13,7% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

À nouveau, comme pour l'item précédent, nous observons que la **grande majorité des élèves présentent des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle.**

1.1.6. Analyse des résultats de l'item 6

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 75,4% d'élèves qui adorent connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes, face à 7,2% des élèves qui n'aiment ni connaître ni jouer avec des enfants qui viennent d'autres cultures.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 66,3% d'élèves qui adorent connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes, face à 14,7% des élèves qui n'aiment ni connaître ni jouer avec des enfants qui viennent d'autres cultures.

Le taux d'abstention de réponse est de 17,4% chez les élèves de 6^e primaire et 18,9% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

Les résultats des réponses données à l'item 6, montrent une fois de plus que les élèves de l'étude exploratoire présentent dans leur **grande majorité des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle quoiqu'il existe 14,7 des élèves de 1^{re} secondaire avec de attitudes négatives** envers la diversité linguistique et culturelle.

1.1.7. Analyse des résultats de l'item 7

Presque tous les élèves (97,1%) de 6^e primaire sont favorables à l'altérité linguistique et culturelle.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

Et, parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 95,8% d'élèves favorables à l'altérité linguistique et culturelle, face à 2,1% des élèves qui ne sont pas favorables à l'altérité linguistique et culturelle.

Le taux d'abstention de réponse est de 2,1% chez les élèves de 1^{re} secondaire et 2,8% chez les élèves de 6^e primaire.

Ainsi, selon les réponses données à l'item 7, **presque tous les élèves de l'échantillon non-probabiliste présentent des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle.**

1.1.8. Analyse des résultats de l'item 8

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 83,1% d'élèves favorables à l'altérité linguistique et culturelle, face à 12,7% des élèves défavorables à l'altérité linguistique et culturelle.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 74,5% d'élèves favorables à l'altérité linguistique et culturelle, face à 17% des élèves défavorables à l'altérité linguistique et culturelle.

Le taux d'abstention de réponse est de 4,2% chez les élèves de 6^e primaire et 8,5% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

Par conséquent, nous apprécions que la **majorité des élèves possèdent des attitudes favorables envers la diversité linguistique et culturelle.** Cependant, **il existe tout de même 17% d'élèves de 1^{re} secondaire et 12,7% d'élèves de 6^e primaire avec attitudes négatives envers la diversité linguistique et culturelle.**

1.1.9. Analyse des résultats de l'item 9

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 69% d'élèves favorables à la diversité linguistique, face à 18,3% des élèves défavorables à la diversité linguistique et qui pensent que ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que leur langue maternelle.

Cependant, parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 53,7% d'élèves favorables à la diversité linguistique, face à 30,5% (29 des 95 élèves de secondaire étudiés !) d'élèves défavorables à la diversité linguistique et qui pensent que ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que leur langue maternelle.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

Le taux d'abstention de réponse est de 12,7% chez les élèves de 6^e primaire et 15,8% chez les élèves de 1^{re} secondaire (figure 31).

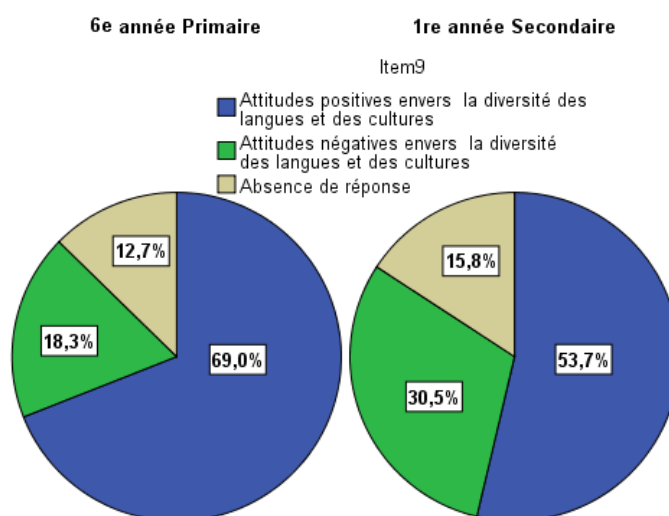


FIGURE 31. Item 9. Attitude envers la diversité des langues et des cultures chez les élèves de 6^e primaire et 1^{re} secondaire (échantillon non probabiliste)

Le pourcentage d'élèves ayant des attitudes négatives envers la diversité linguistique et culturelle s'est élevé considérablement : 30,5% (c'est tout de même beaucoup !) pour les élèves de 1^{re} secondaire et 18,3% chez ceux de 6^e primaire.

1.1.10. Analyse des résultats de l'item 10

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 82,9% désireux de faire des voyages afin de connaître des enfants parlant d'autres langues, face à 8,6% des élèves qui n'éprouvent pas un désir particulier de voyager afin de connaître des enfants parlant d'autres langues.

Cependant, parmi les élèves de 1^{re} secondaire impliqués dans l'étude exploratoire, il y en a 77,9% qui souhaitent faire des voyages afin de connaître des enfants parlant d'autres langues, face à 11,6% des élèves qui n'éprouvent pas un désir particulier de voyager afin de connaître des enfants parlant d'autres langues.

Le taux d'abstention de réponse est de 8,6% chez les élèves de 6^e primaire et 10,5% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

Nous constatons, donc, qu'en ce qui concerne l'item 10, il y a une unanimité de réponses révélant des **attitudes favorables envers la diversité linguistique et culturelle** quant aux réponses fournies les élèves de 6^e primaire et les élèves de 1^{re} secondaire.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

1.1.11. Analyse des résultats de l'item 11

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 64,8% d'élèves qui n'éprouvent pas de honte lorsque leur famille leur parle dans une langue différente de celle de leurs camarades, face à 18,3% des élèves qui se trouvent gênés lorsque leur famille leur parle dans une langue différente de celle de leurs camarades.

Cependant, parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il en existe 61,1% qui n'éprouvent pas de honte lorsque leur famille leur parle dans une langue différente de celle de leurs camarades, face à 22,1% des élèves qui se trouvent gênés lorsque leur famille leur parle dans une langue différente de celle de leurs camarades.

Le taux d'abstention de réponse est de 16,8% chez les élèves de 1^{re} secondaire et 16,9% chez les élèves de 6^e primaire.

Pour cet item 11, nous constatons **à nouveau un grand pourcentage d'attitudes négatives envers la diversité linguistique et culturelle chez les élèves bien que la majorité d'entre eux possèdent des attitudes positives** envers la diversité linguistique et culturelle.

1.1.12. Analyse des résultats de l'item 12

Presque tous les élèves (97,2%) de 6^e primaire étudiés dans l'étude exploratoire sont favorables à la diversité linguistique (ils trouvent intéressant que d'autres enfants parlent d'autres langues) et, 1,4 % d'élèves sont défavorables à la diversité linguistique (ils ne trouvent pas intéressant que d'autres enfants parlent d'autres langues).

Et, 87,4% des élèves de 1^{re} secondaire sont favorables à la diversité linguistique (ils trouvent intéressant que d'autres enfants parlent d'autres langues), face à 6,3% des élèves défavorables à la diversité linguistique (ils ne trouvent pas intéressant que d'autres enfants parlent d'autres langues).

Le taux d'abstention de réponse est de 1,4% chez les élèves de 6^e primaire et de 6,3% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

Ainsi, selon les réponses données à l'item 12, **presque tous les élèves de l'échantillon présentent des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle.**

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

1.1.13. Analyse des résultats de l'item 13

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 67,6% d'élèves désireux qu'il y ait dans leur classe des élèves étrangers, face à 11,3% des élèves ne désirant pas qu'il y ait dans leur classe des élèves étrangers.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 52,6% d'élèves désireux qu'il y ait dans leur classe des élèves étrangers, face à 21,1% des élèves ne désirant pas qu'il y ait dans leur classe des élèves étrangers.

Le taux d'abstention de réponse est de 21,1% chez les élèves de 6^e primaire et de 26,3% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

Observons que **la majorité d'élèves ayant une attitude positive face à la diversité linguistique et culturelle ne représente plus que 52,6% d'élèves de 1^{re} secondaire** quoiqu'il y existe plus d'un quart d'abstentions.

1.1.14. Analyse des résultats de l'item 14

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 95,8% d'élèves qui aiment jouer avec des enfants de cultures différentes de la leur et 2,8% d'élèves qui détestent jouer avec des enfants de cultures différentes de la leur.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 88,4% d'élèves qui aiment jouer avec des enfants de cultures différentes de la leur, face à 6,3% des élèves qui détestent jouer avec des enfants de cultures différentes de la leur.

Le taux d'abstention de réponse est de 1,4% chez les élèves de 6^e primaire et 5,3% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

En ce qui concerne l'item 14, nous pouvons affirmer qu'il existe tant chez les élèves de 6^e primaire que chez ceux de 1^{re} secondaire une **quasi-totalité d'élèves présentant des attitudes favorables à la diversité linguistique et culturelle.**

1.1.15. Conclusions

D'une part, comme nous pouvons le constater dans la figure 32, les élèves de 6^e primaire et ceux de 1^{re} secondaire possèdent des attitudes envers la diversité linguistique et culturelle favorables (81,7% et 72,1%, respectivement) et un faible pourcentage d'attitudes négatives envers la diversité linguistique et culturelle (8% et 13%, respectivement).

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

D'autre part, **il existe un pourcentage plus grand (9,5%) d'élèves de 6^e primaire qui présentent des attitudes favorables à la diversité linguistique et culturelle par rapport aux élèves de 1^{re} secondaire.** Il en va de même en ce qui concerne les attitudes opposées à la diversité linguistique et culturelle, il en existe 5% plus chez les élèves de 1^{re} secondaire (figure 32).

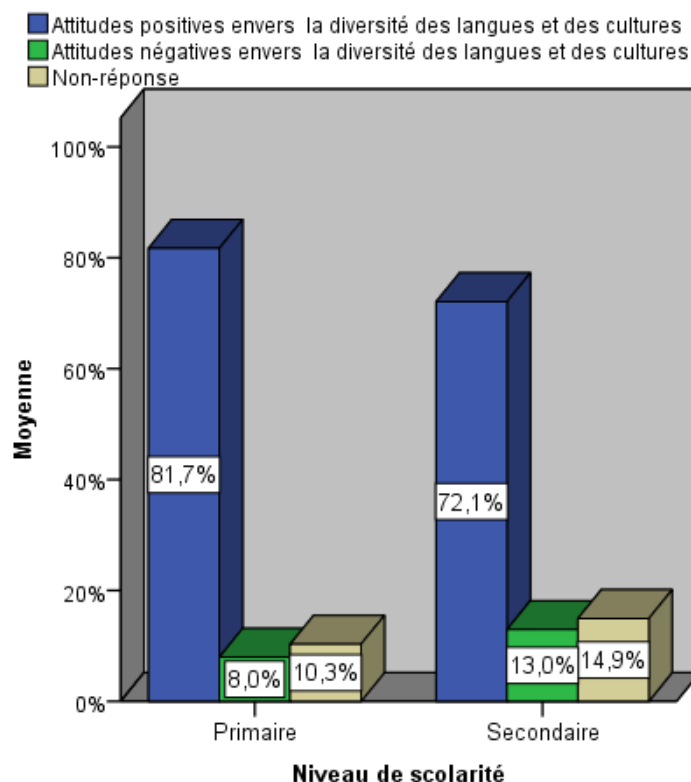


FIGURE 32. Attitudes face à la diversité linguistique et culturelle (mesurée avec l'ensemble du questionnaire) selon le niveau de scolarité (6^e primaire-1^{re} secondaire) (Étude exploratoire)

1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de l'enseignement primaire et secondaire)

À présent, nous présentons l'analyse des réponses des questionnaires Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle remplis par les élèves de 6^e primaire (n=69) et 1^{re} secondaire (n=75) (tableau 32). Les tables de fréquence et leurs pourcentages correspondants figurant en ANNEXE 4. Ensuite, nous analyserons les résultats pour chacun des items du questionnaire. Rappelons que nous avons dichotomisé les variables (Ouverture/Rejet à l'altérité linguistique et culturelle) pour faciliter l'interprétation des résultats.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

TABLEAU 32. Ouverture/refus à/de l'altérité linguistique et culturelle (en %) des élèves en Espagne selon le niveau de scolarité (6^e primaire-1^{re} econdaire) (Étude exploratoire)

Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle						
Élèves (6^e primaire et de 1^{re} secondaire)						
	Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (%)		Rejet de l'altérité linguistique et culturelle (%)		Non-réponse (%)	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
ITEM 1	92,8	79,7	4,3	13,5	2,9	6,8
ITEM 2	85,3	62,2	5,9	21,6	8,8	16,2
ITEM 3	85,5	68,9	7,2	12,2	7,2	18,9
ITEM 4	91,3	82,7	4,3	8	4,3	9,3
ITEM 5	78,3	52	11,6	24	10,1	24
ITEM 6	65,2	42,7	21,7	33,3	13	24
ITEM 7	68,1	44	13	42,7	18,8	13,3
ITEM 8	85,5	68	4,3	13,3	10,1	18,7
ITEM 9	97,1	84	1,4	8	1,4	8
\bar{X} Test	83,2	64,9	8,2	19,6	8,5	15,5

CHAPITRE II.

Analyse des données de l'étude exploratoire

1.2.1. Analyse des résultats de l'item 1

Parmi les élèves de 6^e primaire étudiés dans l'étude exploratoire, il existe 92,8% d'élèves motivés par les langues étrangères, face à 4,3% des élèves qui ne sentent pas motivés par les langues étrangères (tableau 32).

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire impliqués dans l'étude exploratoire, il existe 79,7% d'élèves motivés par les langues étrangères, face à 13,5% des élèves qui ne sentent pas motivés par les langues étrangères.

Le taux d'abstention de réponse est de 2,9% chez les élèves de 6^e primaire et 6,8% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

1.2.2. Analyse des résultats de l'item 2

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 85,3% d'élèves motivés pour apprendre une langue étrangère (notamment lorsqu'ils l'entendent parler par d'autres enfants), face à 5,9% des élèves non motivés pour apprendre une langue étrangère (quand ils l'entendent parler par d'autres enfants) (tableau 32).

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 62,2% d'élèves motivés pour apprendre une langue étrangère (notamment lorsqu'ils l'entendent parler par d'autres enfants), face à 21,6% des élèves non motivés pour apprendre une langue étrangère (quand ils l'entendent parler par d'autres enfants).

Le taux d'abstention de réponse est de 8,8% chez les élèves de 6^e primaire et 16,2% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

1.2.3. Analyse des résultats de l'item 3

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 85,5% d'élèves motivés pour apprendre une langue étrangère (notamment lorsqu'ils l'entendent parler par d'autres enfants), face à 7,2% des élèves non motivés pour apprendre une langue étrangère (quand ils l'entendent parler par d'autres enfants).

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 68,9% d'élèves motivés pour apprendre une langue étrangère (notamment lorsqu'ils l'entendent parler par d'autres enfants), face à 12,2% des élèves non motivés pour apprendre une langue étrangère (lorsqu'ils l'entendent parler par d'autres enfants).

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

Le taux d'abstention de réponse est de 7,2% chez les élèves de 6^e primaire et de 18,9% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

1.2.4. Analyse des résultats de l'item 4

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 91,3% d'élèves qui montrent intérêt pour les langues étrangères (et comprennent l'importance d'apprendre au moins quelques mots pour pouvoir « *communiquer un « minimum »*, notamment lors d'un voyage), face à 4,3% des élèves qui ne comprennent pas l'importance d'apprendre au moins quelques mots lors d'un voyage dans un pays étranger).

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 82,7% d'élèves qui montrent un intérêt pour les langues étrangères (et comprennent l'importance d'apprendre au moins quelques mots pour pouvoir communiquer un *minimum*, notamment lors d'un voyage), face à 8% des élèves qui ne comprennent pas l'importance d'apprendre au moins quelques mots lors d'un voyage dans un pays étranger.

Le taux d'abstention de réponse est de 4,3% chez les élèves de 6^e primaire et de 9,3% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

1.2.5. Analyse des résultats de l'item 5

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 78,3% d'élèves qui montrent un intérêt pour d'autres cultures, face à 11,6% des élèves qui ne démontrent pas d'intérêt pour d'autres cultures.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 52% d'élèves qui montrent un intérêt pour d'autres cultures, face à 24% des élèves (18 des 75 élèves interrogés !) qui ne démontrent pas d'intérêt pour d'autres cultures.

Le taux d'abstention de réponse est de 10,1% chez les élèves de 6^e primaire et 24% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

1.2.6. Analyse des résultats de l'item 6

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 65,2% d'élèves qui désirent entendre des contes en langues étrangères, face à 21,7% des élèves qui ne désirent pas entendre des contes en langues étrangères.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 42,7% d'élèves qui désirent entendre des contes en langues étrangères, face à 33,3% des élèves (25 sur 75 élèves !) qui ne désirent pas entendre des contes en langues étrangères.

Le taux d'abstention de réponse est de 13% chez les élèves de 6^e primaire et 24% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

1.2.7. Analyse des résultats de l'item 7

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 68,1% d'élèves qui montrent un intérêt pour les langues étrangères non proposées actuellement à l'école, face à 13% des élèves qui ne montrent pas d'intérêt pour les langues étrangères non proposées actuellement à l'école.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 44% d'élèves qui montrent un intérêt pour les langues étrangères non proposées actuellement à l'école, face à 42,7% des élèves (soit 32 des 75 élèves interrogés) qui ne montrent pas d'intérêt pour les langues étrangères non proposées actuellement à l'école (Cf. figure 33).

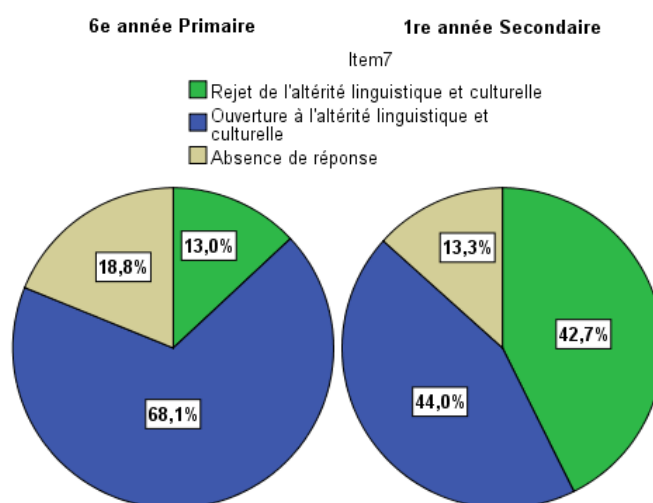


FIGURE 33. Item 7. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves de 6^e primaire et 1^{re} secondaire (échantillon non probabiliste)

Le taux d'abstention de réponse est de 13,3% chez les élèves de 1^{re} secondaire et 18,8% chez les élèves de 6^e primaire.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

1.2.8. Analyse des résultats de l'item 8

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 85,5% d'élèves qui montrent un intérêt à jouer avec des enfants alloglottes, face à 4,3% des élèves qui ne démontrent pas d'intérêt à jouer avec des enfants alloglottes.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 68% d'élèves qui montrent intérêt à jouer avec des enfants alloglottes, face à 13,3% des élèves qui ne démontrent pas d'intérêt à jouer avec des enfants alloglottes.

Le taux d'abstention de réponse est 10,1% chez les élèves de 6^e primaire et de 18,7% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

1.2.9. Analyse des résultats de l'item 9

Parmi les élèves de 6^e primaire, il existe 97,1% d'élèves qui montrent un intérêt envers l'altérité culturelle, face à seulement 1,4% des élèves qui ne démontrent pas d'intérêt envers l'altérité culturelle.

Parmi les élèves de 1^{re} secondaire, il existe 84% d'élèves qui montrent un intérêt envers l'altérité culturelle, face à 8% des élèves qui ne démontrent pas d'intérêt envers l'altérité culturelle.

Le taux d'abstention de réponse est 1,4% chez les élèves de 6^e primaire et de 8% chez les élèves de 1^{re} secondaire.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

1.2.10. Conclusions

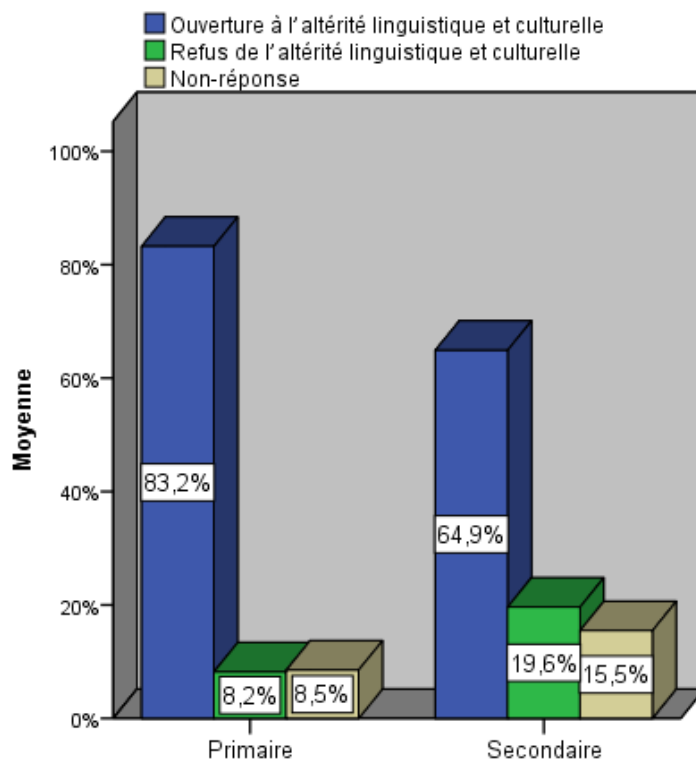


FIGURE 34. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (mesurée avec l'ensemble du questionnaire) selon niveau de scolarité (6^e primaire-1^{re} secondaire) (Étude exploratoire)

Comme nous pouvons le constater dans la figure 34, **il existe presque 20% moins d'élèves impliqués dans l'étude exploratoire se considérant *ouverts* à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves de 1^{re} secondaire que chez les élèves de 6^e primaire. En outre, nous observons qu'il y a 11,5% plus d'élèves *refusant* l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves de 1^{re} secondaire.**

2. Résultats de l'étude préliminaire : comparaison des élèves de communautés monolingue/bilingue d'Espagne

À ce stade initial de notre recherche, nous avons analysé si sur l'échantillon dont nous disposions, nous pouvions trouver des différences dans les variables dépendantes étudiées (les items des questionnaires) selon la provenance des enquêtés. Ainsi, les élèves de 6^e primaire et 1^{re} secondaire ont été examinés et comparés selon qu'ils provenaient d'une communauté monolingue ou bilingue.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

2.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves)

Nous avons interrogé sous forme de questionnaire (enquête) 166 élèves de 6^e année de primaire et de 1^{re} année de secondaire.

Pour les communautés bilingues d'Espagne (n=54), nous ne disposions malheureusement que des élèves d'une école/collège sélectionnée aléatoirement.

Pour les communautés monolingues d'Espagne (n=112), nous avons reçu la collaboration de nombreuses écoles/collèges des Asturies et une école Murcie sélectionnée de manière aléatoire.²¹¹

Les résultats du Test *attitude envers la diversité des langues et des cultures* sont repris dans le tableau 33.

²¹¹ Il n'a pas été possible de comparer les élèves de 6^e primaire et de 1^{re} secondaire selon la communauté mono/bilingue de provenance de manière isolée en raison du faible nombre d'*effectifs* disponibles dans l'étude préliminaire.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

TABLEAU 33. Pourcentage des élèves de 6^e primaire et de 1^{re} secondaire présentant des attitudes positives/négatives envers la diversité des langues et des cultures en fonction de leur provenance d'une communauté espagnole monolingue ou bilingue (Étude exploratoire)

	<i>Test attitude envers la diversité des langues et des cultures</i>					
	Élèves (6^e primaire et de 1^{re} secondaire)					
	Attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle		Attitudes négatives envers la diversité linguistique et culturelle		Non-réponse	
	Monolingues	Bilingues	Monolingues	Bilingues	Monolingues	Bilingues
ITEM 1	73,2%	85,2%	10,7%	5,6%	16,1%	9,3%
ITEM 2	74,5%	74,1%	8,2%	5,6%	17,3%	20,4%
ITEM 3	67%	64,8%	13,4%	13%	19,6%	22,2%
ITEM 4	73,9%	83,3%	7,2%	7,4%	18,9%	9,3%
ITEM 5	80,4%	86,6%	4,5%	5,7%	15,2%	7,5%
ITEM 6	76,4%	57,4%	11,8%	11,1%	11,8%	31,5%
ITEM 7	95,5%	98,1%	1,8%	-	2,7%	1,9%
ITEM 8	79,3%	75,9%	14,4%	16,7%	6,3%	7,4%
ITEM 9	67%	46,3%	20,5%	35,2%	12,5%	18,5%
ITEM 10	80,2%	79,6%	9%	13%	10,8%	7,4%
ITEM 11	61,6%	64,8%	20,5%	20,4%	17,9%	14,8%
ITEM 12	93,7%	87%	3,6%	5,6%	2,7%	7,4%
ITEM 13	64,3%	48,1%	11,6%	27,8%	24,1%	24,1%
ITEM 14	93,8%	87%	4,5%	5,6%	1,8%	7,4%
\bar{X} Test	77,2%	74,2%	10,1%	12,3%	12,7%	13,5%

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

Le pourcentage d'attitudes positives ou négatives envers la diversité linguistique et culturelle (tableau 33) ne diffèrent pas beaucoup chez les élèves espagnols de 6^e année de primaire et de 1^{re} année de secondaire. Ce pourcentage reste le même pour les élèves de communauté monolingue et de communauté bilingue d'Espagne.

Cependant, pour certains items (6, 9 et 13), nous pouvons observer **moins d'élèves avec des attitudes positives et plus d'élèves avec des attitudes négatives envers la diversité linguistique et culturelle chez les élèves provenant de la communauté bilingue étudiée.**

Quant aux taux de non-réponses (*ni d'accord/ni en désaccord*), il est très élevé notamment pour l'item 6 chez les élèves de 1^{re} secondaire.

Nous pouvons conclure que, dans notre étude préliminaire, **si l'on considère le questionnaire *attitude envers la diversité des langues et des cultures* dans sa totalité nous n'avons pas observé de différences chez les élèves espagnols de 6^e primaire et 1^{re} secondaire selon qu'ils proviennent d'une communauté monolingue ou d'une communauté bilingue** (figure 35).

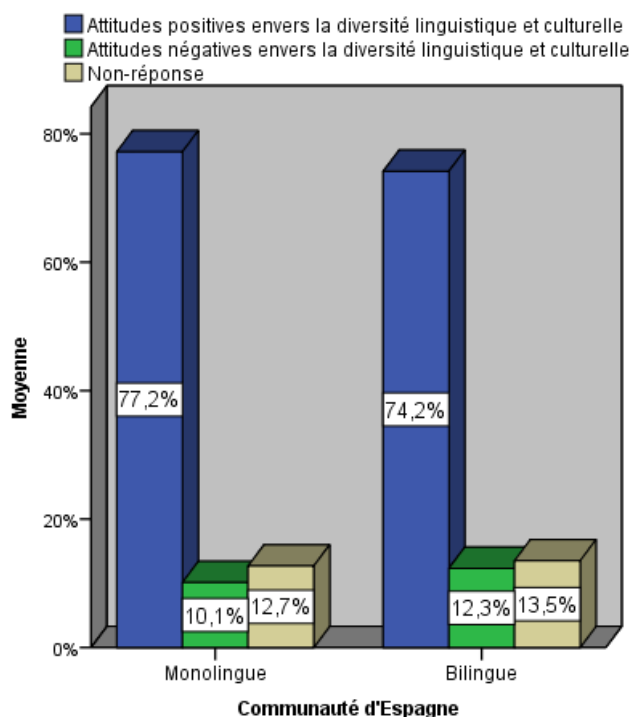


FIGURE 35. Attitudes envers la diversité des langues et des cultures des élèves de 6^e primaire et 1^{re} secondaire (mesurées avec l'ensemble du questionnaire) selon la provenance de communauté espagnole mono/bilingue (Étude exploratoire)

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

2.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves)

Dans le tableau 34, nous pouvons observer les résultats des questionnaires Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle des 144 élèves interrogés (6^e primaire et 1^{re} secondaire) des communautés bilingues (n=47) et des communautés monolingues d'Espagne (n=97).

	Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle		Refus de l'altérité linguistique et culturelle		Non-réponse	
	Monolingues	Bilingues	Monolingues	Bilingues	Monolingues	Bilingues
ITEM 1	83,5%	91,3%	10,3%	6,5%	6,2%	2,2%
ITEM 2	69,5%	80,9%	18,9%	4,3%	11,6%	14,9%
ITEM 3	77,1%	76,6%	9,4%	10,6%	13,5%	12,8%
ITEM 4	85,6%	89,4%	8,2%	2,1%	6,2%	8,5%
ITEM 5	66%	61,7%	18,6%	17%	15,5%	21,3%
ITEM 6	51,5%	57,4%	30,9%	21,3%	17,5%	21,3%
ITEM 7	46,4%	74,5%	32%	21,3%	21,6%	4,3%
ITEM 8	75,3%	78,7%	6,2%	14,9%	18,6%	6,4%
ITEM 9	89,7%	91,5%	5,2%	4,3%	5,2%	4,3%
\bar{X} Test	71,6%	78%	15,5%	11,4%	12,9%	10,7%

TABLEAU 34. Pourcentage des élèves de 6^e primaire et de 1^{re} secondaire des écoles espagnoles présentant ouverture/refus à/de l'altérité linguistique et culturelle en fonction de leur provenance d'une communauté espagnole monolingue ou bilingue (Étude exploratoire)

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

Pour le questionnaire précédent, nous avons remarqué que certains items révélaient qu'il existe moins d'élèves avec des attitudes positives et plus d'élèves avec des attitudes négatives envers la diversité linguistique et culturelle chez les élèves procédant de communautés bilingues. Dans ce dernier questionnaire (Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle), c'est le contraire, **il existe moins d'élèves montrant une ouverture à l'altérité linguistique et culturelle et plus d'élèves refusant l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves provenant de communautés monolingues** (Cf. tableau 34 ; figure 36).

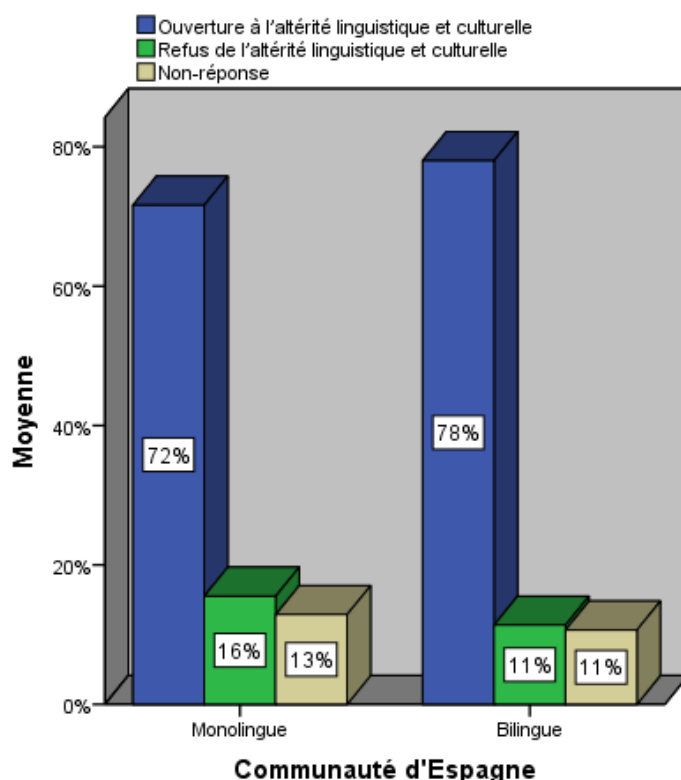


FIGURE 36. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle des élèves de 6^e primaire et 1^{re} secondaire (mesurée avec l'ensemble du questionnaire) selon la provenance de communauté espagnole mono/bilingue (Étude exploratoire)

3. Étude exploratoire. Analyse d'autres données

Considérant que nous sont également parvenues des données d'élèves de l'enseignement secondaire 1^{re} (1^{re} ESO) et 2^e année (2^e ESO) comme un ensemble indissociable²¹², il nous a paru intéressant d'examiner les résultats tout en les

²¹² Les questionnaires ayant été remplis sans indiquer si l'élève provenait, de 1^{re} ESO ou bien 2^e ESO. D'autre part, uniquement le questionnaire «*Attitude envers la diversité des langues et de cultures*» fut retourné par le Conseiller d'Orientación de l'Établissement.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

comparant avec ceux de 1^{re} secondaire. Après avoir codifié les derniers questionnaires jugés cohérents, nous avons obtenu la table de fréquences des réponses transformée directement en pourcentage, où nous avons repris les résultats des élèves de 1^{re} secondaire.²¹³

3.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (1^{re} et 2^e secondaire)

Le tableau 35 (à la page suivante) montre les résultats des questionnaires des élèves de l'enseignement secondaire (1^{re} et 2^e année).

Quant à l'item 1 (*Quand j'entends parler des enfants dans une langue étrangère, cela me fait rire*) : 88,6% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire ne trouvent pas ridicule d'entendre parler les enfants alloglottes face à 8,9% des élèves qui trouvent ridicule d'entendre parler les enfants alloglottes. Le taux d'abstention de réponse est de 2,5%.

Pour l'item 2 (*En général, les enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne méritent ma confiance*) : 72,2% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire considèrent que les enfants provenant de cultures différentes de la leur méritent leur confiance face à 6,3% des élèves qui considèrent que les enfants provenant de cultures différentes de la leur ne méritent pas leur confiance. Le taux d'abstention de réponse est de 20,3%.

Quant à l'item 3 (*Les langues étrangères devraient être plus estimées*) : 73,5% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire pensent que les langues étrangères devraient être plus estimées face à 8,8% des élèves qui pensent que les langues étrangères ne devraient pas être plus estimées. Le taux d'abstention de réponse est de 16,5%.

Quant à l'item 4 (*Ma culture est meilleure que les autres cultures*) : 72,2% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire pensent que leur culture n'est pas nécessairement la meilleure (c'est-à-dire que les autres cultures, en général, méritent leur respect) face à 6,4% des élèves qui pensent que leur culture est meilleure que les autres. Le taux d'abstention de réponse est de 20,3%.

²¹³ Cf. ANNEXE 5.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

TABLEAU 35. Attitude face à la diversité linguistique et culturelle des élèves (1^{re} secondaire/1^{re} -2^e secondaire) (Étude exploratoire)

	Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Élèves)					
	Attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle (%)		Attitudes négatives envers la diversité linguistique et culturelle (%)		Non-réponse (%)	
	1 ^{re} secondaire	1 ^{re} -2 ^e secondaire	1 ^{re} secondaire	1 ^{re} -2 ^e secondaire	1 ^{re} secondaire	1 ^{re} -2 ^e secondaire
ITEM 1	73,7	88,6	7,4	8,9	18,9	2,5
ITEM 2	67,7	73,1	8,6	6,4	23,7	20,5
ITEM 3	60	74,4	16,8	9	23,2	16,7
ITEM 4	72,3	73,1	8,5	6,4	19,1	20,5
ITEM 5	77,9	89,9	8,4	2,5	13,7	7,6
ITEM 6	66,3	58,4	14,7	7,8	18,9	33,8
ITEM 7	95,8	100	2,1	-	2,1	-
ITEM 8	74,5	84,8	17	12,7	8,5	2,5
ITEM 9	53,7	61,5	30,5	17,9	15,8	20,5
ITEM 10	77,9	84,8	11,6	5,1	10,5	10,1
ITEM 11	61,1	74,7	22,1	8,9	16,8	15,2
ITEM 12	87,4	93,7	6,3	3,8	6,3	2,5
ITEM 13	52,6	57	21,1	10,1	26,3	32,9
ITEM 14	88,4	94,9	6,3	1,3	5,3	3,8
\bar{X} Test	72,1%	79,2%	13%	7,2%	14,9%	13,5%

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

Pour l'item 5 (*Les enfants plus polis sont les enfants qui parlent ma langue*) : 89,8% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire qui ne pensent pas que les enfants plus polis sont les enfants qui parlent leur langue face à 2,5% des élèves qui pensent que les enfants plus polis sont les enfants qui parlent leur langue. Le taux d'abstention de réponse est de 7,6%.

En ce qui concerne l'item 6 (*J'adore connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne*) : 56,9% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire qui adorent connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes face à 7,6% des élèves qui n'aiment ni connaître ni jouer avec des enfants qui viennent d'autres cultures. Le taux d'abstention de réponse est de 32,9%.

Selon les réponses données à l'item 7 (*J'accepte le fait qu'il existe dans le monde des enfants qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures*) : tous les élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire sont favorables à l'altérité linguistique et culturelle et le taux d'abstention de réponse est inexistant.

Pour l'item 8 (*Cela te paraît un problème qu'il existe des enfants dans le monde qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures ?*) : 84,9% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire sont favorables à l'altérité linguistique et culturelle face à 12,7% des élèves qui ne sont pas favorables à l'altérité linguistique et culturelle. Le taux d'abstention de réponse est de 2,5%.

En ce qui concerne l'item 9 (*Ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que ma propre langue maternelle*) : 60,8% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire sont favorables à l'altérité linguistique face à 17,7% des élèves défavorables à la diversité linguistique et qui pensent que ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que leur langue maternelle. Le taux d'abstention de réponse est de 20,3%.

Quant à l'item 10 (*Est-ce que tu aimerais voyager pour connaître des enfants avec d'autres langues différentes de la tienne ?*) : 84,8% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire se montrent désireux de faire des voyages afin de connaître des enfants parlant d'autres langues face à 5% des élèves qui n'éprouvent pas un désir particulier de voyager afin de connaître des enfants parlant d'autres langues. Le taux d'abstention de réponse est de 10,1%.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

Pour l'item 11 (*Je suis gêné quand ma famille me parle dans une langue différente de celle de mes camarades devant ceux-ci*) : 74,7% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire qui n'éprouvent pas de honte lorsque leur famille leur parle dans une langue différente à celle de leurs camarades face à 8,8% des élèves qui se trouvent gênés lorsque leur famille leur parle dans une langue différente à celle de leurs camarades. Le taux d'abstention de réponse est de 15,2%.

Et pour l'item 12 (*Est-ce que cela te semble intéressant que d'autres enfants parlent également des langues différentes de la tienne ?*) : 93,7% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire sont favorables à l'altérité linguistique face à 3,9% des élèves défavorables à la diversité linguistique et qui pensent que ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que leur langue maternelle. Le taux d'abstention de réponse est de 2,5%.

En ce qui concerne l'item 13 (*J'aimerais que, dans ma classe, il y ait des enfants qui parlent une langue différente à la mienne et proviennent de cultures différentes de la mienne*) : 57% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire sont désireux d'avoir dans leur classe des élèves étrangers face à 10,2% des élèves ne désirant pas qu'il y ait dans leur classe des élèves étrangers. Le taux d'abstention de réponse est de 32,9%.

Et finalement, pour l'item 14 (*Je déteste jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne*) : 95% des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire interrogés dans l'étude exploratoire aiment jouer avec des enfants de cultures différentes de la leur face à 1,3% des élèves qui détestent jouer avec des enfants de cultures différentes de la leur. Le taux d'abstention de réponse est de 3,8%.

3.2. Conclusions

Nous pouvons observer que **le groupe d'élèves de 1^{re} et 2^e année secondaire possède un pourcentage d'attitudes positives envers la diversité des langues et des cultures légèrement plus élevé que les élèves de 1^{re} année considérés de manière isolée**. En revanche, quant au pourcentage d'attitudes négatives envers la diversité linguistique et culturelle, le groupe de 1^{re} année possède un peu plus d'attitudes négatives (5,2%). Ces résultats peuvent être observés dans la figure 37.

CHAPITRE II

Analyse des données de l'étude exploratoire

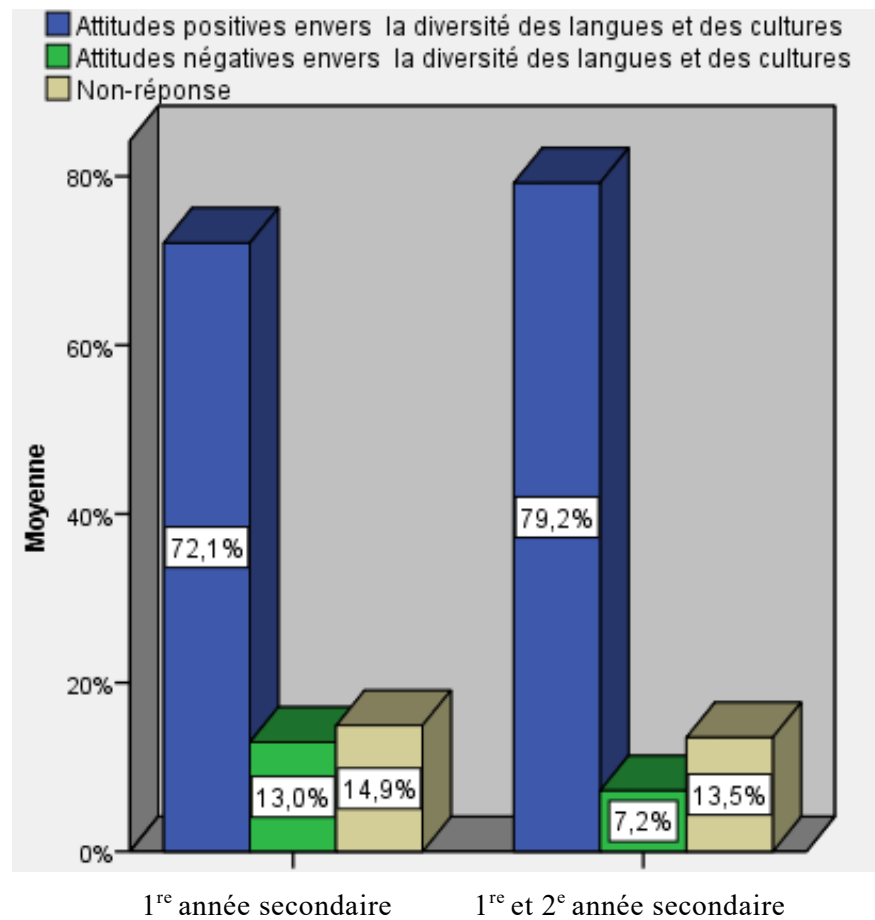


FIGURE 37. Attitudes envers la diversité des langues et des cultures, mesurée avec l'ensemble du questionnaire (1^{re} année de secondaire - 1^{re} et 2^e années de secondaire) (Étude exploratoire)

CHAPITRE III.
Présentation de l'étude
corrélacionnelle
(2015-2016)

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélative

1. Caractéristiques de l'étude (année 2015-2016)

1.1. Sélection probabiliste de l'échantillonnage

Dans cette dernière phase de l'étude (année 2015-2016), nous avons procédé à l'envoi en masse de demandes de collaboration aux 300 écoles déjà sélectionnées de manière aléatoire durant la phase exploratoire (année 2014-2015).²¹⁴ Rappelons la distribution de cet échantillonnage déjà utilisé (figure 38).

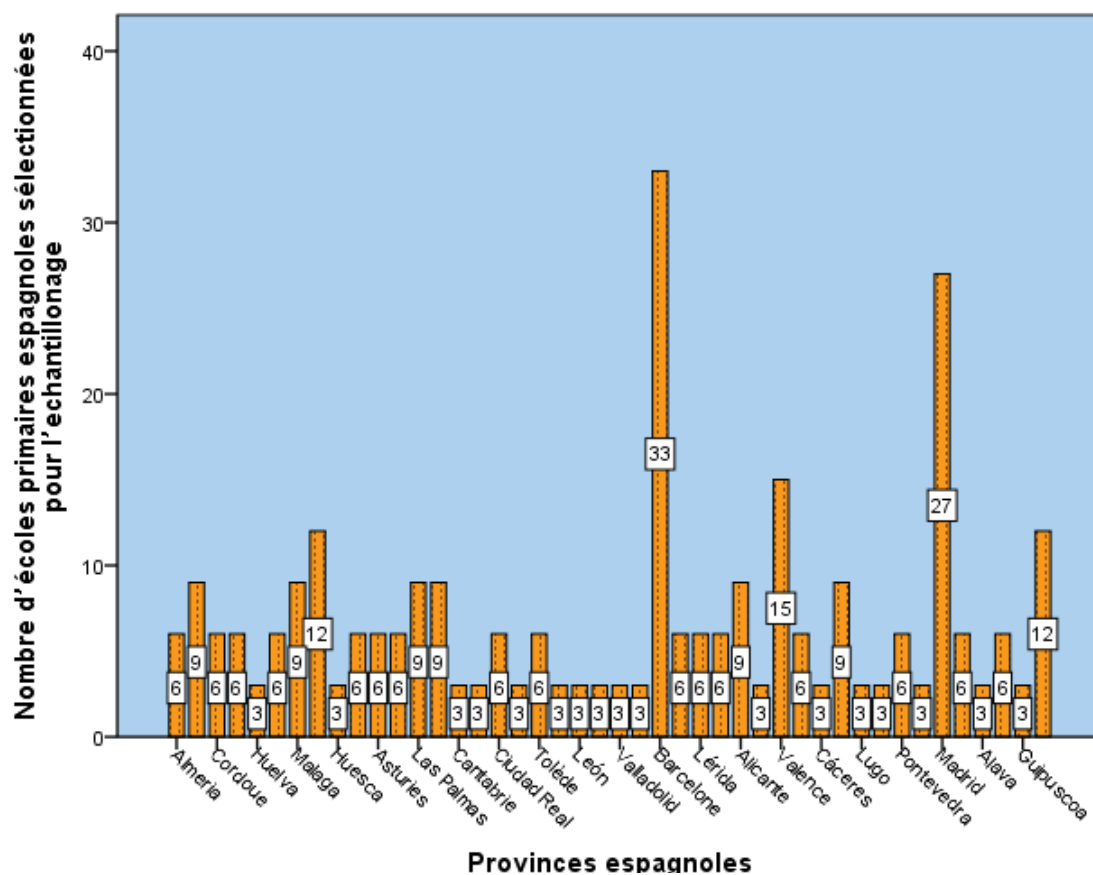


FIGURE 38. Nombre d'écoles espagnoles primaires sélectionnées pour l'échantillonnage de l'étude corrélative

Rappelons également qu'une cinquantaine d'écoles n'ont pas pu être contactées en raison des problèmes de serveurs ou de courriers électroniques erronés.

²¹⁴ Cf. Chapitre I (Partie II) de cette thèse.

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélacionnelle

1.2. Prise de contact avec les écoles sélectionnées

Nous nous sommes donc mis en contact par courrier électronique avec ces écoles sélectionnées. Les points traités dans ce courrier d'invitation à collaborer dans notre étude furent les suivants :

- Explicitation de l'objectif poursuivi (étude sur le plurilinguisme en Espagne) ;
- Apport du document officiel prouvant que le Doctorant est inscrit en thèse à la UNED ;
- Spécification de la collaboration que l'on demande au Directeur ou à la Directrice de l'Établissement scolaire : participation des maitres dans la réalisation de brefs questionnaires, ainsi que la participation de leurs élèves dans la réalisation de brefs questionnaires (que nous enverrions par courrier postal) ;
- Insistance sur l'importance de leur collaboration pour notre recherche et que les frais d'envoi et réception des questionnaires s'effectueraient à nos charges ;
- Finalement, indication des coordonnées de la Directrice de thèse et ceux du Doctorant (incluant les hyperliens *Open Researcher and Contributor ID*).

Remarquons également que l'envoi de ces courriers s'effectua exclusivement du serveur de l'Université du doctorant (UNED). En outre, nous avons envoyé en fichier adjoint les questionnaires destinés à être remplis par les élèves ainsi que les maitres et professeurs de écoles. Il faut signaler finalement que nous avons pris la précaution de signer de manière digitale tous ces documents.

1.3. Réponse de collaboration des écoles espagnoles

Nous avons reçu plusieurs réponses à nos demandes de collaboration dans notre étude :

- Plusieurs écoles espagnoles (une douzaine) acceptant de collaborer avec nous ;
- Une école (Pays Basque) collaborant déjà à un autre projet similaire et justifiant le manque de disponibilité pour cette raison ;
- Aucun rejet catégorique de collaboration.

Bien que la réponse de collaboration durant cette dernière phase de l'étude ait été réellement meilleure, nous ne pouvons que déplorer l'absence de beaucoup plus d'écoles, notamment dans les communautés les plus peuplées d'Espagne. D'où les limites de l'étude entreprise dont nous serons conscients au moment des conclusions finales.

Toutefois, les communautés autonomes espagnoles ayant répondu favorablement à nos demandes de collaboration restent nombreuses. Sur la figure 39, nous pouvons apprécier les communautés monolingues (représentées en vert) et les

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélacionnelle

communautés bilingues (en rouge) qui ont participé à l'enquête. Tandis que les communautés sans représentation dans notre enquête figurent en couleur jaune.²¹⁵

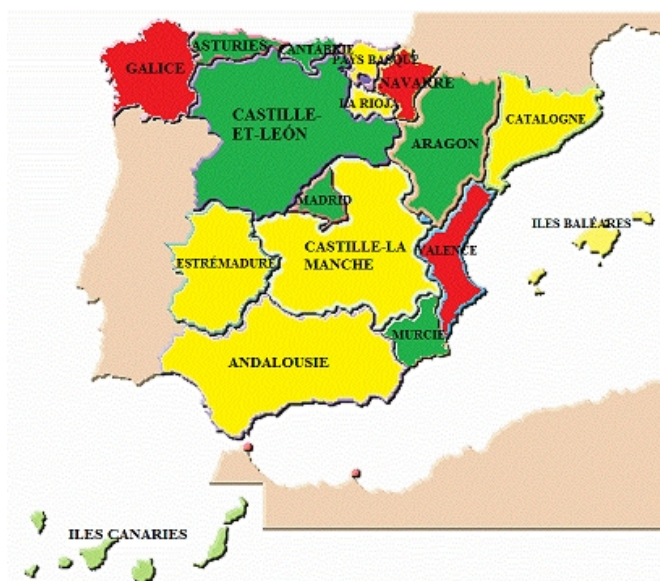


FIGURE 39. Communautés espagnoles représentées dans l'étude sur l'Éveil aux langues en Espagne

1.4. Taille de l'échantillon d'élèves de 6^e année de l'enseignement primaire en Espagne (année 2015-2016)

Durant la phase finale de l'étude, l'échantillon d'élèves de 6^e année de l'enseignement primaire en Espagne se compose de 142 élèves provenant des communautés monolingues d'Aragon, des Asturies, des Iles Canaries, de Cantabrie, de Castille-et-León ainsi que de la communauté de Madrid. Quant à l'échantillon d'élèves de 6^e année de l'enseignement primaire en Espagne, il se compose de 141 élèves des communautés bilingues de Galice, de Navarre et de Valence. Ajoutons également que durant cette phase finale de l'étude, nous avons également recensé des observations d'élèves de 1^{re} année de l'enseignement secondaire en Espagne, concrètement de 79 élèves (51 provenant de la communauté de Madrid et 28 de la communauté de Valence).

²¹⁵ Nous avons inclus la communauté de Murcie, déjà représentée durant la phase exploratoire.

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélative

2. Les écoles espagnoles étudiées (2015-2016)

Cela dit, nous présenterons les écoles collaboratrices dans notre recherche durant l'année 2015-2016.

- Une école située dans la communauté d'Aragon :
 - École *Monte Oroel* (Jaca, Huesca)
- Dans la Principauté des Asturies, deux écoles :
 - École publique de *Tremañes* (Gijón, Asturies)
 - École publique de *Pola de Allende* (Asturies)
- Des écoles situées dans les Iles Canaries :
 - CER *Firgas* (Firgas, Las Palmas)
- Une école dans la communauté de Cantabrie :
 - École publique *Magallanes* (Santander, Cantabrie)
- Une école située dans la communauté de Castille-et-León :
 - École Teodoro Martinez Gadañon (San Andrés de Rabanedo, León)
- Deux écoles situées en Galice :
 - École publique Santa Mariña (Redondela, Pontevedra)
 - École publique Santa María (A Fonsagrada, Lugo)
- Une école située dans la communauté de Madrid :
 - École et Collège San Alfonso (Madrid)
- Une école dans la communauté forale de Navarre :
 - École Publique Eulza (Barañain, Navarre)
- Une école située dans la communauté de Valence :
 - École et Collège *La Inmaculada* (Paiporta, Valence)

2.1. Présentation des établissements scolaires étudiés (année 2015-2016)

2.1.1. Écoles étudiées dans les communautés monolingues d'Espagne

Nous analysons, tout d'abord les écoles des communautés monolingues d'Espagne participant à l'étude (année 2015-2016).

❖ École Monte Oroel de Jaca (Huesca)

C'est une école publique située dans une petite ville. Ont collaboré à notre expérimentation une maîtresse de langue étrangère (anglais) et 16 élèves de 6^e année de primaire. Les questionnaires ont été réalisés fin du deuxième trimestre-début du troisième, de l'année scolaire 2015-2016. Il s'agit d'une école bilingue où les élèves étudient l'anglais et même le français. Parmi les élèves de 6^e primaire, il n'y en a aucun qui provienne d'une famille étrangère. Le niveau socio-économique peut être qualifié comme moyen-bas.

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude exploratoire

❖ École Pola de Allande (Asturies)

Il s'agit d'une école publique située en milieu rural. Ont collaboré à notre expérimentation, une maitresse de langue étrangère (anglais) et 5 élèves de 6^e année de primaire. Les questionnaires ont été réalisés fin du deuxième trimestre-début du troisième, de l'année scolaire 2015-2016 et, recueillis par courrier. Il s'agit d'une école bilingue où les élèves apprennent différentes matières scolaires en anglais. Parmi les élèves de 6e primaire, il n'y en a pas qui proviennent de familles étrangères. Le niveau socio-économique peut être qualifié comme moyen-bas.

❖ École publique de Tremañes (Gijón, Asturies)

Il s'agit d'une école publique située dans la banlieue d'une grande ville des Asturies. Ont collaboré à notre étude, une maitresse de langue étrangère (anglais) et 11 élèves de 6^e année de primaire. Les questionnaires ont été réalisés au début du troisième trimestre de l'année scolaire 2015-2016. C'est une école bilingue. Et, les élèves y étudient l'anglais. Parmi les élèves de 6e primaire, il y a un(e) élève de parents marocains. Le niveau socio-économique peut être qualifié comme moyen-bas.

❖ École rurale constituée par les écoles de Cambalud-Padilla-Buenlugar-Estrella Barreiro de la zone Nord des Canaries

Il s'agit d'écoles publiques rurales en réseaux. Ont collaboré à notre expérimentation, une maitresse de langue étrangère (anglais) et 18 élèves de 6^e année de primaire. Les questionnaires ont été réalisés fin du deuxième trimestre-début du troisième, de l'année scolaire 2015-2016. L'école fut qualifiée comme non-bilingue. Et, les élèves y étudient l'anglais et le français. Parmi les élèves de 6e primaire, il y a 2 élèves étrangers : un élève roumain et un autre maghrébin. Le niveau socio-économique peut être qualifié comme bas ou moyen.

❖ École Magallanes de Santander (Cantabrie)

Il s'agit d'une école publique de la banlieue de la capitale de Cantabrie. Ont collaboré à notre expérimentation, une maitresse de langue étrangère (anglais) et 20 élèves de 6^e année de primaire. Les questionnaires ont été réalisés fin du deuxième trimestre de l'année scolaire 2015-2016. L'école fut qualifiée comme bilingue. Et, les élèves y étudient l'anglais. Parmi les élèves de 6e primaire, il y a 3 élèves étrangers : Nigeria (parlant anglais), Ukraine (langue ruse) et Moldavie (langue moldave). Le niveau socio-économique peut être qualifié comme bas ou moyen.

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélative

❖ École Teodoro Martínez Gadañon de San Andrés de Rabanedo (León)

Il s'agit d'une école publique d'une localité d'environ 30.000 habitants située à proximité de la ville de León. Ont collaboré à notre expérimentation, une maîtresse de langue étrangère (anglais) et 34 élèves de 6^e année de primaire de deux classes. Les questionnaires ont été réalisés fin du deuxième trimestre de l'année scolaire 2015-2016. L'école fut qualifiée comme bilingue. Et, les élèves y étudient l'anglais. Parmi les élèves de 6^e primaire, il y a une fille (née en Espagne) de parents équatoriens. Le niveau socio-économique peut être qualifié comme élevé ou moyen.

❖ École San Alfonso (Madrid)

Il s'agit d'une école subventionnée de la capitale de l'Espagne. Ont collaboré à notre expérimentation, deux maîtres des écoles de langue étrangère (anglais) et 38 élèves de 6^e année de primaire de deux classes. Les questionnaires ont été réalisés fin du deuxième trimestre-début du troisième, de l'année scolaire 2015-2016. L'école fut qualifiée comme non-bilingue. Et, les élèves y étudient l'anglais (et le français en 1^{re} année du secondaire). Parmi les élèves de 6^e primaire, il y a une grande variété d'élèves étrangers : Chine, Bangladesh, Roumanie, Maroc, Inde, Philippines, Cuba, Équateur, Colombie, Bolivie, Pérou, Venezuela, République dominicaine, Honduras.²¹⁶ Langues : bengali, arabe marocain, tagalog, roumain, espagnol d'Amérique du Sud et chinois. Le niveau socio-économique peut être qualifié comme bas ou moyen.

2.1.2. Écoles étudiées dans les communautés bilingues d'Espagne

À présent, voici l'analyse des écoles étudiées dans les communautés bilingues d'Espagne :

❖ École Santa Mariña de Redondela (Pontevedra-Galice)

Il s'agit d'une école publique qui se situe dans une petite ville de la province de Pontevedra (Communauté de Galice). Dans notre étude, ont collaboré deux maîtresses de langue étrangère (anglais) et 54 élèves de 6^e année de primaire de 3 classes différentes. Les questionnaires ont été réalisés fin du deuxième trimestre-début du troisième, de l'année scolaire 2015-2016. L'école fut qualifiée bilingue. Les élèves y

²¹⁶ Y compris 1^{re} année du secondaire (74-79 élèves).

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélative

étudient l'anglais et le galicien, langue co-officielle. Parmi les élèves de 6^e primaire, il y a trois élèves étrangers. Le premier de parents marocains, le deuxième de parents roumains et le troisième de parents colombiens. Le niveau socio-économique peut être qualifié comme moyen.

❖ École Santa María de A Fonsagrada (Lugo-Galice)

Il s'agit d'une école publique. Elle se situe en milieu rural dans une zone montagneuse de la province de Lugo (Galice). Dans notre étude, ont collaboré une maîtresse de langue étrangère (anglais) et 11 élèves de 6^e année de primaire. Les questionnaires ont été réalisés fin du deuxième trimestre-début du troisième, de l'année scolaire 2015-2016. En 6^e primaire, il y a 11 élèves et une maîtresse d'anglais. L'école fut qualifiée comme bilingue. Et, les élèves y étudient l'anglais et le galicien, langue co-officielle. Parmi les élèves de 6^e primaire, il n'y a pas d'élèves provenant de familles étrangères. Le niveau socio-économique peut être qualifié comme moyen.

❖ École Público Eulza de Barañain²¹⁷ (Navarre)

Il s'agit d'une école publique. Elle se situe dans une petite ville de la communauté de Navarre. Dans notre étude, ont collaboré deux maîtresses de langue étrangère (anglais) et 48 élèves de 6^e année de primaire de 3 classes différentes. Les questionnaires ont été réalisés fin du deuxième trimestre-début du troisième, de l'année scolaire 2015-2016. L'école peut être qualifiée comme bilingue (dès la 1^{re} année de l'école primaire). Et les élèves y étudient l'anglais et l'*euskera* (le basque), langue co-officielle. Parmi les élèves de 6^e primaire, il y a deux élèves étrangers. L'un de parents bulgares et l'autre chinois. Le niveau socio-économique peut être qualifié comme moyen.

❖ École La Inmaculada de Paiporta (Valencia)

Il s'agit d'une école subventionnée. Elle se situe dans une petite ville de la communauté de Valence. Dans notre étude, ont collaboré un maître des écoles de langue étrangère (anglais) et 28 élèves de 6^e année de primaire de 2 classes différentes. Les questionnaires ont été réalisés début du troisième de l'année scolaire 2015-2016. L'école n'est pas considérée comme bilingue. Cependant, les élèves y étudient l'anglais et le valencien, langue co-officielle. Parmi les élèves de 6^e primaire, il n'y a pas d'élèves étrangers. Le niveau socio-économique peut être qualifié comme moyen.

²¹⁷ Ville située dans la zone considérée mixte (castillan et basque) de la Communauté de Navarre.

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélacionnelle

- ❖ Finalement, remercions également de sa collaboration une maitresse de l'école *Asturias* dans les Iles Canaries (Gran Canaria).

3. La taille de l'échantillon après la sélection des questionnaires fiables (année 2015-2016)

Après avoir recueilli les questionnaires des écoles participant à notre enquête, nous avons recensé et codifié les observations obtenues. Puis, nous avons examiné les différents questionnaires remis afin de déterminer par les questions de contrôle s'il existe des incohérences dans ces questionnaires. Nous avons, par conséquent, séparé les questionnaires présentant des incohérences des questionnaires sans incohérences. Nous renvoyons le lecteur au point correspondant pour l'explication du processus de vérification d'incohérences dans les questionnaires (Chapitre I, Partie II).

Rappelons que lorsque nous avons détaillé l'étude exploratoire menée à propos de la sensibilité plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne, nous avons décrit les échantillons des 8 écoles collaboratrices durant la phase exploratoire. De la même manière, nous analyserons les 11 écoles participant à la phase finale de notre étude.

3.1. Questionnaires des élèves de 6^e primaire (communautés monolingues d'Espagne)

	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires rejetés
École 9	16	12	4
École 10	38	35	3
École 11	11	10	1
École 12	5	4	1
École 13	20	18	2
École 14	18	14	4
École 15	34	31	3
Total	142	124	18

TABLEAU 36. Étude corrélacionnelle : questionnaires remplis par les élèves de 6^e primaire (communautés monolingues)

Des questionnaires remplis par les élèves de 6^e année de l'enseignement primaire (tableau 36), nous apprécions que, d'un total de 142 questionnaires, 124 furent considérés comme fiables et 18 rejetés en raison d'incohérences (pour être exact, nous

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélacionnelle

devons multiplier ces chiffres par 2, considérant qu'il s'agit de 2 questionnaires. La proportion de questionnaires obtenus, acceptés et rejetés apparaît dans la figure 40.

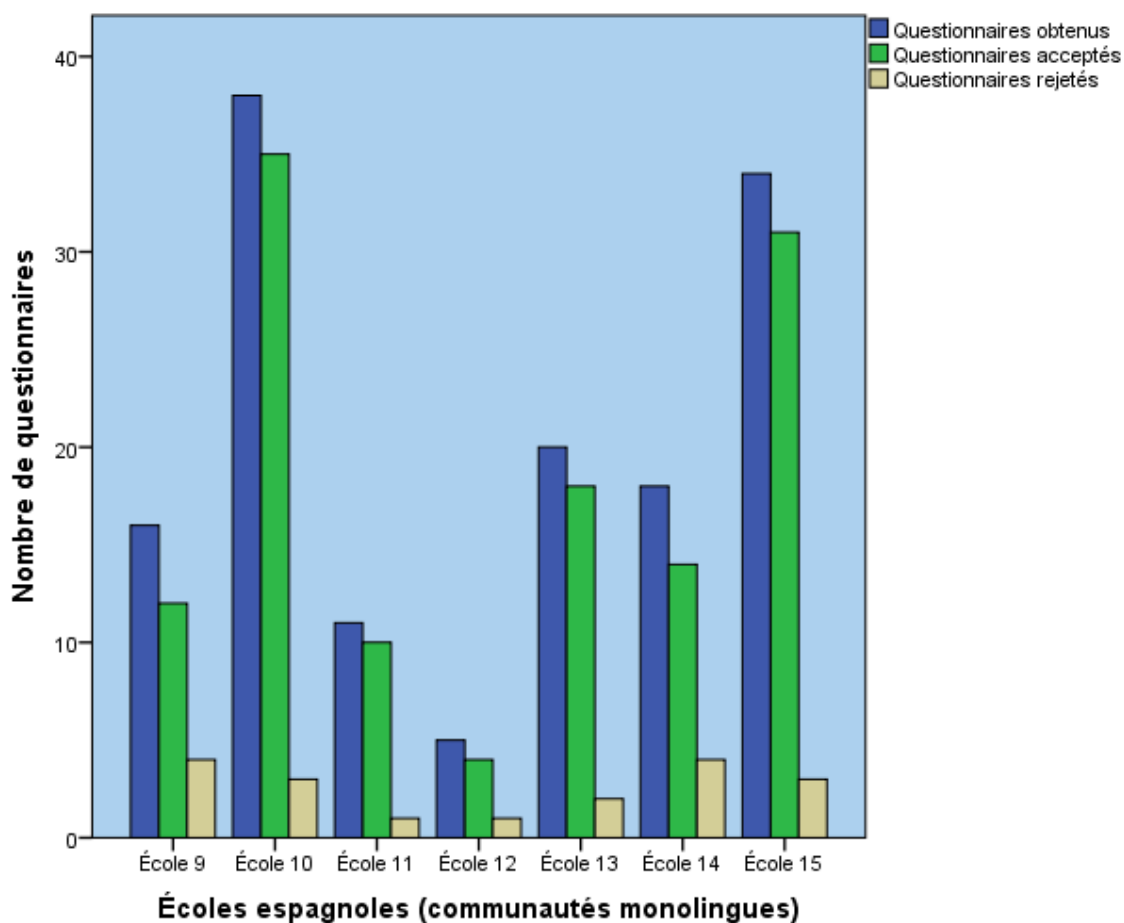


FIGURE 40. Étude corrélacionnelle : questionnaires remplis par les élèves de 6^e primaire (communautés monolingues)

3.2. Questionnaires des élèves de 6^e primaire (communautés bilingues d'Espagne)

	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires rejetés
École 16	11	9	2
École 17	28	24	4
École 18	48	38	10
École 19	54	46	8
Total	141	117	24

TABLEAU 37. Étude corrélacionnelle : questionnaires remplis par les élèves de 6^e primaire (communautés bilingues)

Nous constatons que, d'un total de 141 questionnaires, 117 furent considérés fiables et 24 rejetés en raison d'incohérences. La proportion de questionnaires obtenus, acceptés et rejetés apparaît dans la figure 41.

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélacionnelle

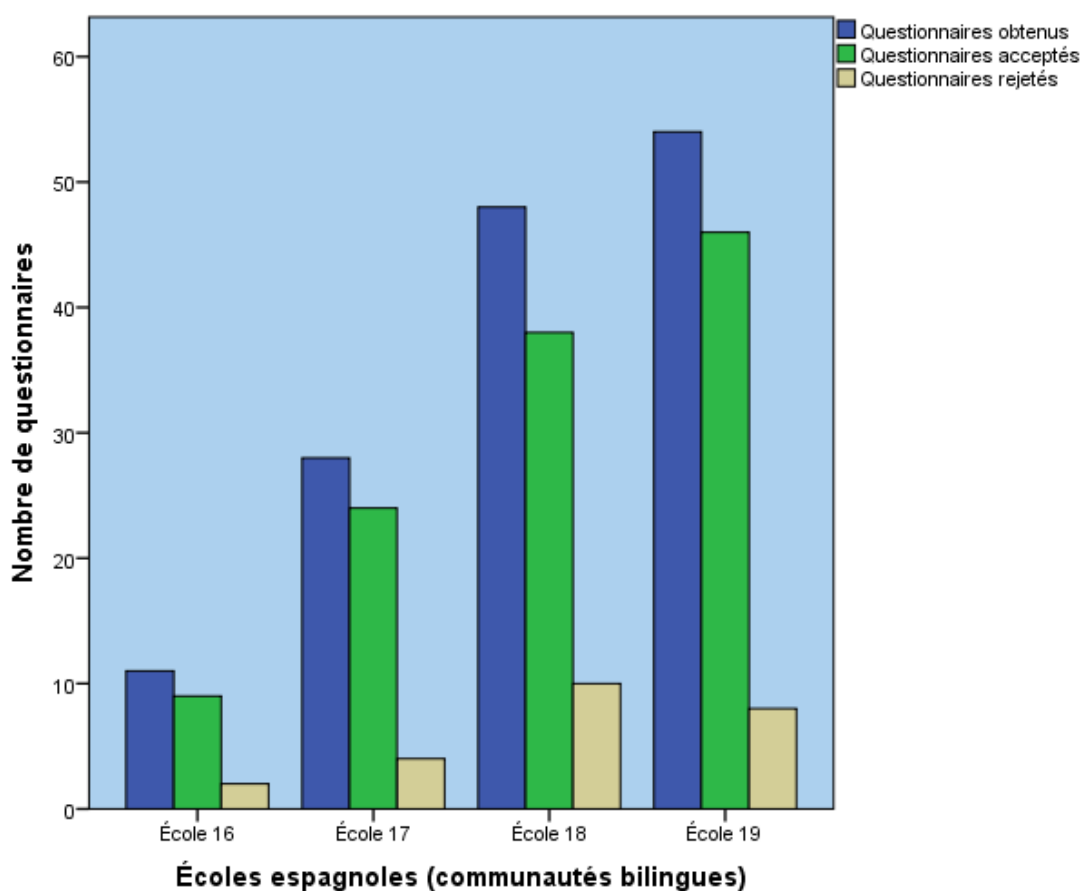


FIGURE 41. Étude corrélacionnelle : questionnaires remplis par les élèves de 6^e primaire (communautés bilingues)

3.3. Questionnaires des élèves de 1^{re} secondaire (communautés d'Espagne)

D'un total de 81 questionnaires, 67 furent considérés fiables et 14 rejetés en raison d'incohérences (tableau 38). Rappelons que l'école 10 est située dans une communauté monolingue et l'école 17, dans une communauté bilingue.

	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires rejetés
École 10	52	37	15
École 17	29	27	2
Total	81	67	14

TABEAU 38. Étude corrélacionnelle : questionnaires remplis par les élèves de 1^{re} secondaire

Nous présentons ces questionnaires obtenus, acceptés et rejetés dans la figure 42.

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélacionnelle

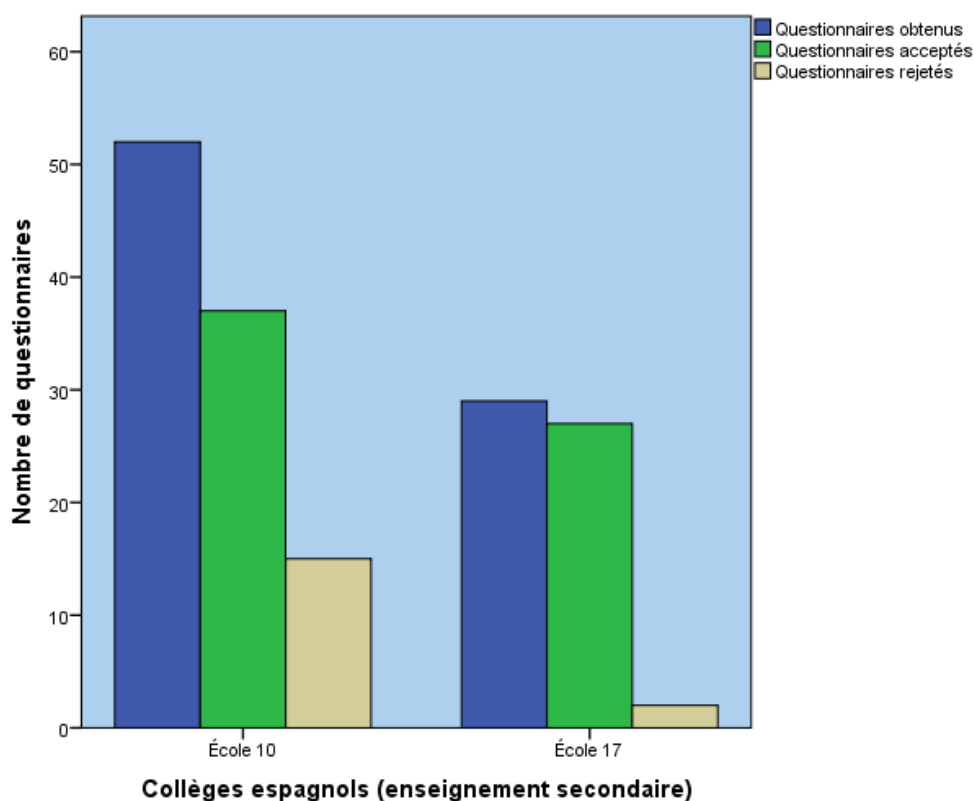


FIGURE 42. Étude corrélacionnelle : questionnaires remplis par les élèves de 1^{re} secondaire

3.4. Questionnaires des maitres et professeurs des écoles d'Espagne (année 2015-2016)

Nous constatons (tableau 39) que, pour le questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures sur un total de 18 questionnaires, 14 furent considérés fiables et 4 rejetés en raison d'incohérences. Pour le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, sur un total de 18 questionnaires, 16 furent considérés fiables et 2 rejetés en raison d'incohérences. Finalement, pour le test de Connaissance des approches plurielles, les 17 tests obtenus ont tous été acceptés.²¹⁸

²¹⁸ Les maitres et professeurs des écoles exercent leur profession d'enseignant de langue étrangère dans le primaire (6^e primaire, à l'exception d'une maitresse de 4^e et 5^e primaire) ou dans le secondaire (1^{re} année).

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude exploratoire

Questionnaire			
Attitude envers la diversité des langues et des cultures			
	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires Rejetés
Primaire	14	11	3
Secondaire	4	3	1
Questionnaire			
Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle			
	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires Rejetés
Primaire	14	12	2
Secondaire	4	4	-
Test de Connaissance des approches plurielles			
	Questionnaires obtenus	Questionnaires acceptés	Questionnaires Rejetés
Primaire	13	13	-
Secondaire	4	4	-

TABLEAU 39. Étude corrélationnelle : questionnaires remplis par les professeur(e)s

4. Les variables objets d'étude

Nous avons entrepris dans cette phase de l'étude de terminer notre enquête au moyen de questionnaires (déjà présenté lorsque nous avons décrit la phase exploratoire de notre étude) chez les élèves de 6^e année de l'enseignement primaire et de 1^{re} année de l'enseignement secondaire afin de connaître :

- Leur attitude envers la diversité des langues et des cultures ;
- Leur ouverture à l'altérité linguistique et culturelle ;
- Ainsi que leur motivation pour apprendre des langues.²¹⁹

De même, dans l'enquête menée auprès des maitres et professeurs des écoles enseignants de langue étrangère, nous avons voulu analyser ces mêmes variables pour leurs élèves. Et nous n'oublions pas que nous avons ajouté à l'enquête auprès des maitres et professeurs (enseignants de langue étrangère) un test sur la Connaissance des approches plurielles.

²¹⁹ La motivation pour l'apprentissage des langues fut observée par les réponses données à certains des items du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélative

5. Les limites des questionnaires : les biais statistiques

Nous avons évidemment prévu qu'un certain nombre d'enquêtés répondraient de manière aléatoire sans réellement tenir compte du contenu des items. C'est pourquoi nous avons inclus dans les questionnaires 10 items constituant 5 questions de contrôle (dans les cas des élèves) qui nous préviendraient d'éventuelles incohérences. Nous renvoyons le lecteur au point 2.11.4. (*Les biais statistiques et critères de sélection des questionnaires « cohérents »*) pour plus de détails. Cependant, rappelons, les questions de contrôle des différents questionnaires :

- Celles adressées aux élèves :
 - Les items numéro 6 et 14, les items numéro 7 et 8 ainsi que les items numéro 9 et 12 pour ce qui concerne le questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures ;
 - Les items numéro 1 et 7 ainsi que les items numéro 5 et 9 pour ce qui concerne le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.
- Celles adressées aux maîtres d'école /professeurs :
 - Les items numéro 4 et 14, pour ce qui concerne le questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures ;
 - Les items numéro 1 et 2, pour ce qui concerne le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.

Un dernier point à remarquer : étant donné que dans la dernière enquête menée (année 2015-2016), pour tous les questionnaires remplis par les élèves, nous avons pu contrôler que les deux questionnaires avaient été remplis par un même sujet, le rejet d'un des deux questionnaires a donc supposé le rejet automatique de l'autre.²²⁰ Nous avons estimé qu'un élève qui ne démontre pas suffisamment de cohérence dans un des deux tests, n'offrirait pas plus de garanties dans le second (quoiqu'il soit possible que le répondant ait délibérément choisi de répondre avec attention et sincérité à l'un d'eux). Une dernière différence entre l'enquête menée durant l'année académique 2014-2015 et celle menée pendant l'année académique 2015-2016 réside dans les instructions écrites fournies aux maîtres d'école et aux professeurs des écoles dans le but d'être données à leurs élèves au moment du remplissage des questionnaires.²²¹

²²⁰ Ce fut le cas également durant la phase exploratoire (2014-2015) lorsqu'il fut possible d'identifier les deux questionnaires remplis par un même élève.

²²¹ Dans l'enquête menée durant l'année académique 2014-2015, nous n'avions pas donné d'instruction écrite aux enseignants. En ANNEXE 6, se trouvent les instructions données aux maîtres d'école (année académique 2015-2016).

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélative

6. Caractéristiques différentielles des élèves durant la phase terminale de l'étude

6.1. Représentation du nombre de filles et de garçons

Durant l'étude de l'année 2015-2016 ont participé à l'enquête 363 adolescents étudiant en Espagne, dont 283 élèves de 6^e primaire et 80 élèves de 1^{re} année de secondaire. Si nous observons le tableau 40.

			Niveau d'enseignement		Total
			Primaire	Secondaire	
	Garçon	Effectif	143	37	180
		% du total	39,4%	10,2%	49,6%
	Fille	Effectif	140	43	183
		% du total	38,6%	11,8%	50,4%
Total		Effectif	283	80	363
		% du total	78%	22%	100%

TABLEAU 40. Élèves ayant participé dans l'étude de la phase finale (2015-2016)

Nous pouvons déduire la présence quasi égale de garçons et de filles aussi bien parmi les élèves de primaire que parmi ceux de secondaire.

En ce qui concerne la représentation de filles et garçons dans les communautés monolingues et bilingues, nous constatons qu'il existe un peu plus de filles procédant de communautés monolingues (figure 43). Malgré cela, nous pouvons affirmer que la représentation de filles et de garçons est assez identique dans cette phase finale de l'étude, aussi bien en ce qui concerne le niveau d'étude poursuivies par les adolescents (primaire/secondaire) que la provenance (communauté monolingue/bilingue) de ces adolescents espagnols.

CHAPITRE III.

Analyse des données de l'étude corrélacionnelle

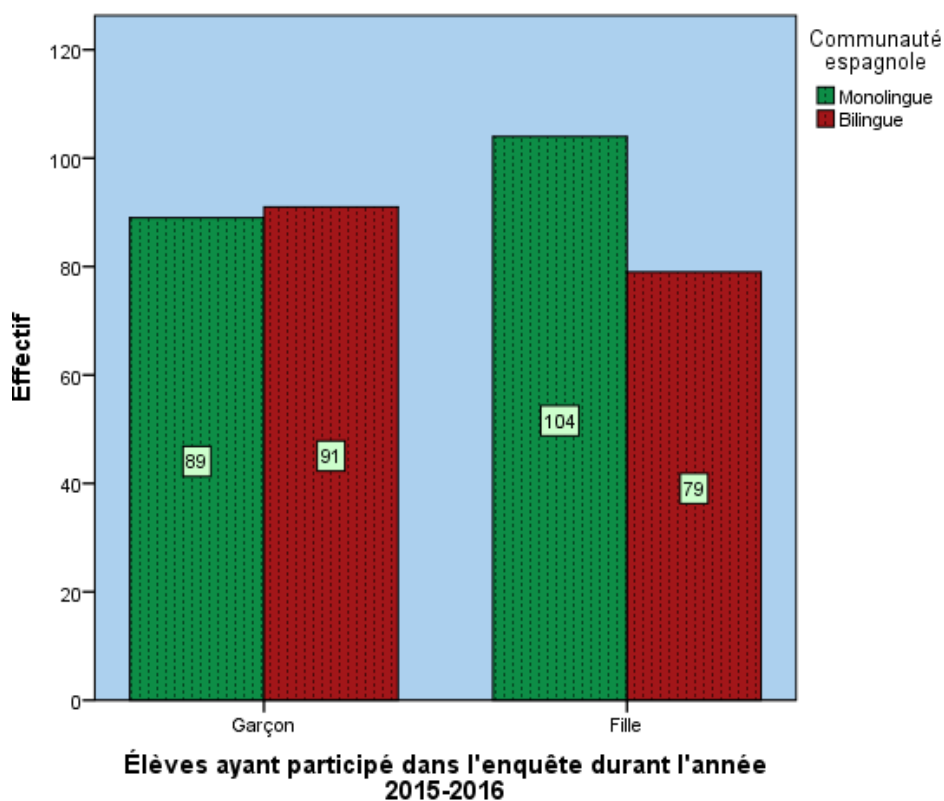


FIGURE 43. Représentation de filles et de garçons dans l'étude de la phase finale (2015-2016)

6.2. Représentation du nombre d'élèves étrangers

Des 363 adolescents étudiés, nous estimons environ 8% (30 élèves) de nationalité étrangère ; donc, beaucoup plus que durant l'étude exploratoire.

7. Les limites de l'étude

Comme nous avons déjà fait allusion, nous n'avons malheureusement pas pu étudier certaines communautés autonomes espagnoles très peuplées et avec, en outre, une grande représentation d'étrangers, faute de réponse favorable à notre demande de collaboration. Nous ne pouvons que le déplorer.

CHAPITRE IV.

Étude corrélacionnelle

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

1. Analyse des données de l'étude corrélacionnelle : Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves)

Analysons à présent les données recueillies durant l'année académique 2015-2016.

1.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures fournis par les élèves de l'enseignement primaire et secondaire

1.1.1. Analyse de variance (questionnaires remplis sans/avec incohérences)

Rappelons que nous avons laissé de côté des questionnaires jugés incohérents. C'est pourquoi afin de vérifier que notre décision ait été réellement correcte, nous nous sommes posé la question de savoir s'il existerait plus de ressemblances que de différences entre les questionnaires remplis sans incohérence et les questionnaires présentant des incohérences en ce qui concerne les réponses aux items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues. Nous pensons que non mais examinons-le.

1.1.1.1. Épreuves de normalité (Élèves de 6^e primaire)

Avant de décider l'utilisation d'épreuves non-paramétriques avec nos données, nous avons dû vérifier au moyen de l'épreuve de Kolmogorov-Smirnov s'il existe une normalité de la distribution des données provenant des questionnaires jugés cohérents fournis par les élèves de 6^e primaire sélectionnés de manière aléatoire (n=241) et, au moyen de l'épreuve de Shapiro-Wilk la normalité de la distribution des données provenant des questionnaires jugés incohérents (n=42) (tableaux 41 et 42).

Les valeurs de $p < 0,05$ (niveau de signification de α) permettent de rejeter l'hypothèse nulle de normalité de distribution des 14 items de la variable Attitude envers la diversité des langues. Et, par conséquent, les variables conformant le questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures peuvent être considérées comme des variables libres de distribution ou non-paramétriques.

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

Kolmogorov-Smirnov (correction de signification de Lilliefors)							
	Statistiques	ddl	Sig		Statistiques	ddl	Sig
ITEM 1	,385	230	,000	ITEM 8	,463	230	,000
ITEM 2	,337	230	,000	ITEM 9	,318	230	,000
ITEM 3	,242	230	,000	ITEM 10	,369	230	,000
ITEM 4	,462	230	,000	ITEM 11	,361	230	,000
ITEM 5	,465	230	,000	ITEM 12	,444	230	,000
ITEM 6	,302	230	,000	ITEM 13	,233	230	,000
ITEM 7	,516	230	,000	ITEM 14	,518	230	,000

TABLEAU 41. Test de normalité. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire).

Shapiro-Wilk							
	Statistiques	ddl	Sig		Statistiques	ddl	Sig
ITEM 1	,815	30	,000	ITEM 8	,539	30	,000
ITEM 2	,847	30	,001	ITEM 9	,867	30	,001
ITEM 3	,898	30	,007	ITEM 10	,789	30	,000
ITEM 4	,670	30	,000	ITEM 11	,604	30	,000
ITEM 5	,543	30	,000	ITEM 12	,904	30	,011
ITEM 6	,906	30	,012	ITEM 13	,829	30	,000
ITEM 7	,499	30	,000	ITEM 14	,729	30	,000

TABLEAU 42. Test de normalité (2). Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire).

Il en est de même pour les coefficients d'asymétrie (Skewness) et d'aplatissement (Kurtosis) ainsi que pour les erreurs standard d'asymétrie et d'aplatissement (Cf. tableau 43).²²²

	N		Asymétrie	Erreur standard d'asymétrie	Kurtosis	Erreur standard de Kurtosis
	Valide	Manquant				
ITEM 1	240	1	1,645	,157	1,775	,313
ITEM 2	240	1	-1,571	,157	1,991	,313
ITEM 3	239	2	-1,180	,157	,823	,314
ITEM 4	240	1	3,000	,157	9,923	,313
ITEM 5	241	0	2,746	,157	7,361	,312
ITEM 6	241	0	-1,269	,157	,721	,312
ITEM 7	240	1	-6,193	,157	49,051	,313

²²² Pour déterminer la *normalité*, les valeurs des coefficients d'asymétrie et d'aplatissement doivent être compris entre $\pm 0,5$ et les valeurs de ces 2 erreurs standard doivent être comprises entre ± 2 .

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

ITEM 8	241	0	2,469	,157	4,834	,312
ITEM 9	240	1	1,207	,157	,214	,313
ITEM 10	239	2	-1,949	,157	3,546	,314
ITEM 11	241	0	1,415	,157	,829	,312
ITEM 12	241	0	-3,300	,157	14,163	,312
ITEM 13	239	2	-1,001	,157	,466	,314
ITEM 14	241	0	4,117	,157	19,219	,312

TABLEAU 43. Asymétrie et Kurtosis. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire).

Les tracés Q-Q vont dans le même sens. En effet, les items de cette variable « attitude envers la diversité des langues » ne s'alignent pas sur la ligne droite représentant la courbe gaussienne. C'est pourquoi, nous avons pu rejeter la normalité des distributions de nos données.

1.1.1.2. U de Mann-Whitney (Élèves de 6^e primaire)

À présent, nous réaliserons les comparaisons entre les différentes observations du questionnaire (questionnaires avec/sans incohérences) Attitude envers la diversité des langues au moyen du test de *U Mann-Whitney*, étant donné qu'il s'agit de 2 échantillons indépendants et que l'échelle de Likert, utilisée comme système de qualification des items composant les questionnaires, est considérée comme variable ordinale.

Nous avons donc recherché s'il y existe des différences statistiques significatives entre les questionnaires sans incohérences et les questionnaires remplis avec des incohérences. En d'autres termes, la tendance à répondre dans une certaine catégorie (*Tout à fait en désaccord ; Modérément en désaccord ; Légèrement en désaccord ; Ni en désaccord, ni d'accord ; Légèrement d'accord ; Modérément d'accord ; tout à fait d'accord*) aux 14 items de Likert, serait-elle différente dans les questionnaires sans incohérences et les questionnaires avec incohérences ? Examinons-le.

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

U de Mann-Whitney.				
Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire)				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
ITEM 1	3888,000	32808,000	-2,475	,013
ITEM 2	3292,000	4195,000	-3,919	,000
ITEM 3	3928,500	4748,500	-1,888	,059
ITEM 4	4281,500	33201,500	-2,176	,030
ITEM 5	4372,500	33533,500	-1,635	,102
ITEM 6	2935,500	3838,500	-4,650	,000
ITEM 7	4177,500	5038,500	-2,972	,003
ITEM 8	4820,500	33981,500	-,707	,480
ITEM 9	3522,500	32442,500	-2,899	,004
ITEM 10	3037,000	3740,000	-3,510	,000
ITEM 11	4445,000	5265,000	-,914	,361
ITEM 12	1534,000	2354,000	-8,511	,000
ITEM 13	3678,500	4539,500	-2,657	,008
ITEM 14	3548,000	32709,000	-5,052	,000

TABLEAU 44. U de Mann-Whitney. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Étude corrélacionnelle.

Les valeurs $p > 0,05$ des items 3, 5, 8 et 11 (tableau 44) nous indiquent que, pour ces items (3, 5, 8 et 11), nous devons accepter l'hypothèse nulle qui affirme la non-différence significative pour le questionnaire «Attitude envers la diversité des langues et de cultures». Cependant pour les autres items, nous avons pu déterminer, avec une marge d'erreur de 5%, qu'il y existe des différences significatives entre les questionnaires remplis par les élèves de primaire, considérés cohérents, et les questionnaires considérés *incohérents*.

Donc, pour un niveau de signification de 5% ($\alpha=0,05$), la signification asymptotique (bilatérale) ou valeur de p est en dessous du niveau de signification pour 10 items du questionnaire, et la valeur de p est supérieure pour les 4 autres items (3, 5, 8 et 11).

Par conséquent, pour les items 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13 et 14 et, avec une marge d'erreur de 5%, la tendance à répondre dans une catégorie déterminée à ces items sera différente en fonction du critère d'observation : observation des questionnaires sans incohérences ou observation des questionnaires avec incohérences.

Cependant, pour les 4 autres items, c'est-à-dire, pour les items 3, 5, 8 et 11, le test de Mann-Whitney nous donne des valeurs respectives de p égale à 0,059 ; 0,102 ; 0,480 et 0,361 supérieures donc au niveau de signification de 5%. Ce qui signifie,

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

rappelons-le que pour les items 3, 5, 8 et 11, il faut accepter l'hypothèse nulle qui établit que les réponses dans les différentes catégories ne sont pas significativement différentes dans les questionnaires sans incohérences et avec incohérences.

1.1.1.3. Mesures de tendance centrale et de dispersion (Élèves de 6^e primaire)

Si nous examinons les médianes (Md) et les écarts interquartiles de chaque groupe (questionnaires sans incohérences et avec incohérences), nous pouvons apprécier qu'il existe de grandes différences entre les questionnaires (Cf. tableau 45).

	Questionnaires cohérents		Questionnaires incohérents	
	Md	Écart Interquartile	Md	Écart Interquartile
ITEM 1	1	1	2	3
ITEM 2	7	2	5,5	3
ITEM 3	6	3	5	3
ITEM 4	1	0	1	3
ITEM 5	1	0	1	1
ITEM 6	7	1	5	3
ITEM 7	7	0	7	0
ITEM 8	1	0	1	0
ITEM 9	1	3	3	3
ITEM 10	7	1	6,5	3
ITEM 11	1	0	1	3
ITEM 12	7	0	4	2
ITEM 13	6	3	4	4
ITEM 14	1	0	1	3

TABLEAU 45. Différences de médiane et de dispersion entre questionnaires sans/avec incohérences. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire)

1.1.1.4. Épreuves de normalité (Élèves de 1^{re} année de secondaire)

De même façon qu'avec les questionnaires remplis par les élèves de primaire que nous avons exposé au point 1.1.1.1., nous réalisons tout d'abord l'épreuve de Kolmogorov-Smirnov (tableau 46) à propos de la normalité de la distribution des données provenant des questionnaires cohérents fournis par les élèves de 1^{re} secondaire (n=64) et celle de Shapiro-Wilk (tableau 47) avec les questionnaires jugés incohérents (N=17).²²³

²²³ L'épreuve de Shapiro-Wilk est utilisée lorsque la taille de l'échantillon est ≤ 50)

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

Kolmogorov-Smirnov (correction de signification de Lilliefors)

	Statistiques	ddl	Sig		Statistiques	ddl	Sig
ITEM 1	,242	62	,000	ITEM 8	,494	62	,000
ITEM 2	,205	62	,000	ITEM 9	,274	62	,000
ITEM 3	,222	62	,000	ITEM 10	,335	62	,000
ITEM 4	,416	62	,000	ITEM 11	,395	62	,000
ITEM 5	,361	62	,000	ITEM 12	,293	62	,000
ITEM 6	,195	62	,000	ITEM 13	,212	62	,000
ITEM 7	,485	62	,000	ITEM 14	,512	62	,000

TABLEAU 46. Test de normalité (2). Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Secondaire).

Les valeurs de $p < 0,05$ (niveau de signification de α) permettent de rejeter l'hypothèse nulle de normalité de distribution des 14 items de la variable Attitude envers la diversité des langues pour l'échantillon de questionnaires sans incohérences. Et, par conséquent, les variables conformant le questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures dans cet échantillon peuvent être considérées comme des variables libres de distribution ou non-paramétriques.

Shapiro-Wilk							
	Statistiques	ddl	Sig		Statistiques	ddl	Sig
ITEM 1	,872	15	,036	ITEM 8	,651	15	,000
ITEM 2	,809	15	,005	ITEM 9	,870	15	,034
ITEM 3	,888	15	,064	ITEM 10	,835	15	,011
ITEM 4	,830	15	,009	ITEM 11	,815	15	,006
ITEM 5	,751	15	,001	ITEM 12	,830	15	,009
ITEM 6	,806	15	,004	ITEM 13	,888	15	,063
ITEM 7	,676	15	,000	ITEM 14	,801	15	,004

TABLEAU 47. Test de normalité. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Secondaire).

Cependant, l'échantillon de questionnaires incohérents, pour les items 3 et 13, possèdent une distribution normale selon le test de Shapiro-Wilk. C'est pourquoi, nous analyserons également les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement ainsi que les erreurs standard de ces coefficients.

La seule variable qui réunit les critères de distribution normale est l'item 3 (les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement (kurtosis) sont compris entre $\pm 0,5$ et les erreurs standard entre ± 2) (tableau 48).

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

	N		Asymétrie	Erreur standard d'asymétrie	Kurtosis	Erreur standard de Kurtosis
	Valide	Manquant				
ITEM 1	17	0	,212	,550	-1,456	1,063
ITEM 2	17	0	-1,129	,550	,864	1,063
ITEM 3	17	0	-,385	,550	-,110	1,063
ITEM 4	17	0	,632	,550	-,802	1,063
ITEM 5	17	0	,694	,550	-1,229	1,063
ITEM 6	16	1	-,867	,564	,406	1,091
ITEM 7	17	0	-1,352	,550	,518	1,063
ITEM 8	17	0	,818	,550	-1,346	1,063
ITEM 9	16	1	-,269	,564	-1,045	1,091
ITEM 10	17	0	-,922	,550	-,229	1,063
ITEM 11	17	0	,419	,550	-,081	1,063
ITEM 12	17	0	-,957	,550	,236	1,063
ITEM 13	17	0	-,361	,550	-1,197	1,063
ITEM 14	17	0	,704	,550	-,848	1,063

TABLEAU 48. Asymétrie et Kurtosis. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Secondaire).

Donc, la distribution de cette variable (attitude envers la diversité des langues et des cultures) chez les adolescents de 1^{re} secondaire, nous pouvons également employer des tests paramétriques (jugés plus puissants).²²⁴

1.1.1.5. U de Mann-Whitney (Élèves de 1^{re} année de secondaire)

À présent, nous réaliserons les comparaisons entre les différentes observations du questionnaire (questionnaires avec/sans incohérences) Attitude envers la diversité des langues (remplis par les élèves de 1^{re} année de secondaire) au moyen du *test de U de Mann-Whitney*.

Nous avons recherché s'il existe une différence statistique significative entre les questionnaires sans incohérences et les questionnaires remplis avec des incohérences. Donc, nous avons formulé l'hypothèse que la distribution des pourcentages est différente selon que le critère d'observation se réalise en fonction de ces questionnaires sans incohérences (n=64) ou en fonction des questionnaires avec incohérences (n=17). Pour cette raison, nous avons réalisé les comparaisons entre les différentes observations du questionnaire (questionnaires avec/sans incohérences)

²²⁴ Les tests paramétriques sont moins *robustes* mais plus *puissants* (plus de capacité à rejeter l'hypothèse nulle).

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

Attitude envers la diversité des langues au moyen du test de U de Mann-Whitney (tableau 49).

Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire)				
	U de Mann- Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
ITEM 1	378,000	2458,000	-2,009	,044
ITEM 2	532,500	2612,500	-,138	,890
ITEM 4	378,000	2458,000	-2,209	,027
ITEM 5	470,500	2486,500	-,882	,378
ITEM 6	505,000	2585,000	-,087	,930
ITEM 7	385,000	538,000	-2,594	,009
ITEM 8	446,000	2526,000	-1,636	,102
ITEM 9	389,500	2469,500	-1,538	,124
ITEM 10	361,500	514,500	-2,320	,020
ITEM 11	419,000	2499,000	-1,643	,100
ITEM 12	417,000	570,000	-1,498	,134
ITEM 13	456,000	609,000	-1,061	,289
ITEM 14	297,000	2377,000	-4,125	,000

TABLEAU 49. U de Mann-Whitney. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Secondaire). Étude corrélacionnelle.

Pour un niveau de signification de 5% ($\alpha=0,05$), la signification asymptotique (bilatérale) ou valeur de p est en dessous du niveau de signification uniquement pour les items 1, 4, 7, 10 et 14 du questionnaire. Ce qui signifie que, pour ces 5 items, il faut rejeter l'hypothèse nulle qui établit que les réponses dans les différentes catégories ne sont pas significativement différentes dans les questionnaires sans incohérences et avec incohérences.

Nous n'avons malheureusement pas pu utiliser *Khi carré* étant donné les caractéristiques des questionnaires rejetés pour incohérences (fréquences insuffisantes dans certaines catégories).

1.1.1.6. Mesures de tendance centrale (Élèves de 1^{re} année de secondaire)

Après l'analyse de variance et l'observation de la figure 44, nous voyons que la distribution des questionnaires est sensiblement différente, du moins pour la majorité des items, selon que le critère d'observation se réalise en fonction des questionnaires sans incohérences ou en fonction des questionnaires avec incohérences.

En effet, il y existe de grandes différences de Médianes entre les questionnaires sans incohérences et les questionnaires avec incohérences, pour tous les items (à l'exception des items 2, 5, 6, 7 et 8).

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

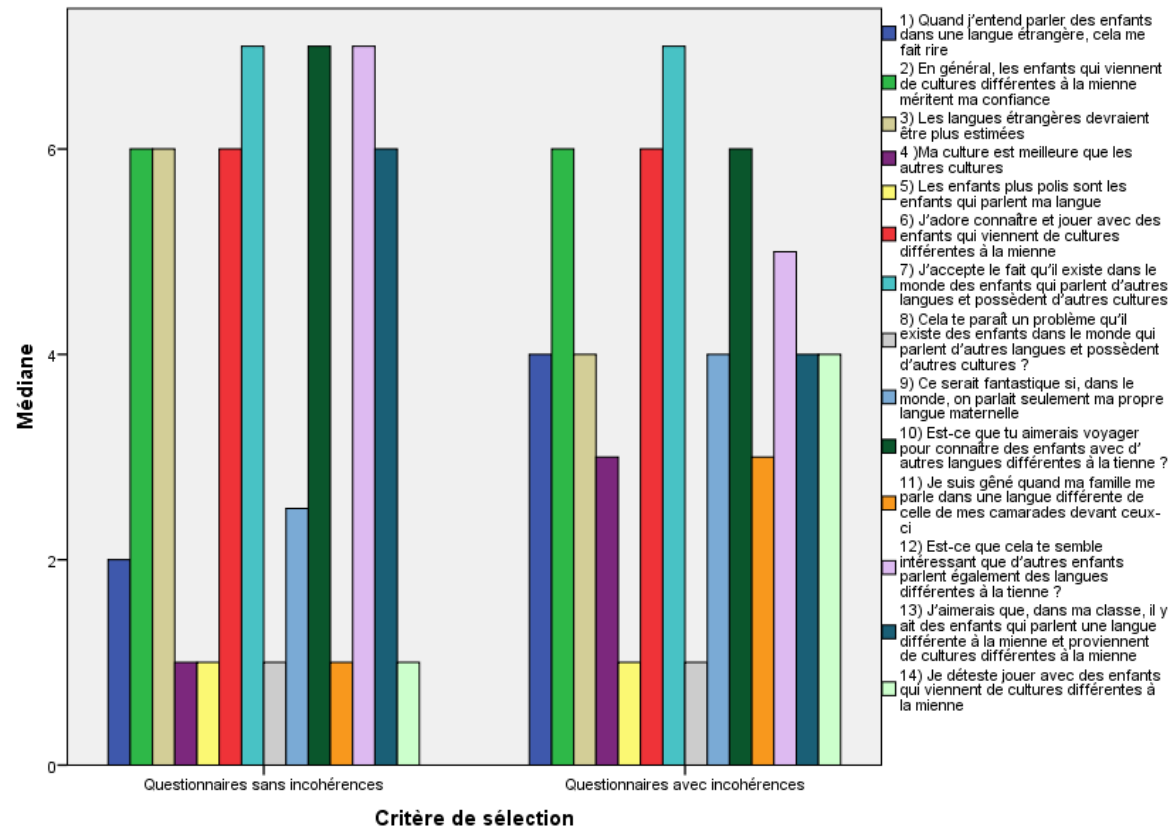


FIGURE 44. Différences entre questionnaires sans/avec incohérences. Test attitude face à la diversité linguistique (élèves secondaire).

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

1.1.2. Discussion des résultats du test d'attitude envers la diversité des langues et des cultures

1.1.2.1. Discussion des résultats du test d'attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de l'enseignement primaire)

Après l'analyse de variance et l'observation des Médianes, nous sommes en mesure d'affirmer que la distribution des pourcentages est certainement différente selon que le critère d'observation se réalise en fonction des questionnaires sans incohérences ou en fonction des questionnaires avec incohérences.

En conclusion, malgré que pour 4 des 14 items des questionnaires Attitude envers la diversité des langues remplis avec des incohérences par les élèves (n=42), il n'existe pas de différences significatives avec ceux remplis sans incohérences par les autres élèves de notre échantillon (n=241), ceci ne semble pas suffisant et pourrait dans l'analyse statistique des résultats créer des biais. Par conséquent, il est aisé de comprendre leur exclusion du groupe d'élèves de 6^e primaire sélectionné de manière aléatoire pour notre étude.

Nous nous sommes donc décidé à nous appuyer sur les résultats provenant uniquement des questionnaires sans incohérences pour interpréter les résultats du contraste des hypothèses sur l'échantillon obtenu. Il convient de rappeler que nous disposons dès lors d'un échantillon de N=241 (42 élèves de moins).

1.1.2.2. Discussion des résultats du test attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de l'enseignement secondaire)

Considérant que pour presque la moitié des items, les questionnaires considérés sans incohérences (n=64) possèdent des différences significatives par rapport aux questionnaires considérés incohérents, nous avons utilisé pour l'enquête sur les attitudes envers la diversité linguistique et culturelle uniquement les questionnaires considérés sans incohérences fournis par les élèves de 1^{re} année de l'enseignement secondaire.

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

2. Analyse de fiabilité et de validité du questionnaire attitude envers la diversité des langues et des cultures

2.1 Analyse de fiabilité

Avant d'analyser l'échantillon finalement obtenu, présentons l'analyse de fiabilité et de validité du questionnaire Attitude envers la diversité des langues réalisée avec le traitement statistique automatique SPSS (Version 22).

Examinons la matrice de corrélation inter-éléments où nous pouvons constater que la majorité des corrélations entre les items se montrent positives (tableau 50). Toutefois, dans la matrice de corrélation, nous avons pu apprécier 4 corrélations négatives, bien qu'elles soient presque toutes nulles. Les voici :

- L'item 1 (*Quand j'entends parler des enfants dans une langue étrangère, cela me fait rire*) avec l'item 3 (*Les langues étrangères devraient être plus estimées*) et 3 (*Les langues étrangères devraient être plus estimées*), montre un coefficient de corrélation de - 0,003 ;
- Les items 2 (*En général, les enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne méritent ma confiance*) et l'item 3 (*Les langues étrangères devraient être plus estimées*) avec l'item 5 (*Les enfants plus polis sont les enfants qui parlent ma langue*), un coefficient de corrélation de - 0,013 et - 0,069 ;
- Ainsi que les item 4 (*Ma culture est meilleure que les autres cultures*) et 5 (*Les enfants plus polis sont les enfants qui parlent ma langue*) avec l'item 7 (*J'accepte le fait qu'il existe dans le monde des enfants qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures*), montre un coefficient de corrélation de - 0,063 et - 0,007, respectivement.

Remarquons à nouveau que ces dernières corrélations, bien que négatives, sont très peu élevées et nous pouvons les considérer très certainement comme une absence de corrélation entre ces éléments.

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14
It.1	1,00	,080	-,003	,234	,272	,084	,056	,252	,159	,223	,213	,143	,209	,261
It.2	,080	1,00	,123	,121	-,013	,276	,211	,065	,164	,202	,157	,271	,217	,233
It.3	-,003	,123	1,00	,152	-,069	,190	,007	,112	,293	,175	,126	,155	,230	,069
It.4	,234	,121	,152	1,00	,290	,122	-,063	,250	,239	,196	,122	,222	,166	,274
It.5	,272	-,013	-,069	,290	1,00	,096	-,007	,145	,098	,049	,142	,110	,055	,165
It.6	,084	,276	,190	,122	,096	1,00	,052	,089	,051	,219	,152	,302	,399	,361
It.7	,056	,211	,007	-,063	-,007	,052	1,00	,285	,087	,095	,073	,086	,121	,236
It.8	,252	,065	,112	,250	,145	,089	,285	1,00	,275	,062	,128	,212	,196	,225
It.9	,159	,164	,293	,239	,098	,051	,087	,275	1,00	,189	,143	,303	,399	,241
It.10	,223	,202	,175	,196	,049	,219	,095	,062	,189	1,00	,078	,389	,447	,121
It.11	,213	,157	,126	,122	,142	,152	,073	,128	,143	,078	1,00	,130	,173	,164
It.12	,143	,271	,155	,222	,110	,302	,086	,212	,303	,389	,130	1,00	,388	,154
It.13	,209	,217	,230	,166	,055	,399	,121	,196	,399	,447	,173	,388	1,00	,206
It.14	,261	,233	,069	,274	,165	,361	,236	,225	,241	,121	,164	,154	,206	1,00

TABEAU 50. Matrice de corrélation inter-éléments. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures.

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

En ce qui concerne les corrélations positives qui peuvent s'apprécier dans la matrice de corrélation entre les différents items composant le questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (tableau 50):

- Parmi les corrélations les plus élevées se trouvent : les items 13 (*J'aimerais que, dans ma classe, il y ait des enfants qui parlent une langue différente de la mienne et proviennent de cultures différentes de la mienne*), 6 (*J'adore connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne*) et 10 (*Est-ce que tu aimerais voyager pour connaître des enfants avec d'autres langues différentes de la tienne ?*) avec un coefficient de corrélation de 0,399 et 0,447, respectivement ;
- Parmi les corrélations moins élevées : l'item 3 (*Les langues étrangères devraient être plus estimées*) et l'item 7 (*J'accepte le fait qu'il existe dans le monde des enfants qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures*), coefficient de corrélation égale à 0,007. Et, la corrélation entre l'item 6 (*J'adore connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne*) et l'item 9 (*Ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que ma propre langue maternelle*), égale à 0,051.

D'autre part, cette même analyse de fiabilité du questionnaire Attitude envers la diversité des langues a donné un coefficient *Alpha de Cronbach* de l'ordre de 0,743.²²⁵ Cependant, il est très probable que ce coefficient de fiabilité soit encore plus élevé. Jiménez García et al. (2013), dans leur étude comparative des différents coefficients de fiabilité sont arrivés à cette conclusion lors de leur étude comparée du coefficient *Alpha de Cronbach* avec d'autres coefficients de fiabilité pour les échelles ordinales. Ces auteurs considèrent que le coefficient *Alpha de Cronbach* fournit des valeurs moins élevées que les valeurs réelles.

Voici également l'*Alpha de Cronbach* en cas de suppression de l'élément (tableau 51). Nous y apprécions que les coefficients *Alpha de Cronbach* en cas de suppression d'un item considéré ne changent que très peu par rapport au coefficient *Alpha de Cronbach* de l'ensemble du questionnaire. Donc, la validité de construit est presque la même pour tous les items et pour l'ensemble du questionnaire.

²²⁵ *Alpha* de Cronbach basé sur des éléments standardisés calculé avec le logiciel SPSS.

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélacion multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Item 1	80,89	68,188	,341	,218	,707
Item 2	81,03	68,540	,306	,186	,712
Item 3	81,40	68,563	,266	,163	,718
Item 4	80,50	70,286	,380	,246	,705
Item 5	80,59	72,059	,199	,163	,723
Item 6	80,99	69,192	,358	,343	,706
Item 7	80,19	76,188	,192	,191	,722
Item 8	80,76	66,377	,341	,241	,708
Item 9	81,44	61,374	,430	,321	,696
Item 10	80,84	68,010	,383	,298	,703
Item 11	81,17	67,079	,284	,103	,717
Item 12	80,45	70,196	,474	,298	,700
Item 13	81,43	63,329	,531	,416	,682
Item 14	80,23	73,246	,420	,304	,710

TABLEAU 51. Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément. Test Attitude envers la diversité des langues

2.2. Analyse de validité

Nous avons également réalisé une analyse en composantes principales sur les 14 variables mesurées dans le test en utilisant l'échantillon n=241. Les techniques d'analyse factorielle, telles que l'analyse en composantes principales, visent à condenser l'information contenue à l'intérieur d'un grand nombre de variables (items du questionnaire) en un ensemble restreint de nouvelles dimensions composites tout en assurant une perte minimale d'information. Nous avons donc cherché à faire émerger les dimensions sous-jacentes à l'ensemble de variables (tableau 52).²²⁶

²²⁶ L'analyse en composantes principales est basée sur la variance spécifique des variables et permet d'extraire un minimum de facteurs qui expliquent la plus grande partie possible de la variance spécifique.

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

	Composante			
	1	2	3	4
1) Quand j'entends parler des enfants dans une langue étrangère, cela me fait rire	-,455	<u>,481</u>	,067	-,097
2) En général, les enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne méritent ma confiance	<u>,458</u>	,287	,320	,249
3) Les langues étrangères devraient être plus estimées	,367	,356	-,222	<u>-,392</u>
4) Ma culture est meilleure que les autres cultures	<u>-,490</u>	,376	,338	,044
5) Les enfants plus polis sont les enfants qui parlent ma langue	-,292	<u>,624</u>	,213	-,235
6) J'adore connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne	<u>,527</u>	,260	,066	,508
7) J'accepte le fait qu'il existe dans le monde des enfants qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures	,274	,008	<u>,781</u>	-,187
8) Cela te paraît un problème qu'il existe des enfants dans le monde qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures	<u>-,467</u>	,334	-,275	,461
9) Ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que ma propre langue maternelle	<u>-,565</u>	-,030	,136	,523
10) Est-ce que tu aimerais voyager pour connaître des enfants avec d'autres langues différentes de la tienne ?	<u>,547</u>	,294	-,243	,118
11) Je suis gêné quand ma famille me parle dans une langue différente de celle de mes camarades devant ceux-ci	<u>-,377</u>	,165	-,056	-,104
12) Est-ce que cela te semble intéressant que d'autres enfants parlent également des langues différentes de la tienne ?	<u>,616</u>	,231	-,152	,036
13) J'aimerais que, dans ma classe, il y ait des enfants qui parlent une langue différente à la mienne et proviennent de cultures différentes de la mienne	<u>,680</u>	,305	-,130	-,010
14) Je déteste jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne	<u>-,550</u>	,228	-,337	-,207

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. 4 composantes extraites.

TABLEAU 52. Analyse de validité Matrice des composantes. Test Attitude envers la diversité des langues

Bien qu'intéressante, cette matrice n'est pas aisée à interpréter. Il est nécessaire d'effectuer une rotation des facteurs pour simplifier la matrice corrélacionnelle entre les facteurs et les variables (Cf. tableau 53).

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

Voici la matrice des composantes après rotation :

	Composante			
	1	2	3	4
1) Quand j'entends parler des enfants dans une langue étrangère, cela me fait rire	-,102	<u>,651</u>	-,058	,125
2) En général, les enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne méritent ma confiance	<u>,607</u>	,043	,048	-,290
3) Les langues étrangères devraient être plus estimées	,115	,116	<u>,661</u>	,019
4) Ma culture est meilleure que les autres cultures	-,052	<u>,628</u>	-,309	-,076
5) Les enfants plus polis sont les enfants qui parlent ma langue	-,006	<u>,746</u>	,114	-,073
6) J'adore connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne	<u>,770</u>	-,124	-,003	-,008
7) J'accepte le fait qu'il existe dans le monde des enfants qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures	,143	,102	-,014	<u>-,830</u>
8) Cela te paraît un problème qu'il existe des enfants dans le monde qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures ?	,134	,353	-,362	<u>,587</u>
9) Ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que ma propre langue maternelle	-,009	,202	<u>-,725</u>	,213
10) Est-ce que tu aimerais voyager pour connaître des enfants avec d'autres langues différentes de la tienne ?	<u>,515</u>	-,118	,400	,139
11) Je suis gêné quand ma famille me parle dans une langue différente de celle de mes camarades devant eux-ci	-,222	<u>,325</u>	-,063	,156
12) Est-ce que cela te semble intéressant que d'autres enfants parlent également des langues différentes de la tienne ?	<u>,486</u>	-,165	,440	,001
13) J'aimerais que, dans ma classe, il y ait des enfants qui parlent une langue différente à la mienne et proviennent de cultures différentes de la mienne	<u>,534</u>	-,124	,521	-,040
14) Je déteste jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne	-,395	,408	,039	<u>,432</u>

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

a. Convergence de la rotation dans 11 itérations.

TABLEAU 53. Analyse de validité Rotation de la matrice des composantes. (Test Attitude envers la diversité des langues)

Afin d'obtenir une représentation factorielle plus simple, nous faisons une rotation VARIMAX. Ce type de rotation permet de préserver l'orthogonalité (indépendance) entre les facteurs. Nous notons, à présent, que les variables sont beaucoup mieux réparties sur les différents facteurs. De plus, l'écart entre les corrélations est plus élevé une fois que la rotation a été effectuée. Puisqu'au moins trois variables saturent sur chacun des facteurs, nous pourrions les conserver pour construire des échelles.

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

Le facteur 1 serait conformé essentiellement par les items suivants :

- En général, les enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne méritent ma confiance (item 2) ;
- J'adore connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne (item 6) ;
- Est-ce que tu aimerais voyager pour connaître des enfants avec d'autres langues différentes de la tienne ? (item 10)
- Est-ce que cela te semble intéressant que d'autres enfants parlent également des langues différentes de la tienne ? (item 12) ;
- J'aimerais que, dans ma classe, il y ait des enfants qui parlent une langue différente à la mienne et proviennent de cultures différentes de la mienne (item 13).

Le facteur 2 serait conformé essentiellement par les items suivants :

- Quand j'entends parler des enfants dans une langue étrangère, cela me fait rire (item 1) ;
- Ma culture est meilleure que les autres cultures (item 4) ;
- Les enfants plus polis sont les enfants qui parlent ma langue (item 5) ;
- Je suis gêné quand ma famille me parle dans une langue différente de celle de mes camarades devant ceux-ci (item 11).

Le facteur 3 serait conformé essentiellement par les items suivants :

- Les langues étrangères devraient être plus estimées (item 3) ;
- Ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que ma propre langue maternelle (item 9).
- Le facteur 4 serait conformé essentiellement par les items suivants :
- J'accepte le fait qu'il existe dans le monde des enfants qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures (item 7) ;
- Cela te paraît un problème qu'il existe des enfants dans le monde qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures ? (item 8) ;
- Je déteste jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne (item 14).

Nous voyons qu'en ce qui concerne :

- Le premier facteur, la notion d'« acceptation de l'altérité linguistique et culturelle » revient dans les quatre items 2, 6, 10 et 12 ;
- Le deuxième facteur, la notion d'« intolérance à l'altérité linguistique et culturelle » revient dans les quatre items 1, 4, 5 et 11 ;
- Le troisième facteur, la notion d'« enthousiasme à l'idée de communiquer avec les allophones » revient dans les quatre items 3 et 9 ;
- Le quatrième facteur, la notion d'« apathie pour communiquer avec les enfants parlant d'autres langues et possédant d'autres cultures » revient dans les quatre items 7, 8 et 14.

Finalement il faut remarquer que lorsque l'on examine tous les questionnaires (y compris les incohérents), les sujets expérimentaux qui s'écartent le plus du groupe en ce qui concerne les quatre dimensions extraites sont les sujets ayant rempli les

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

questionnaires de manière jugée non-cohérente et que nous avons donc résolu d'éliminer de notre étude (figure 45).

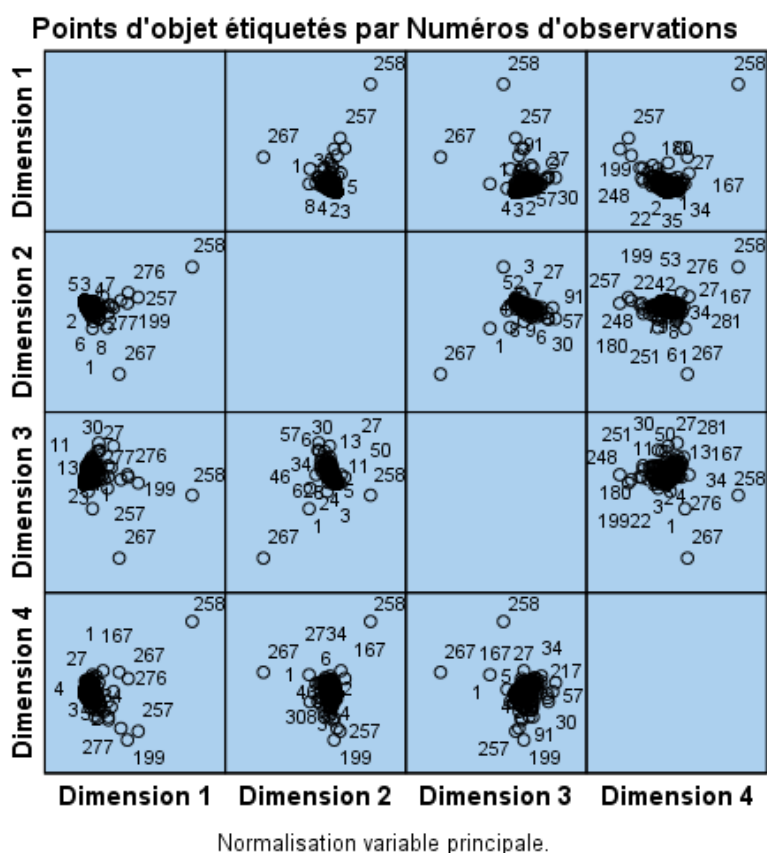


FIGURE 45. Normalisation variable principale. Test *Attitude envers la diversité des langues* (sujets expérimentaux qui s'écartent le plus du groupe)

Rappelons que notre échantillon d'élèves enquêtés dispose de $n=241$. Par conséquent, les nombres > 241 correspondent bien aux questionnaires éliminés de notre étude pour incohérences.

Ajoutons également que le questionnaire possède une excellente validité de contenu. En effet, les 14 items du questionnaire ont leur correspondance avec plusieurs descripteurs attitudeux du *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (CARAP). Ainsi, le descripteur essentiel A-3 du CARAP *Curiosité ou intérêt pour des langues, cultures ou personnes « étrangères » ; pour des contextes pluriculturels ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général (en tant que telle)* est repris par les items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues :

- *Quand j'entends parler des enfants dans une langue étrangère, cela me fait rire* (item 1) ;
- *Ma culture est meilleure que les autres cultures* (item 4) ;

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

- *J'accepte le fait qu'il existe dans le monde des enfants qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures (item 7) ;*
- *Cela te paraît un problème qu'il existe des enfants dans le monde qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures ? (item 8) ;*
- *Ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que ma propre langue maternelle (item 9) ;*
- *J'aimerais que, dans ma classe, il y ait des enfants qui parlent une langue différente à la mienne et proviennent de cultures différentes à la mienne (item 13).*

Le sous-descripteur A-3.2 du CARAP *Curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues/des cultures* est repris par l'item du questionnaire *Attitude envers la diversité des langues* :

- *Est-ce que cela te semble intéressant que d'autres enfants parlent également des langues différentes à la tienne ? (item 12).*

Tous les items ayant trait à plusieurs descripteurs du CARAP (cf. ANNEXE 7).

3. Analyse des données de l'étude corrélacionnelle : Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle fourni par les élèves

De la même façon que nous avons traité la pertinence des données provenant du questionnaire *Attitude envers la diversité des langues et des cultures*, nous avons procédé avec les données du questionnaire *Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle*.

3.1. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle fourni par les élèves de l'enseignement primaire et secondaire

3.1.1. Analyse de variance (questionnaires remplis sans/avec incohérences)

Avant de pouvoir réaliser des tests non-paramétriques, il a été nécessaire de réaliser le test de normalité de Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-Wilk (tableaux 54 et 55, respectivement).

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

3.1.1.1. Épreuves de normalité (Élèves de 6^e primaire)

Kolmogorov-Smirnov (correction de signification de Lilliefors)							
	Statistiques	ddl	Sig		Statistiques	ddl	Sig
ITEM 1	,288	228	,000	ITEM 6	,200	228	,000
ITEM 2	,235	228	,000	ITEM 7	,215	228	,000
ITEM 3	,343	228	,000	ITEM 8	,316	228	,000
ITEM 4	,386	228	,000	ITEM 9	,437	228	,000
ITEM 5	,216	228	,000				

TABLEAU 54. Test de normalité. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire)

Shapiro-Wilk							
	Statistiques	ddl	Sig		Statistiques	ddl	Sig
ITEM 1	,901	32	,006	ITEM 6	,930	32	,040
ITEM 2	,865	32	,001	ITEM 7	,894	32	,004
ITEM 3	,839	32	,000	ITEM 8	,873	32	,001
ITEM 4	,741	32	,000	ITEM 9	,865	32	,001
ITEM 5	,923	32	,025				

TABLEAU 55. Test de normalité (2). Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire)

Les valeurs de $p < 0,05$ (niveau de signification de α) permettent de rejeter l'hypothèse nulle de normalité de distribution des 14 items de la variable Attitude envers la diversité des langues aussi bien pour l'échantillon de questionnaires sans incohérences que pour celui présentant des incohérences. Et, par conséquent, les variables conformant le questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures et Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle peuvent être considérées comme des variables libres de distribution ou non-paramétriques.

3.1.1.2. U de Mann-Whitney (Élèves de 6^e primaire)

Ensuite, nous avons recherché s'il existe des différences significatives entre les questionnaires remplis sans incohérence et les questionnaires présentant des incohérences.

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
ITEM 1	2412,500	3078,500	-4,467	,000
ITEM 2	3274,000	4135,000	-3,497	,000
ITEM 3	3030,500	3933,500	-4,582	,000
ITEM 4	3464,000	4367,000	-3,744	,000
ITEM 5	3273,000	4093,000	-3,367	,001
ITEM 6	2887,000	3748,000	-4,275	,000
ITEM 7	4135,500	4915,500	-1,203	,229
ITEM 8	2559,000	3462,000	-5,496	,000
ITEM 9	2672,000	31833,000	-6,236	,000

TABLEAU 56. U de Mann-Whitney. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. (Primaire). Étude corrélacionnelle

Au tableau 56, nous pouvons apprécier que pour un niveau de signification de 5% ($\alpha=0,05$), la signification asymptotique (bilatérale) ou valeur de p est en dessous du niveau de signification pour 8 items du questionnaire, et la valeur de p est supérieure uniquement pour l'item 7.

Par conséquent, pour tous les items (à l'exception de l'item 7), avec une marge d'erreur de 5%, la tendance à répondre dans une catégorie déterminée à ces items sera différente en fonction du critère d'observation : observation des questionnaires sans incohérences ou observation des questionnaires avec incohérences.

L'interprétation est la suivante : nous avons rejeté l'hypothèse nulle pour presque tous les items et affirmé qu'avec une marge d'erreur de 5%, la tendance à répondre dans une certaine catégorie aux items de Likert sera différente selon que le critère d'observation soit celui de considérer les questionnaires sans incohérences ou bien celui de considérer les questionnaires où nous avons détecté des incohérences.

En conclusion, ceci nous amené à ne pas considérer ces derniers questionnaires présentant des incohérences et à les rejeter désormais définitivement car ils pourraient biaiser très certainement l'analyse de nos résultats. Par conséquent, pour l'analyse des items du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle remplis par les élèves de 6^e primaire fréquentant des écoles en Espagne, nous nous sommes appuyés sur les résultats provenant des questionnaires sélectionnés sous critères de cohérence. Il convient de rappeler que nous disposons dès lors d'un échantillon de $n=241$ (en ce qui concerne les élèves de l'enseignement primaire).

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

3.1.1.3. Épreuves de normalité (Élèves de 1^{re} secondaire)

Kolmogorov-Smirnov (correction de signification de Lilliefors)							
	Statistiques	ddl	Sig		Statistiques	ddl	Sig
ITEM 1	,194	63	,000	ITEM 6	,155	63	,001
ITEM 2	,206	63	,000	ITEM 7	,223	63	,000
ITEM 3	,319	63	,000	ITEM 8	,172	63	,000
ITEM 4	,295	63	,000	ITEM 9	,317	63	,000
ITEM 5	,164	63	,000				

TABLEAU 57. Test de normalité. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Secondaire)

Shapiro-Wilk							
	Statistiques	ddl	Sig		Statistiques	ddl	Sig
ITEM 1	,840	13	,021	ITEM 6	,863	13	,043
ITEM 2	,780	13	,004	ITEM 7	,909	13	,178
ITEM 3	,814	13	,010	ITEM 8	,869	13	,051
ITEM 4	,867	13	,048	ITEM 9	,909	13	,178
ITEM 5	,915	13	,212				

TABLEAU 58. Test de normalité (2). Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Secondaire)

Les valeurs de $p < 0,05$ (niveau de signification de α) permettent de rejeter l'hypothèse nulle de normalité de distribution des 9 items de la variable Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle pour l'échantillon de questionnaires sans incohérences mais pas pour celui présentant des incohérences (les items 5, 7, 8 et 9 suivent une distribution normale selon le test Shapiro-Wilk) (tableau 58).

3.1.1.4. U de Mann-Whitney (Élèves de 1^{re} secondaire)

Nous avons vérifié si la distribution des réponses données est différente selon que le critère d'observation se réalise en fonction de ces questionnaires sans incohérences ($n=64$) ou en fonction des questionnaires avec incohérences ($n=17$). Pour cette raison, nous avons réalisé les comparaisons entre les différentes observations du questionnaire (questionnaires avec/sans incohérences) Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle à nouveau au moyen du test de U de Mann-Whitney (tableau 59). Voyons les résultats de U Mann-Whitney pour la variable ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
ITEM 1	285,000	390,000	-2,131	,033
ITEM 2	534,000	2614,000	-,120	,905
ITEM 3	370,000	523,000	-2,135	,033
ITEM 4	387,500	523,500	-1,611	,107
ITEM 6	462,000	598,000	-,614	,539

TABLEAU 59. U de Mann-Whitney. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Secondaire). Étude corrélacionnelle

Pour un niveau de signification de 5% ($\alpha=0,05$), la valeur de p est inférieure au niveau de signification uniquement pour les items 1 et 3 du questionnaire, et la valeur de p est supérieure pour tous les autres items. Ce qui signifie que, pour les items 1 et 3 du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, il faut rejeter l'hypothèse nulle qui établit que les réponses dans les différentes catégories ne sont pas significativement différentes dans les questionnaires sans incohérences et avec incohérences et car on peut affirmer, avec une marge d'erreur de 5%, qu'il existe des différences entre ces questionnaires pour les items 1 et 3.

3.1.1.5. Mesures de tendance centrale et de dispersion (Élèves de 1^{re} secondaire)

Il existe de grandes différences dans les Médianes des questionnaires sans/avec incohérences, pour presque tous les items (sauf items 5, 6 et 9) (figure 46).

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

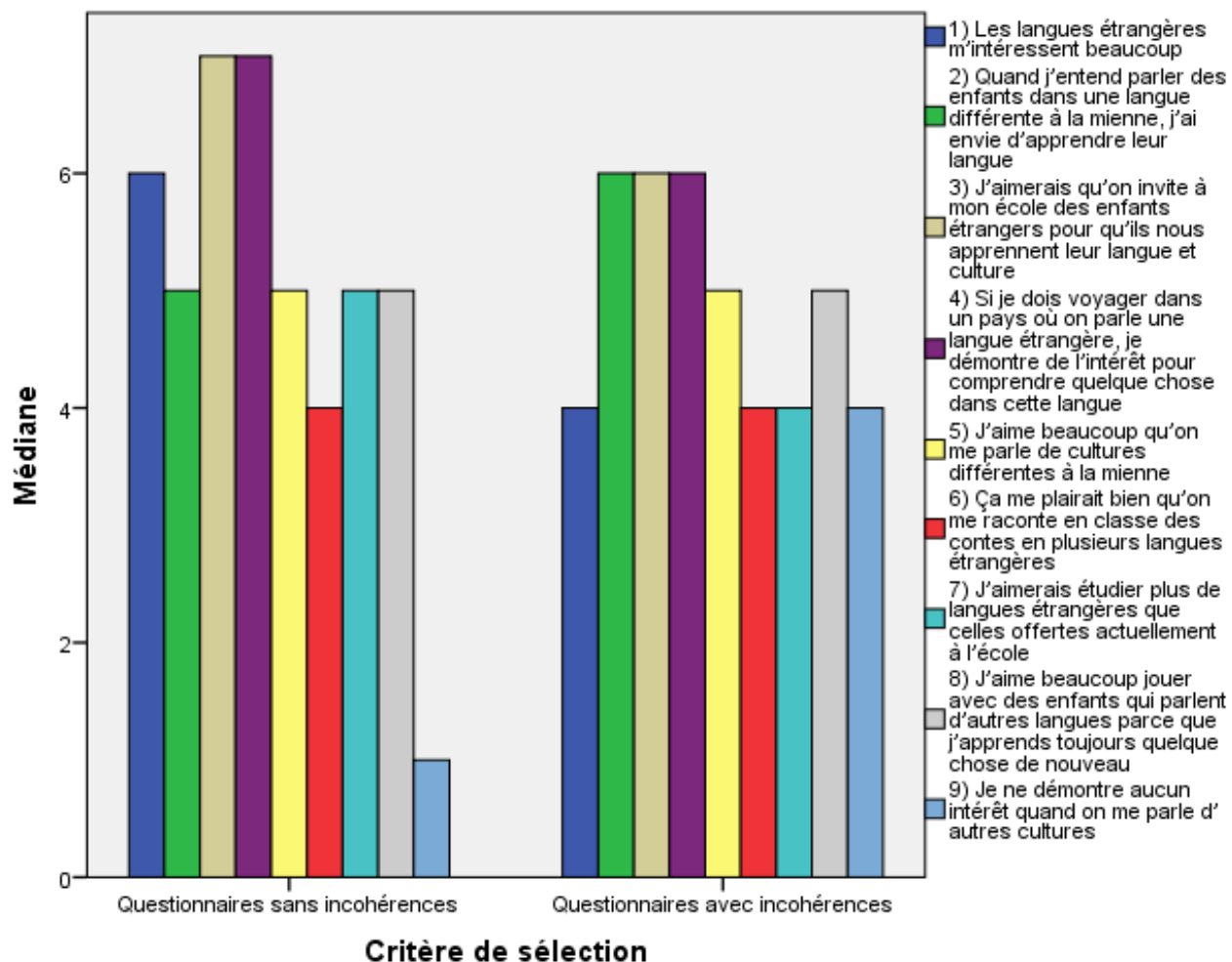


FIGURE 46. Différences entre questionnaires sans/avec incohérences. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves secondaire).

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

Et, si nous examinons le tableau 60 montrant les médianes et les écarts interquartiles des différents questionnaires, nous constatons à nouveau de nombreuses différences entre les questionnaires.

	Questionnaires cohérents		Questionnaires incohérents	
	Md	Écart Interquartile	Md	Écart Interquartile
ITEM 1	6	3	4	2
ITEM 2	5	3	6	4
ITEM 3	7	2	6	2
ITEM 4	7	2	6	3
ITEM 5	5	3	4	3
ITEM 6	4	3	4	5
ITEM 7	5	4	4	5
ITEM 8	5	3	5	3
ITEM 9	1	2	4	4

TABLEAU 60. Différences de médiane et de dispersion entre questionnaires sans/avec incohérences. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Secondaire)

3.1.2. Discussion des résultats du test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

3.1.2.1. Discussion des résultats du test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de l'enseignement primaire)

En conclusion, ceci nous a amené à considérer sous réserve ces derniers questionnaires présentant des incohérences et à les rejeter désormais définitivement car ils pourraient biaiser très certainement l'analyse de nos résultats.

Par conséquent, pour l'analyse des items du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle remplis par les élèves de 6^e primaire fréquentant des écoles en Espagne, nous nous sommes appuyés sur les résultats provenant des questionnaires sélectionnés sous critères de cohérence. Il convient de rappeler que nous disposons dès lors d'un échantillon de n=241.

3.1.2.2. Discussion des résultats du test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de l'enseignement secondaire)

Il existe bel et bien des différences entre les questionnaires considérés sans incohérences et les questionnaires présentant des incohérences. Considérant que pour presque tous les items, les questionnaires considérés sans incohérences possèdent des différences significatives par rapport aux questionnaires avec incohérences, nous

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

avons utilisé pour notre étude sur l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle uniquement les questionnaires sans incohérences obtenus pour cet échantillon d'élèves de 1^{re} année de l'enseignement secondaire (n=64).

4. Analyse de fiabilité et de validité du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

4.1. Analyse de fiabilité

Présentons, à présent, l'analyse de fiabilité des questionnaires Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Voici la matrice de corrélation inter-éléments (tableau 61).

	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 7	ITEM 8	ITEM 9
ITEM 1	1,000	,554	,462	,319	,411	,471	,462	,306	,276
ITEM 2	,554	1,000	,510	,345	,421	,343	,431	,386	,302
ITEM 3	,462	,510	1,000	,319	,514	,412	,544	,402	,396
ITEM 4	,319	,345	,319	1,000	,324	,335	,331	,217	,198
ITEM 5	,411	,421	,514	,324	1,000	,493	,440	,404	,508
ITEM 6	,471	,343	,412	,335	,493	1,000	,510	,414	,287
ITEM 7	,462	,431	,544	,331	,440	,510	1,000	,412	,296
ITEM 8	,306	,386	,402	,217	,404	,414	,412	1,000	,317
ITEM 9	,276	,302	,396	,198	,508	,287	,296	,317	1,000

TABEAU 61. Matrice de corrélation inter-éléments. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

Nous pouvons apprécier à partir de ce tableau 61 qu'il existe une corrélation positive entre tous les éléments du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. La plus grande corrélation (0,554) apparaît entre la paire constituée par l'item 1 (*Les langues étrangères m'intéressent beaucoup*) et l'item 2 (*Quand j'entends parler des enfants dans une langue différente à la mienne, j'ai envie d'apprendre leur langue*) et la moins élevée (0,217), entre la paire composée par l'item 4 (*Si je dois voyager dans un pays où on parle une langue étrangère, je démontre de l'intérêt pour comprendre quelque chose dans cette langue*) et l'item 9 (*Je ne démontre aucun intérêt quand on me parle d'autres cultures*), dont le coefficient de corrélation est égal à 0,198.

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

D'autre part, cette même analyse de fiabilité du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, réalisée avec le traitement statistique automatique SPSS (IBM) a donné un coefficient *Alpha* de Cronbach de l'ordre de 0,851 (Cf. tableau 62).

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	231	94,3
	Exclue	14	5,7
	Total	245	100,0
Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés		Nombre d'éléments
0,851	0,852		9

TABLEAU 62. Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

Donc, nous pouvons affirmer que le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle possède une fiabilité suffisamment élevée car il est recommandé que les valeurs soient non inférieures à 0,8 afin de garantir que l'erreur type de mesure ne soit pas trop élevée (l'erreur type de mesure représentant le degré de dispersion théorique des scores d'un individu qui passerait le test de façon répétée).²²⁷

De même dans le tableau 63, nous pouvons apprécier que le coefficient *Alpha de Cronbach* est supérieur à 0,8 pour chacun des éléments constituant le test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
ITEM 1	46,72	66,262	,606	,425	,833
ITEM 2	46,94	64,401	,597	,431	,833
ITEM 3	46,59	64,016	,664	,464	,826
ITEM 4	46,28	72,158	,431	,199	,848

²²⁷ Breve guía de procedimientos para explorar validez y confiabilidad de cuestionarios. Aplicaciones con SPSS 11.0 Héctor Mora Nawrath
http://www.academia.edu/1982369/Validez_y_Fiabilidad_con_SPSS

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

ITEM 5	47,16	62,242	,645	,465	,827
ITEM 6	47,66	60,469	,606	,416	,833
ITEM 7	47,52	57,859	,639	,436	,830
ITEM 8	46,62	67,436	,526	,296	,840
ITEM 9	46,14	70,810	,464	,291	,845

TABLEAU 63. Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

4.2. Analyse de validité

Quant à l'analyse de validité du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, l'analyse factorielle (analyse en composantes principales réalisée avec le logiciel SPSS), ne nous a dégagé qu'un seul facteur que nous avons nommé Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Cf. tableau 64).

	Composante 1
1) Les langues étrangères m'intéressent beaucoup	,692
2) Quand j'entends parler des enfants dans une langue différente à la mienne, j'ai envie d'apprendre leur langue	,693
3) J'aimerais qu'on invite à mon école des enfants étrangers pour qu'ils nous apprennent leur langue et culture	,747
4) Si je dois voyager dans un pays où on parle une langue étrangère, je démontre de l'intérêt pour comprendre quelque chose dans cette langue	,493
5) J'aime beaucoup qu'on me parle de cultures différentes de la mienne	,743
6) Ça me plairait bien qu'on me raconte en classe des contes en plusieurs langues étrangères	,704
7) J'aimerais étudier plus de langues étrangères que celles offertes actuellement à l'école	,734
8) J'aime beaucoup jouer avec des enfants qui parlent d'autres langues parce que j'apprends toujours quelque chose de nouveau	,634
9) Je ne démontre aucun intérêt quand on me parle d'autres cultures	-,572
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composantes extraites.	

TABLEAU 64. Analyse de validité. Matrice des composantes. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

L'observation de la figure ci-dessous (figure 47) nous permet d'apprécier que la quasi-totalité des observations s'éloignant du groupe correspondent aux questionnaires incohérents (n° 248, 257, 258, 259, et 277).²²⁸ Nous voyons que ces points étiquetés en rouge s'éloignent de la majorité du groupe étudié.

²²⁸ Échantillon n=283 dont les 241 premiers sont les questionnaires remplis sans incohérences et les 42 restants, les questionnaires présentant des incohérences.

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

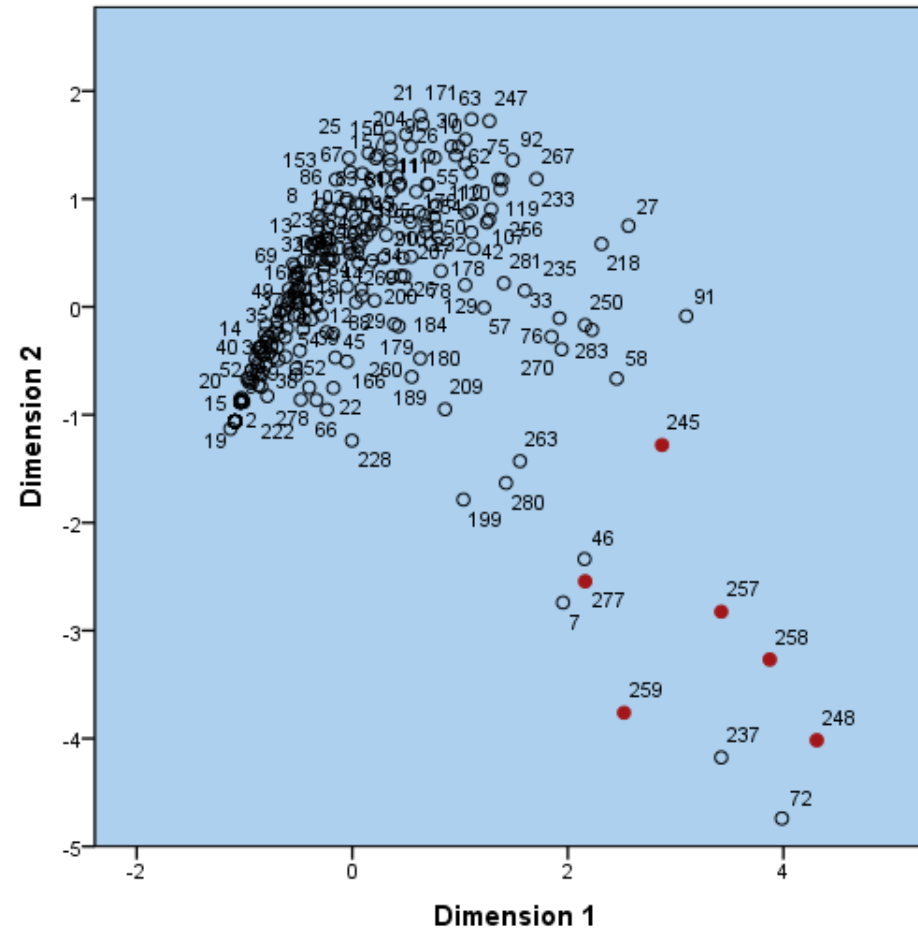


FIGURE 47. Normalisation variable principale. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (sujets expérimentaux qui s'écartent le plus du groupe)

CHAPITRE IV

Étude corrélacionnelle

Remarquons également que le questionnaire possède une excellente validité de contenu. En effet, les 9 items du questionnaire ont leur correspondance avec plusieurs descripteurs attitudeux du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP). Ainsi, le descripteur essentiel A-3 du CARAP *Curiosité ou intérêt pour des langues, cultures ou personnes « étrangères » ; pour des contextes pluriculturels ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général (en tant que telle)* est repris par les items du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle :

- Les langues étrangères m'intéressent beaucoup (item 1) ;
- J'aime beaucoup qu'on me parle de cultures différentes de la mienne (item 5) ;
- Je ne démontre aucun intérêt quand on me parle d'autres cultures (item 9).

Le sous-descripteur A-8.5 du CARAP *Désir de découvrir d'autres langues, d'autres cultures ou d'autres peuples* est repris par l'item du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle :

- Les langues étrangères m'intéressent beaucoup (item 1).

Le descripteur A-4 du CARAP *Acceptation positive de la diversité linguistique/culturelle/de l'autre/du différent* est repris par l'item du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle :

- J'aimerais qu'on invite à mon école des enfants étrangers pour qu'ils nous apprennent leur langue et culture (item 3).

Tous les items ayant trait à plusieurs descripteurs du CARAP (Cf. ANNEXES 7 et 8).

Par conséquent, une fois analysées les données psychométriques des deux questionnaires remplis par les élèves, nous commencerons les contrastes d'hypothèses sur cet échantillon de n=241.

CHAPITRE V.

Comparaison des recherches : Années académiques 2014-2015 et 2015-2016

CHAPITRE V

Comparaison des recherches de l'année académique 2014-2015 et 2015-2016

1. Comparaison des recherches de l'année académique 2014-2015 et 2015-2016 : Élèves du primaire

Avant de contraster les hypothèses travail de notre étude, il nous semble intéressant de contraster les résultats des données des 2 études réalisées jusqu'à présent : les échantillons aléatoires de l'étude exploratoire et l'étude corrélacionnelle (totalement aléatoire) afin de vérifier s'il existe une relation entre les résultats de l'étude exploratoire (année académique d'étude 2014-2015) et les résultats de l'analyse corrélacionnelle (année académique d'étude 2015-2016).

1.1. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures

1.1.1. Test de normalité

Nous savions déjà (Cf. Chapitre IV) que la distribution des réponses données par les élèves scolarisés en 6^e primaire durant l'année scolaire 2014-2015 sont non-paramétriques.

Test de normalité							
Shapiro-Wilk							
	Statistiques	ddl	Sig		Statistiques	ddl	Sig
ITEM 1	,409	30	,000	ITEM 8	,378	30	,000
ITEM 2	,710	30	,000	ITEM 9	,759	30	,000
ITEM 3	,780	30	,000	ITEM 10	,548	30	,000
ITEM 4	,497	30	,000	ITEM 11	,619	30	,000
ITEM 5	,457	30	,000	ITEM 12	,556	30	,000
ITEM 6	,812	30	,000	ITEM 13	,783	30	,000
ITEM 7	,319	30	,000	ITEM 14	,313	30	,000

TABLEAU 65. Test de normalité. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves scolarisés en 6^e primaire durant l'année scolaire 2014-2015)

Au vu du tableau 65, nous constatons que $p < 0,05$ pour tous les items. Par conséquent, la distribution des réponses obtenues des élèves scolarisés en 6^e primaire durant l'année scolaire 2015-2016 est également non-paramétrique.

CHAPITRE V

Comparaison des recherches de l'année académique 2014-2015 et 2015-2016

1.1.2. Test U de Mann-Whitney.

Comme nous pouvons le voir sur le tableau 66, pour un niveau de signification de 5% ($\alpha = 0,05$), les valeurs de p sont supérieures à 0,05 pour tous les items du Test *attitude envers la diversité des langues et des cultures* (sauf pour l'item 6).

U de Mann-Whitney.				
Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire)				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
ITEM 1	3088,500	3584,500	-1,844	,065
ITEM 2	3634,000	32554,000	-,235	,814
ITEM 3	3466,500	3962,500	-,611	,541
ITEM 4	3521,500	32441,500	-,694	,488
ITEM 5	3496,500	3961,500	-,423	,672
ITEM 6	2889,500	3385,500	-2,224	,026
ITEM 7	3651,500	4147,500	-,352	,725
ITEM 8	3521,000	4017,000	-,771	,441
ITEM 9	3291,000	32211,000	-1,137	,256
ITEM 10	3416,500	32096,500	-,836	,403
ITEM 11	3668,000	4164,000	-,189	,850
ITEM 12	3320,000	3816,000	-1,366	,172
ITEM 13	3326,500	3822,500	-,965	,334
ITEM 14	3727,000	4223,000	-,039	,969

TABLEAU 66. U de Mann-Whitney. Test *attitude envers la diversité des langues et des cultures* (Primaire). Étude exploratoire vs corrélationnelle

Donc, nous avons accepté l'hypothèse nulle qui établit l'inexistence de différences significatives entre les questionnaires obtenus durant l'année académique 2014-2015 et les questionnaires issus de l'année académique 2015-2016 (sauf pour l'item 6).

1.1.3. Représentation graphique

Dans la figure 48, nous pouvons apprécier également le parallélisme en ce qui concerne les médianes entre les questionnaires obtenus durant l'année académique 2014-2015 et les questionnaires issus de l'année académique 2015-2016 (sauf pour l'item 6 et l'item 9).

CHAPITRE V

Comparaison des recherches de l'année académique 2014-2015 et 2015-2016

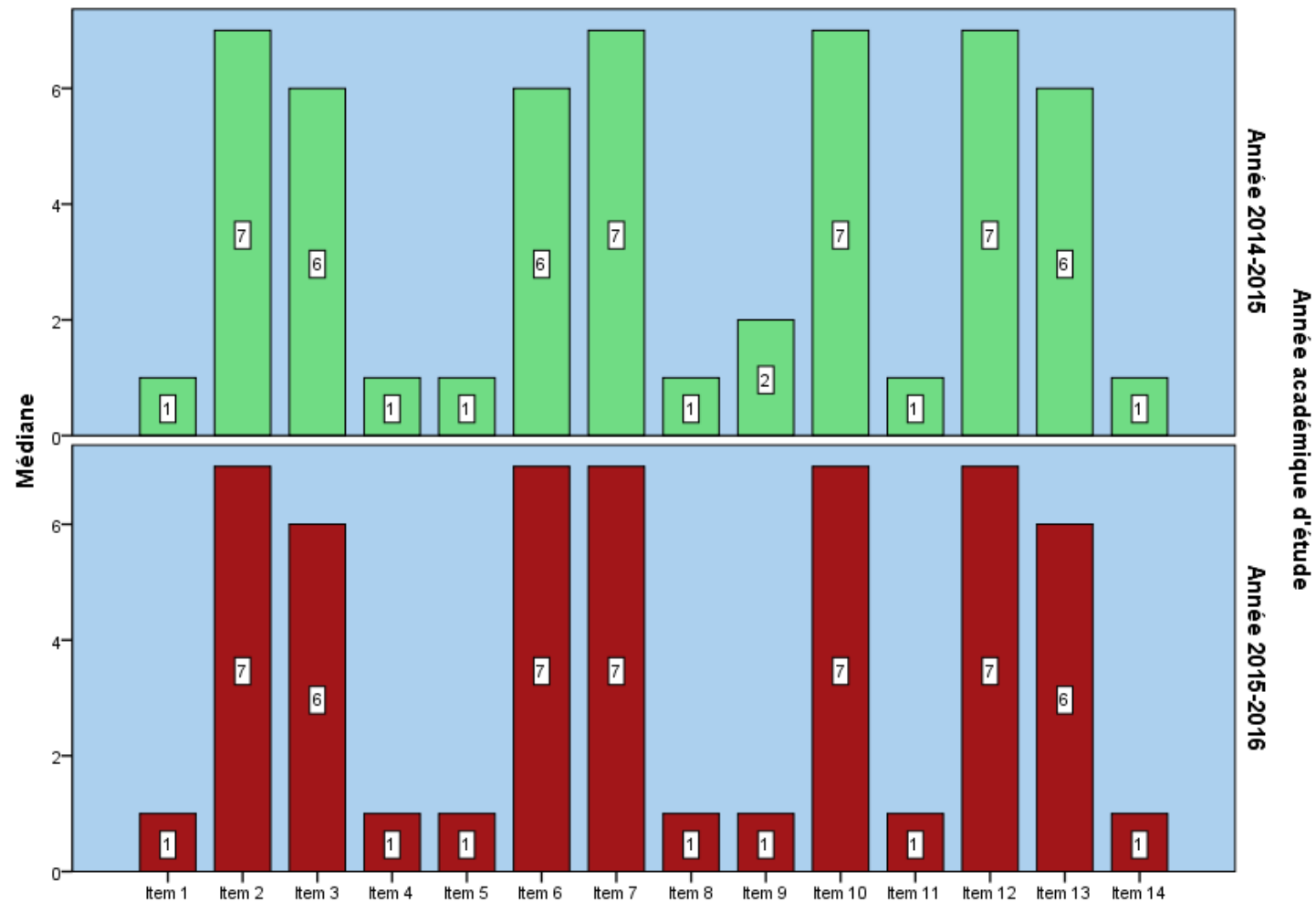


FIGURE 48. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Étude exploratoire (2014-2015) vs corrélationalle (2015-2016)

CHAPITRE V

Comparaison des recherches de l'année académique 2014-2015 et 2015-2016

1.1.4. Conclusions

Il existe plus de similitudes que de différences entre les questionnaires (obtenus de manière aléatoire) de l'année académique 2014-2015 et les questionnaires de l'année académique 2015-2016. La seule exception significative est l'item 6.

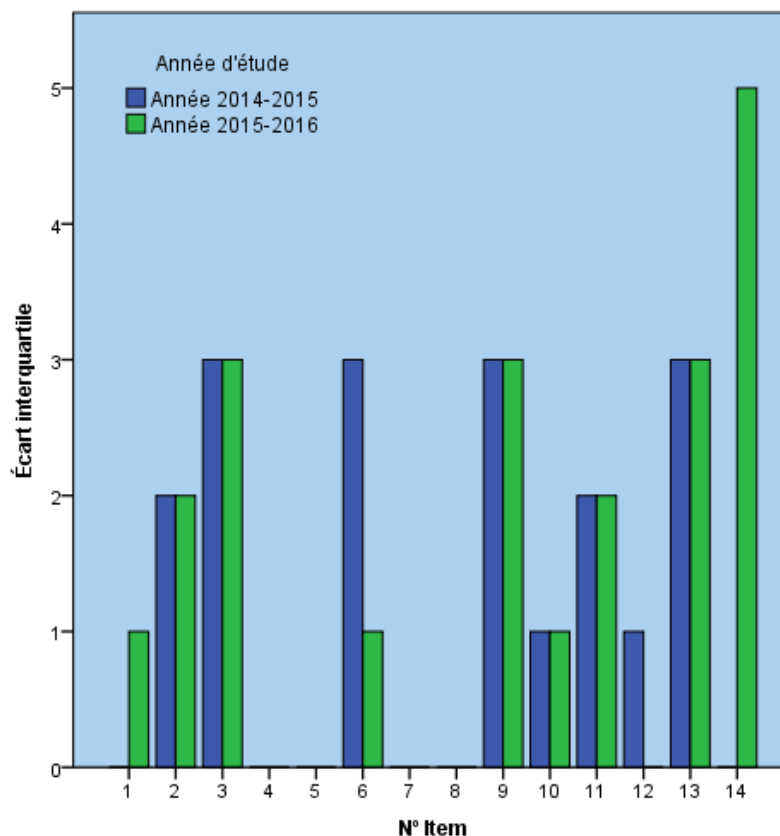


FIGURE 49. Écarts interquartiles. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Étude exploratoire vs corrélationnelle

Cependant, si nous observons la figure 49 montrant la variabilité dans les 2 différents échantillons, nous constatons également que les écarts interquartiles sont très différents pour l'item 14 : plus de variabilité dans l'échantillon de 2015-2016.

1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

1.2.1. Test de normalité »

Dans le tableau 67, nous apprécions que $p < 0,05$ pour tous les items. Par conséquent, pour le test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, la distribution des réponses obtenues des élèves scolarisés en 6^e primaire durant l'année scolaire 2014-2015 est non-paramétrique.

CHAPITRE V

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnols

Test de normalité

Shapiro-Wilk							
	Statistiques	ddl	Sig		Statistiques	ddl	Sig
ITEM 1	,606	30	,000	ITEM 6	,748	30	,000
ITEM 2	,763	30	,000	ITEM 7	,744	30	,000
ITEM 3	,622	30	,000	ITEM 8	,714	30	,000
ITEM 4	,603	30	,000	ITEM 9	,350	30	,000
ITEM 5	,683	30	,000				

TABEAU 67. Test de normalité. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves scolarisés en 6^e primaire durant l'année scolaire 2014-2015)

1.2.2. Test U de Mann-Whitney

Les valeurs de p sont à nouveau supérieures pour presque tous les items (tableau 68). Cependant, pour l'item 1, nous observons des valeurs p inférieures à 0,05, nous avons donc rejeté (pour cet item) l'hypothèse nulle d'absence de différences réellement significatives entre les questionnaires obtenus durant l'année académique 2014-2015 et ceux issus de l'année académique 2015-2016.

U de Mann-Whitney.

Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire)

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
ITEM 1	2789,500	30992,500	-2,092	,036
ITEM 2	3307,000	31510,000	-,661	,509
ITEM 3	3419,500	32580,500	-,554	,580
ITEM 4	3599,500	32519,500	-,001	,999
ITEM 5	3004,000	32165,000	-1,582	,114
ITEM 6	2917,500	31597,500	-1,699	,089
ITEM 7	2967,000	31887,000	-1,633	,102
ITEM 8	3562,500	32482,500	-,104	,917
ITEM 9	3198,500	3663,500	-1,477	,140

TABEAU 68. U de Mann-Whitney. Test d'Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire). Étude exploratoire vs corrélationnelle

1.2.3. Différences entre l'année académique 2014-2015 et l'année académique 2015-2016 (item 1)

Dans la figure 50, nous pouvons constater d'importantes différences (en ce qui concerne l'item 1 du questionnaire) entre les questionnaires obtenus durant l'année académique 2014-2015 et les questionnaires issus de l'année académique 2015-2016 (sauf pour l'item 6 et l'item 9).

CHAPITRE V

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnols

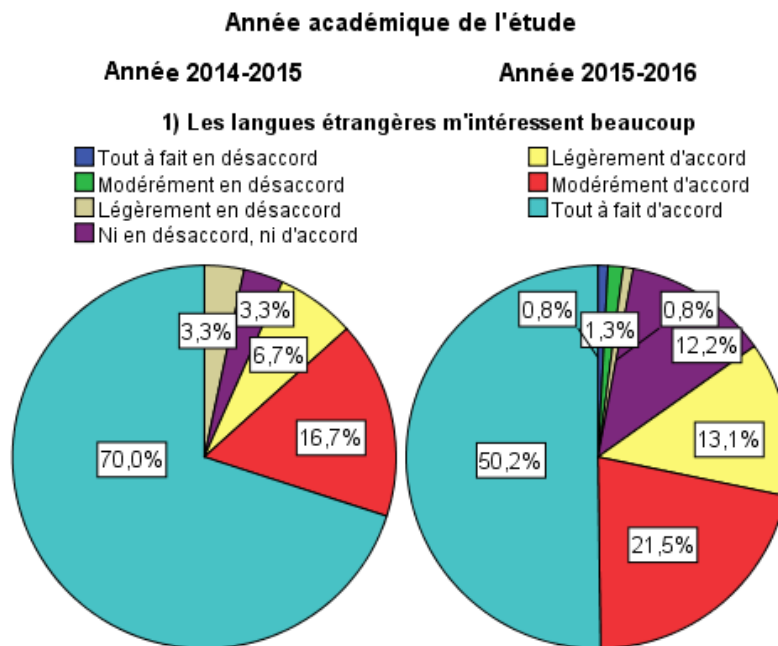


FIGURE 50. Différences de l'item 1. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (année académique 2014-2015 vs 2015-2016)

1.2.4. Conclusions

À l'exception de l'item 1 – qui présente des différences significatives selon l'étude de l'année académique 2014-2015 (étude exploratoire) et l'étude de l'année académique 2015-2016 (étude corrélacionnelle) –, l'absence de différences réellement significatives entre les deux échantillons ($n=241$ et $n=30$) paraît évidente pour le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Si l'on considère que la taille de l'échantillon était beaucoup plus grande pour l'année 2015-2016, nous pouvons considérer cette dernière plus fiable.

2. Comparaison des recherches de l'année académique 2014-2015 et 2015-2016 : Élèves du Secondaire

2.1. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures

2.1.1. Test de normalité

Les valeurs $p < 0,05$ nous indiquent que la distribution des réponses obtenues des élèves scolarisés en 1^{re} secondaire durant l'année scolaire 2014-2015 est non-paramétrique.

CHAPITRE V

Comparaison des recherches de l'année académique 2014-2015 et 2015-2016

Test de normalité							
Shapiro-Wilk							
	Statistiques	ddl	Sig		Statistiques	ddl	Sig
ITEM 1	,725	29	,000	ITEM 8	,740	29	,000
ITEM 2	,821	29	,000	ITEM 9	,858	29	,001
ITEM 3	,890	29	,006	ITEM 10	,821	29	,000
ITEM 4	,680	29	,000	ITEM 11	,838	29	,000
ITEM 5	,590	29	,000	ITEM 12	,816	29	,000
ITEM 6	,887	29	,005	ITEM 13	,879	29	,003
ITEM 7	,563	29	,000	ITEM 14	,689	29	,000

TABLEAU 69. Test de normalité. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves scolarisés en 1^{re} secondaire durant l'année scolaire 2014-2015)

2.1.2. Test U de Mann-Whitney

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
ITEM 1	808,000	1243,000	-1,057	,290
ITEM 2	911,500	1346,500	-,142	,887
ITEM 3	777,500	1212,500	-1,289	,197
ITEM 4	909,000	2989,000	-,188	,851
ITEM 5	869,500	1304,500	-,445	,656
ITEM 6	750,500	1185,500	-1,519	,129
ITEM 7	847,500	1282,500	-,992	,321
ITEM 8	626,500	2706,500	-3,253	,001
ITEM 9	676,000	2756,000	-2,163	,031
ITEM 10	732,000	1167,000	-1,786	,074
ITEM 11	659,000	2739,000	-2,464	,014
ITEM 12	834,500	1269,500	-,714	,475
ITEM 13	573,000	1008,000	-3,025	,002
ITEM 14	670,500	2750,500	-3,100	,002

TABLEAU 70. U de Mann-Whitney. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Secondaire). Étude exploratoire vs corrélationnelle

Les valeurs p sont supérieures à 0,05 pour 7 des items composant le questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures. Pour les items 8, 9, 11, 12 et 13, $p < 0,05$. Donc, pour ces 5 derniers items, il y a des différences significatives (tableau 70).

2.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

2.2.1. Test de normalité

Les valeurs $p < 0,05$ nous indiquent que la distribution des réponses obtenues des élèves scolarisés en 1^{re} secondaire durant l'année scolaire 2014-2015 est non-paramétrique sauf pour l'item 5 (tableau 71).

CHAPITRE V

Comparaison des recherches de l'année académique 2014-2015 et 2015-2016

Test de normalité

Shapiro-Wilk							
	Statistiques	ddl	Sig		Statistiques	ddl	Sig
ITEM 1	,784	21	,000	ITEM 6	,901	21	,037
ITEM 2	,845	21	,003	ITEM 7	,834	21	,002
ITEM 3	,832	21	,002	ITEM 8	,891	21	,024
ITEM 4	,676	21	,000	ITEM 9	,723	21	,000
ITEM 5	,937	21	,188				

TABLEAU 71. Test de normalité. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves scolarisés en 1^{re} secondaire durant l'année scolaire 2014-2015)

2.2.1. Test U de Mann-Whitney

Les valeurs de p sont supérieures pour presque tous les items obtenant des valeurs p supérieures à 0,05 (tableau 72), ce qui nous a poussé à accepter l'hypothèse de l'absence de différences (à l'exception très probablement de l'item 5) réellement significatives des questionnaires des élèves de 1^{re} secondaire portant sur l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle obtenus durant l'année académique 2014-2015 et les questionnaires issus de l'année académique 2015-2016.

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
ITEM 1	555,000	2571,000	-1,138	,255
ITEM 2	643,000	2723,000	-,623	,533
ITEM 3	567,500	820,500	-1,447	,148
ITEM 4	639,500	2719,500	-,710	,478
ITEM 6	676,500	929,500	-,279	,780
ITEM 7	666,000	919,000	-,388	,698
ITEM 8	649,500	902,500	-,552	,581
ITEM 9	662,000	2742,000	-,460	,646
ITEM 10	3416,500	32096,500	-,836	,403
ITEM 11	3668,000	4164,000	-,189	,850
ITEM 12	3320,000	3816,000	-1,366	,172
ITEM 13	3326,500	3822,500	-,965	,334
ITEM 14	3727,000	4223,000	-,039	,969

TABLEAU 72. U de Mann-Whitney. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Secondaire). Étude exploratoire vs corrélationnelle

CHAPITRE VI.

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnols

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnols

1. La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnols

L'Espagne étant un pays plurilingue, existe-t-il une sensibilisation linguistique en Espagne chez les adolescents espagnols ? Observe-t-on une attitude positive face à la diversité des langues, une ouverture authentique à l'altérité linguistique et culturelle et une motivation substantielle pour apprendre des langues ? Nous répondrons à ces questions dans ce chapitre.

Sur un échantillon d'élèves de 6^e année de l'enseignement primaire (n=241) et de 1^{re} année de l'enseignement secondaire (n=64), nous avons mené notre recherche sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne. Donc, ce sera à partir d'un total de 305 élèves réalisant leur scolarité en Espagne que nous tirerons les premières conclusions sur la *sensibilité plurilingue et pluriculturelle* des adolescents espagnols.

À ces fins, nous avons calculé pour chaque item des différents questionnaires, les fréquences observées des réponses données par les élèves dont les questionnaires n'ont pas été rejetés pour incohérences. Rappelons que les questions de contrôle avaient précisément la finalité d'interroger la cohérence des réponses fournies par les élèves enquêtés. Et finalement, nous avons traduit en pourcentages la fréquence de ces réponses sur un graphique représentatif.

1.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures

Voici les tables de fréquence et les graphiques représentant les pourcentages des réponses données par les élèves au questionnaire Attitude envers la diversité des langues. Dans les tableaux ci-dessous, nous trouverons les réponses détaillées en degrés d'accord/désaccord (en rouge, les items/réponses contraires à l'acceptation de la diversité linguistique et culturelle).

1.1.1. Item 1

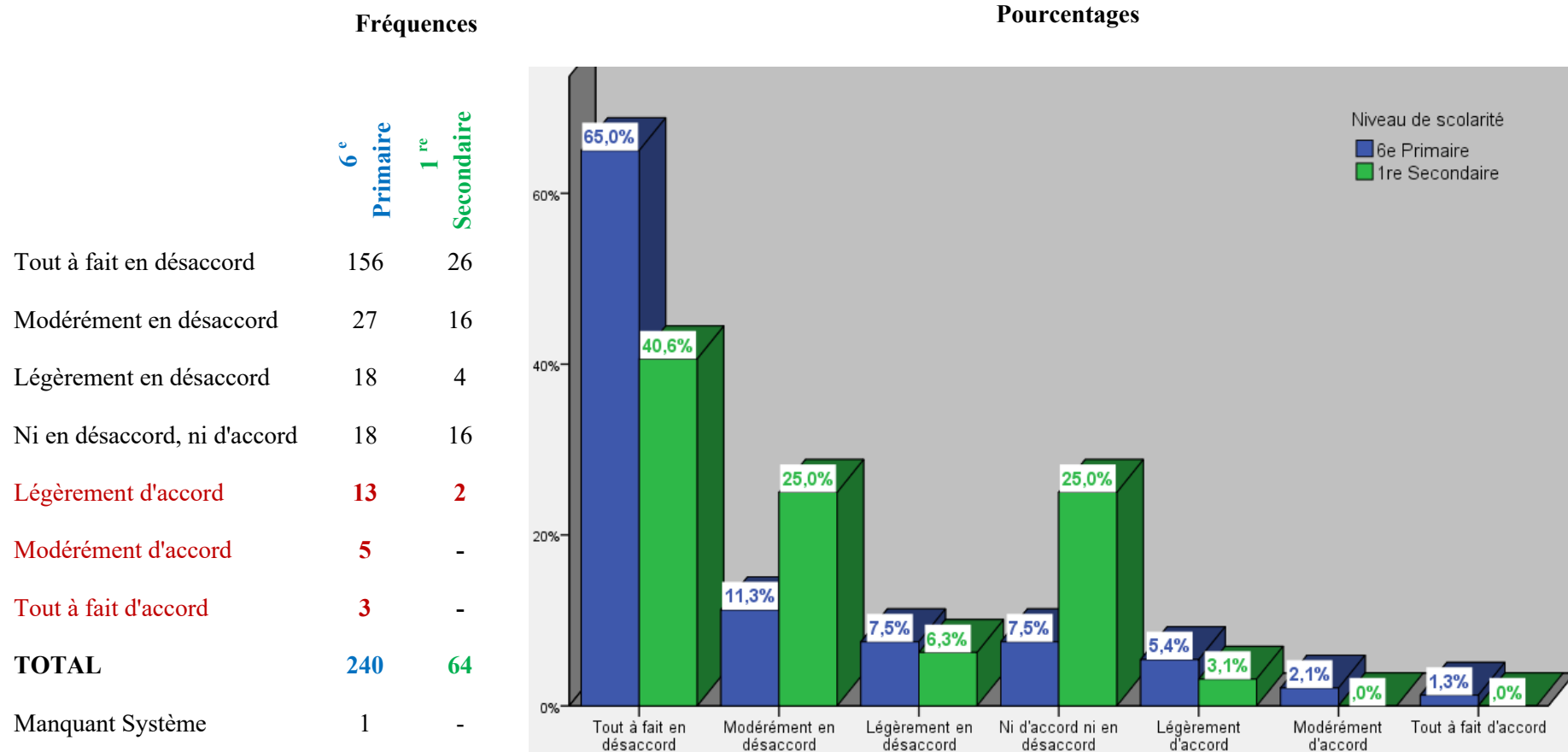
1.1.1.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique

Cf. figure 51 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnols

FIGURE 51. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 1.
1) Quand j'entends parler des enfants dans une langue étrangère, cela me fait rire



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.1.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 1) : analyse des résultats

PRIMAIRE

En ce qui concerne l'item 1 du questionnaire Attitude envers la diversité des langues (figure 51), nous pouvons apprécier qu'il existe une majorité de jeunes élèves espagnols (y compris les étrangers fréquentant les écoles espagnoles, bien sûr) qui démontrent une attitude positive face à la diversité des langues et un faible pourcentage (8,8%) qui présentent une attitude négative face à la diversité des langues en ce qui concerne cet item ; le pourcentage de neutralité étant relativement peu élevé (7,5%).

De plus, 65% des jeunes Espagnols possèdent une attitude très positive face à la diversité des langues face à 1,3% qui présentent une attitude très négative.

SECONDAIRE

Pour ce qui concerne l'item 1 du questionnaire Attitude envers la diversité des langues appliqué aux élèves de 1^{re} année de secondaire (figure 51), nous pouvons apprécier également un pourcentage élevé de jeunes élèves espagnols qui possèdent une attitude positive face à la diversité des langues dont environ 40% montrent une attitude très positive face à la diversité des langues ; le pourcentage de réponses neutres étant très élevé (25%).

Par contre, les jeunes Espagnols de 1^{re} secondaire qui présentent une attitude négative face à la diversité des langues est moins élevé que pour les élèves de 6^e primaire (3,1%, uniquement).

CONCLUSION

Considérant qu'il existe une majorité d'adolescents espagnols *qui ne trouvent pas ridicule d'entendre parler les enfants alloglottes*, **nous avons accepté pour l'item 1 l'existence d'attitudes positives face à la diversité des langues chez ces sujets.**

1.1.2. Item 2

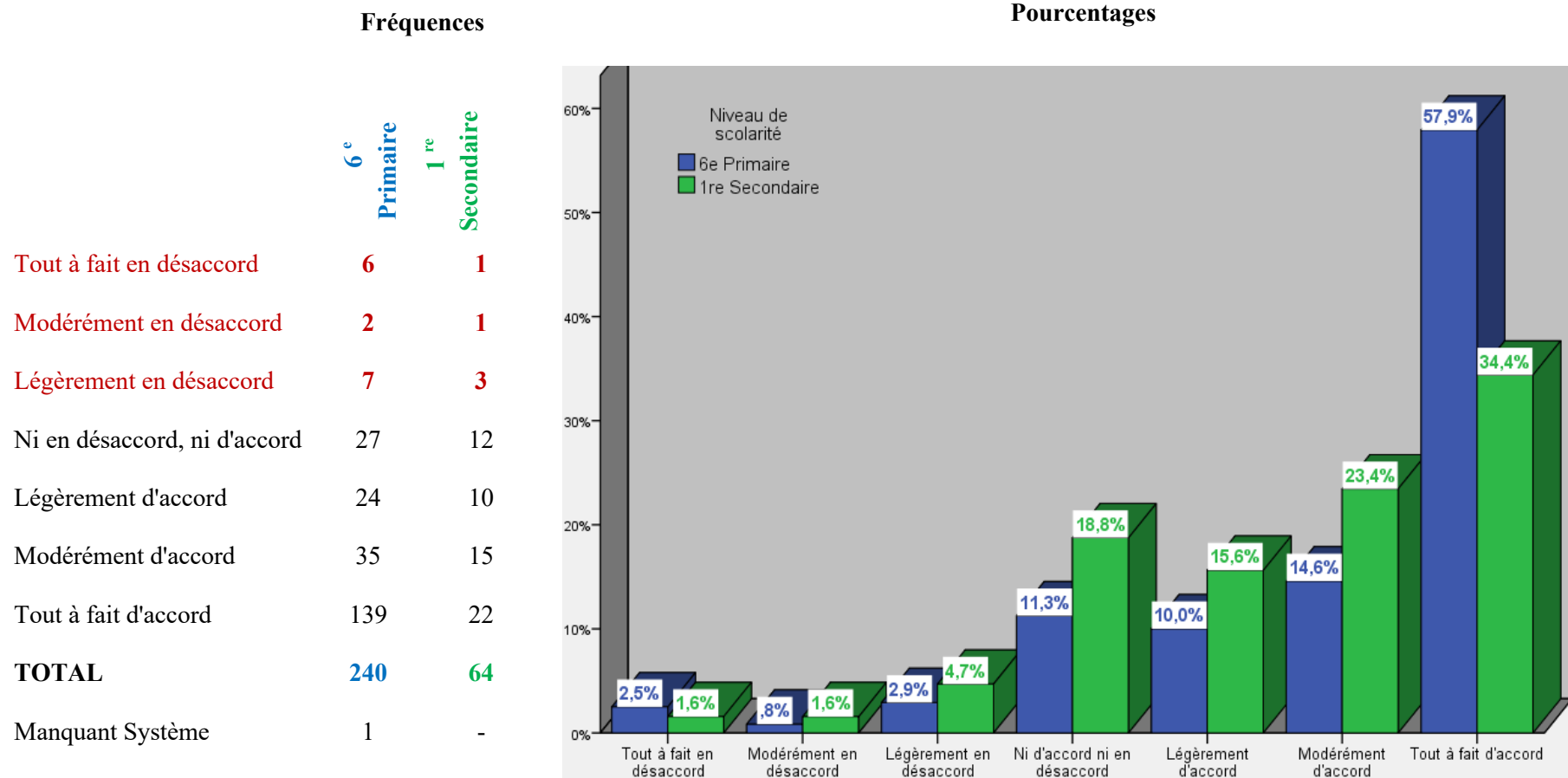
1.1.2.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique

Cf. figure 52 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 52. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 2.
2) En général, les enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne méritent ma confiance



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.2.2. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 2) : analyse des résultats

PRIMAIRE

En ce qui concerne l'item 2 du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (figure 52), nous pouvons apprécier qu'il existe une majorité (un peu plus de 80%) de jeunes élèves espagnols qui démontrent une attitude positive face à la diversité des cultures et seulement une minorité (6,2%) qui présentent une attitude négative à ce propos; le pourcentage de neutralité étant relativement plus élevé que pour l'item 1.

Et, un grand nombre de jeunes Espagnols possèdent une attitude très positive par rapport à la diversité des cultures face à un très petit nombre qui présentent une attitude très négative.

SECONDAIRE

Quant à l'item 2 du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures appliqué aux élèves de 1^{ère} année de secondaire (figure 52), nous pouvons apprécier un pourcentage élevé de jeunes élèves espagnols possédant une attitude positive face à la diversité des cultures (un peu plus de 70%) dont environ la moitié montrent une attitude très positive face à la diversité des cultures; le pourcentage de réponses neutres étant à nouveau assez élevé.

Et, le nombre de jeunes Espagnols présentant une attitude négative face à la diversité des cultures reste faible.

CONCLUSION

Considérant qu'il existe une majorité d'adolescents espagnols *qui considèrent que les enfants provenant de cultures différentes de la leur méritent leur confiance*, **nous avons accepté pour l'item 2 l'existence d'attitudes positives face à la diversité des cultures chez ces sujets.**

1.1.3. Item 3 (Les langues étrangères devraient être plus estimées)

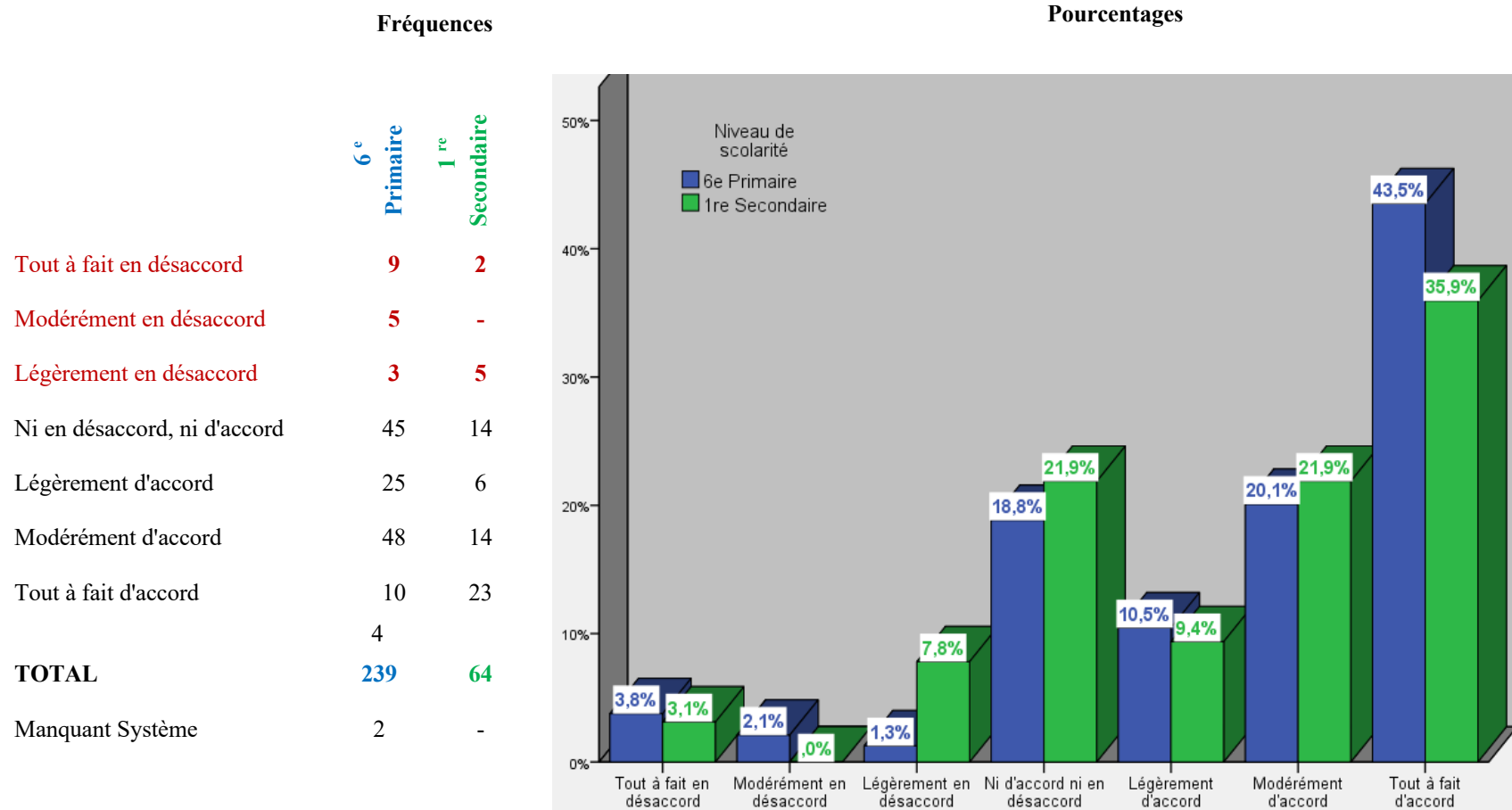
1.1.3.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 3)

Cf. figure 53 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 53 Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} Secondaire). Item 3.
3) Les langues étrangères devraient être plus estimées



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.3.2. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 3) : analyse des résultats

PRIMAIRE

Pour ce qui concerne l'item 3 du questionnaire (figure 53), nous pouvons apprécier qu'il existe à nouveau une majorité (74,1%) de jeunes élèves espagnols qui démontrent une attitude positive face à la diversité des langues et un faible pourcentage de ces jeunes élèves espagnols qui présentent une attitude négative face à la diversité des langues en ce qui concerne cet item ; le pourcentage de neutralité étant relativement très élevé malgré tout.

Et, le pourcentage de jeunes Espagnols possédant une attitude très positive est élevé. Pour le pourcentage qui présentent une attitude très négative, au contraire, est très bas.

SECONDAIRE

Pour ce qui concerne l'item 3 du questionnaire (figure 53), nous pouvons apprécier à nouveau une majorité d'élèves espagnols (mais un peu moins élevée que pour les deux premiers items du questionnaire) qui possèdent une attitude positive face à la diversité des langues (67,4%) dont a peu près la moitié montrent une attitude très positive face à la diversité des langues; le pourcentage de réponses neutres étant très élevé.

De plus, il existe un peu plus de 10% de jeunes Espagnols qui présentent une attitude négative face à la diversité des langues.

CONCLUSION

Considérant qu'il existe une majorité d'adolescents espagnols qui considèrent que *les langues étrangères devraient être plus estimées*, **nous avons accepté pour l'item 3 l'existence d'attitudes positives face à la diversité des cultures chez les adolescents espagnols.**

1.1.4 .Item 4

1.1.4.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 4)

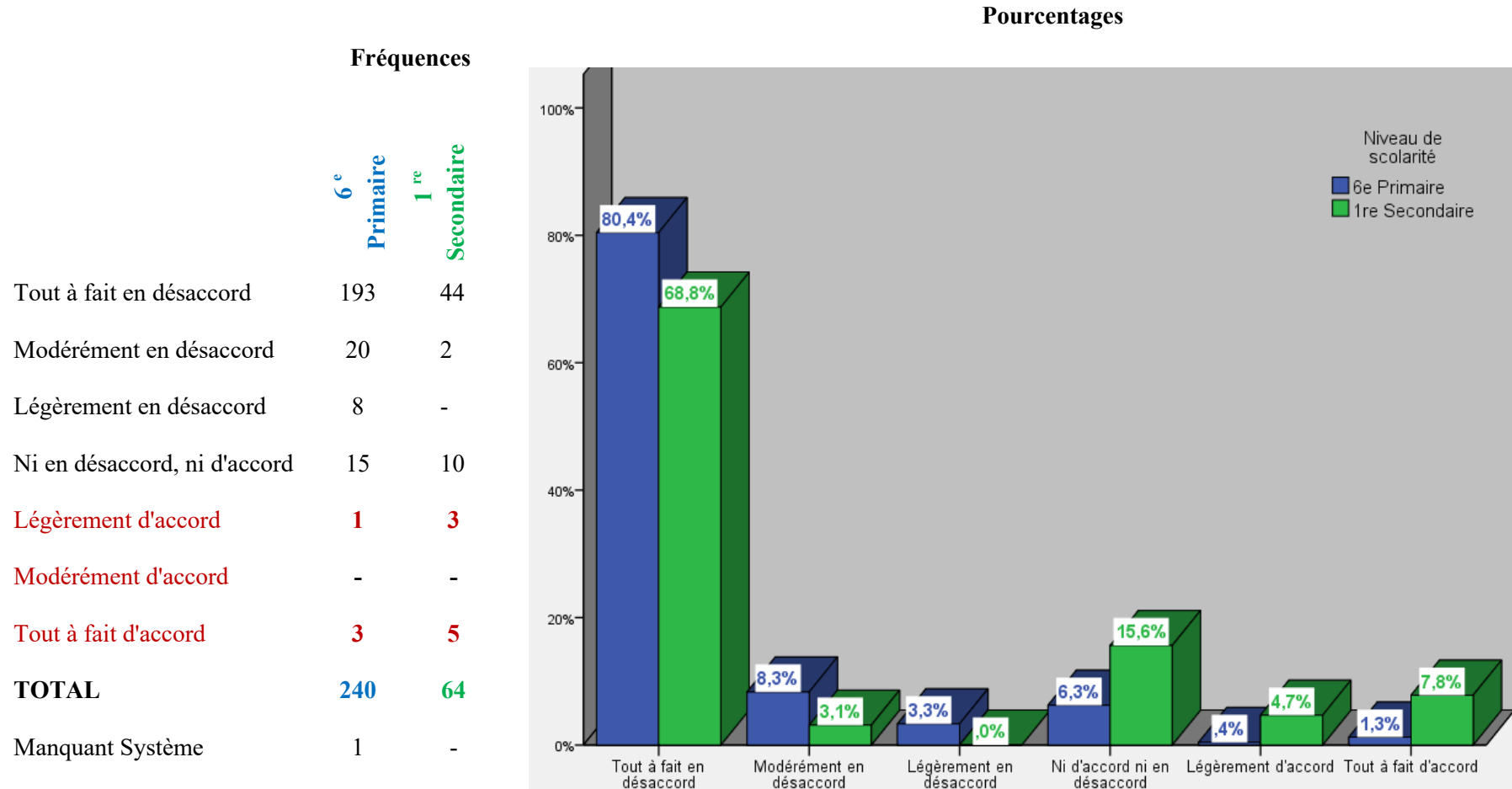
Cf. figure 54 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 54. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 4.

4) Ma culture est meilleure que les autres cultures



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.4.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 4) : analyse des résultats

PRIMAIRE

À propos de l'item 4 (figure 54), nous pouvons apprécier qu'il existe un très grand pourcentage (plus de 90%) de jeunes élèves espagnols qui démontrent une attitude positive face à la diversité des cultures et un très petit pourcentage de ces élèves présentent une attitude négative face à la diversité des cultures; le pourcentage de neutralité étant relativement faible.

Le contraste de jeunes Espagnols possédant une attitude très positive face à la diversité des cultures et ceux possédant une attitude très négative face à la diversité des cultures est évident.

SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 4 (figure 54), nous pouvons apprécier un pourcentage assez élevé d'élèves espagnols qui possèdent une attitude positive face à la diversité des cultures (un peu plus de 70%) dont tous montrent une attitude très positive face à la diversité des cultures; le pourcentage de réponses neutres étant toutefois un peu élevé (15,6%).

De plus, il existe tout de même 12,5% de jeunes Espagnols qui présentent une attitude négative face à la diversité des cultures.

CONCLUSION

Considérant qu'il existe une majorité d'adolescents espagnols qui pensent que *leur culture n'est pas la meilleure* (c'est-à-dire que les autres cultures méritent un respect), **nous avons accepté pour l'item 4 l'existence d'attitudes positives face à la diversité des cultures chez les adolescents espagnols.**

1.1.5. Item 5

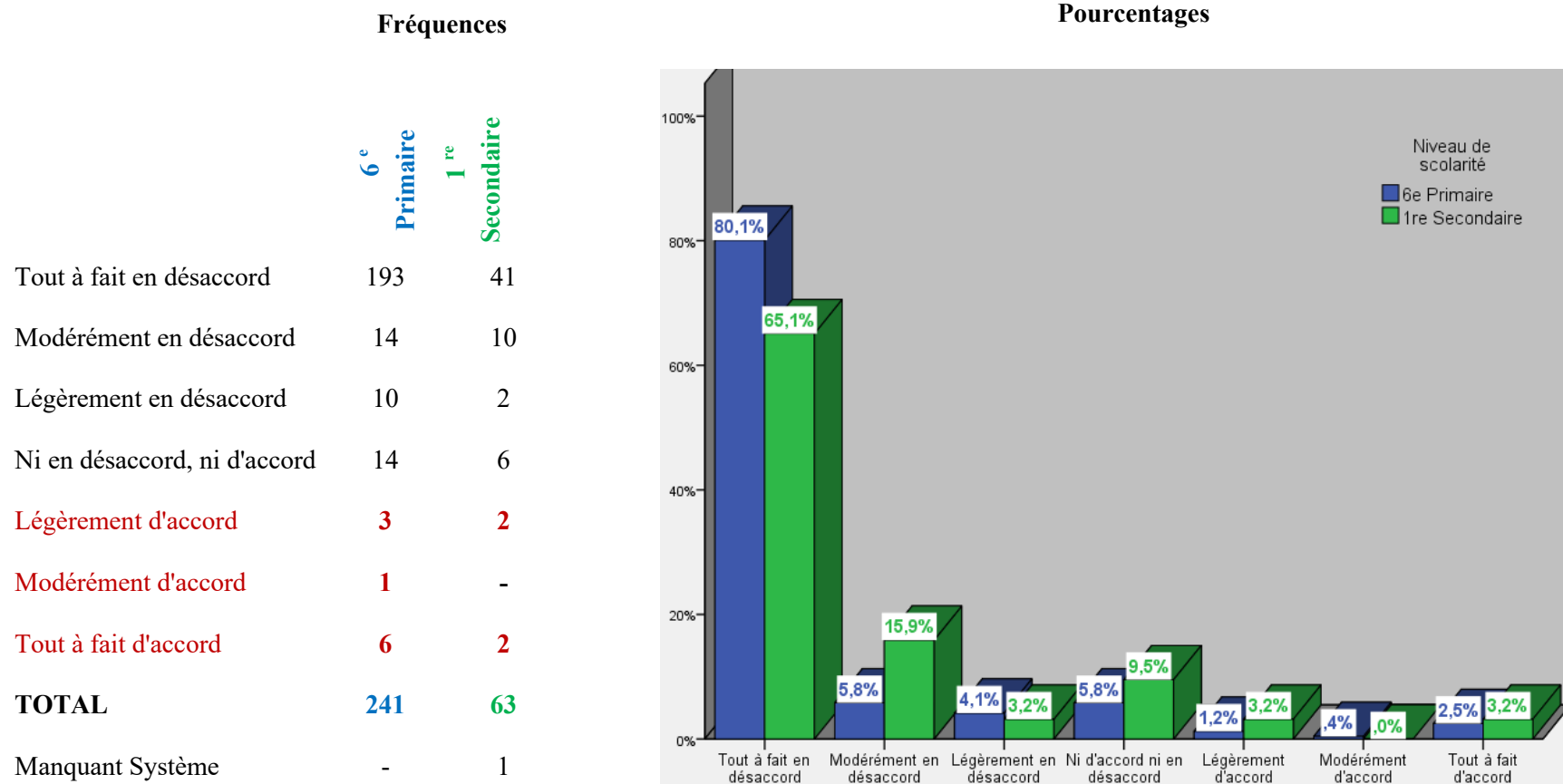
1.1.5.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 5)

Cf. figure 55 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 55. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 5.
5) Les enfants plus polis sont les enfants qui parlent ma langue



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.5.2. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 5) : analyse des résultats

PRIMAIRE

À propos de l'item 5 (figure 55), nous pouvons apprécier qu'il existe à nouveau un très grand pourcentage (environ 90%) de jeunes élèves espagnols qui démontrent une attitude positive face à la diversité des langues dont environ 80% une attitude très positive.

Seulement un peu plus de 4% de ces élèves présentent une attitude négative face à la diversité des langues; le pourcentage de neutralité pour l'item précédent est faible.

SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 5 (figure 55), nous pouvons remarquer à nouveau qu'une majorité d'élèves espagnols possèdent une attitude positive face à la diversité des langues (environ 84%) dont beaucoup montrent une attitude très positive face à la diversité des langues.

Le pourcentage de ces élèves qui présentent une attitude négative face à la diversité des langues n'est pas très élevé (6,4%).

CONCLUSION

Comme il existe une majorité d'adolescents espagnols qui *ne considèrent pas que les enfants plus polis sont les enfants qui parlent leur langue*, **nous avons accepté pour l'item 5 l'existence d'attitudes positives face à la diversité des langues.**

1.1.6. Item 6

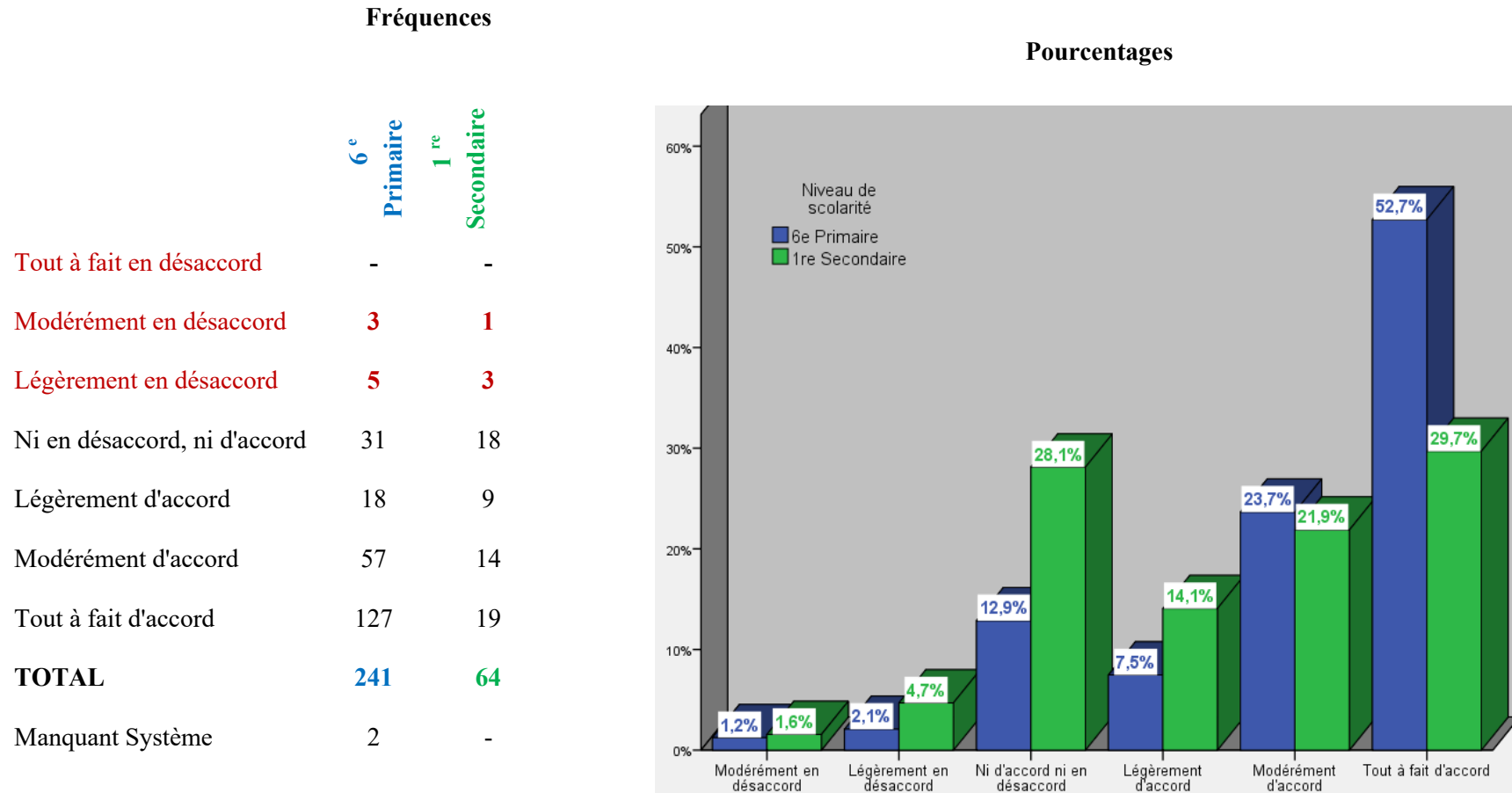
1.1.6.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 6)

Cf. figure 56 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 56. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 6.
6) J'adore connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.6.2. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 6) : analyse des résultats

PRIMAIRE

Pour l'item 6, à nouveau une majorité (environ 84%) de jeunes élèves espagnols démontrent une attitude positive face à la diversité des cultures et uniquement un très faible pourcentage (3,3%) de ces élèves d'Espagne présentent une attitude négative face à la diversité des cultures ; le pourcentage de neutralité étant un peu plus élevé que pour les items précédents (figure 56),

Cependant, les degrés des opinions sont plus répartis que pour les items précédents puisqu'un peu plus de la moitié (52,7%) des adolescents espagnols possèdent une attitude très positive, 22,6% une attitude positive et 8,7%, une attitude légèrement positive face à la diversité des cultures. Finalement, il n'existe qu'un petit pourcentage de jeunes Espagnols (3,3%) qui présentent une attitude négative face à la diversité des cultures.

SECONDAIRE

Pour ce qui concerne l'item 6 (figure 56), nous pouvons remarquer que la majorité (65,7%) d'élèves espagnols possèdent une attitude positive face à la diversité des cultures dont uniquement un peu moins de la moitié montrent une attitude très positive face à la diversité des cultures.

De plus, il n'existe pas beaucoup d'adolescents espagnols qui présentent une attitude négative face à la diversité des cultures (6,3%). Cependant, le taux de réponses neutres est trop élevé.

CONCLUSION

Il existe une majorité d'adolescents espagnols qui *adorent connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes*, **nous avons accepté pour l'item 6 l'existence d'attitudes positives face à la diversité des cultures.**

1.1.7. Item 7

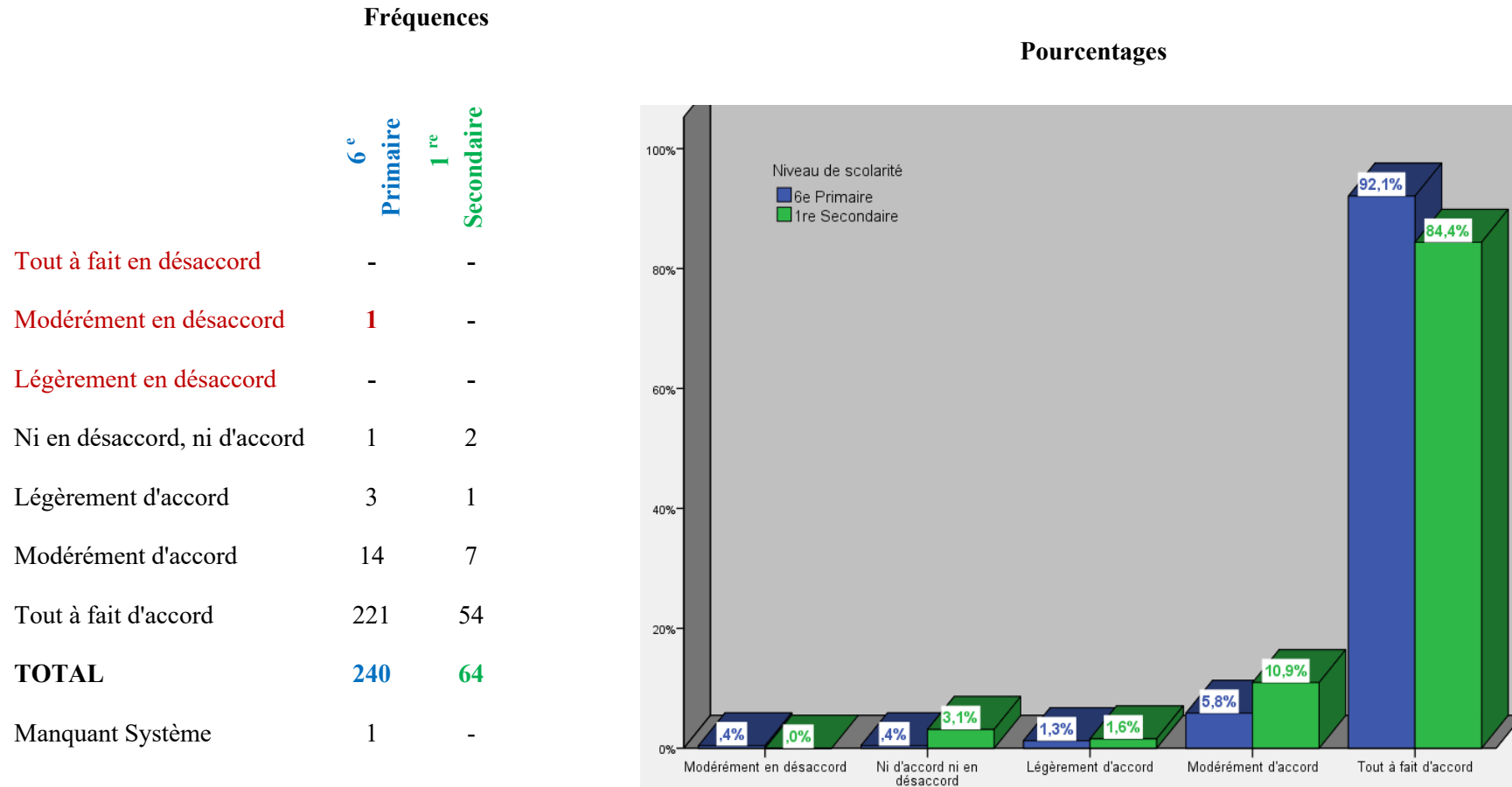
1.1.7.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 7)

Cf. figure 57 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 57. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 7.
7) J'accepte le fait qu'il existe dans le monde des enfants qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.7.2. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 7) : analyse des résultats

PRIMAIRE-SECONDAIRE

Pour l'item 7 (figure 57), nous pouvons remarquer que la quasi-totalité des jeunes élèves espagnols possèdent une attitude très positive face à la diversité des langues et des cultures et que presque tous ces élèves possèdent une attitude très positive face à la diversité des langues et des cultures.

Le pourcentage de neutralité étant quasi inexistant, le pourcentage d'élèves avec des attitudes négatives envers la diversité des langues et des cultures est aussi quasi inexistant.

CONCLUSION

Considérant l'unanimité d'attitudes positives face à la diversité des langues des adolescents fréquentant les écoles espagnoles qui se montrent favorables à l'altérité linguistique et culturelle, **nous avons accepté pour l'item 7 l'existence d'attitudes positives face à la diversité des langues et des cultures.**

1.1.8. Item 8

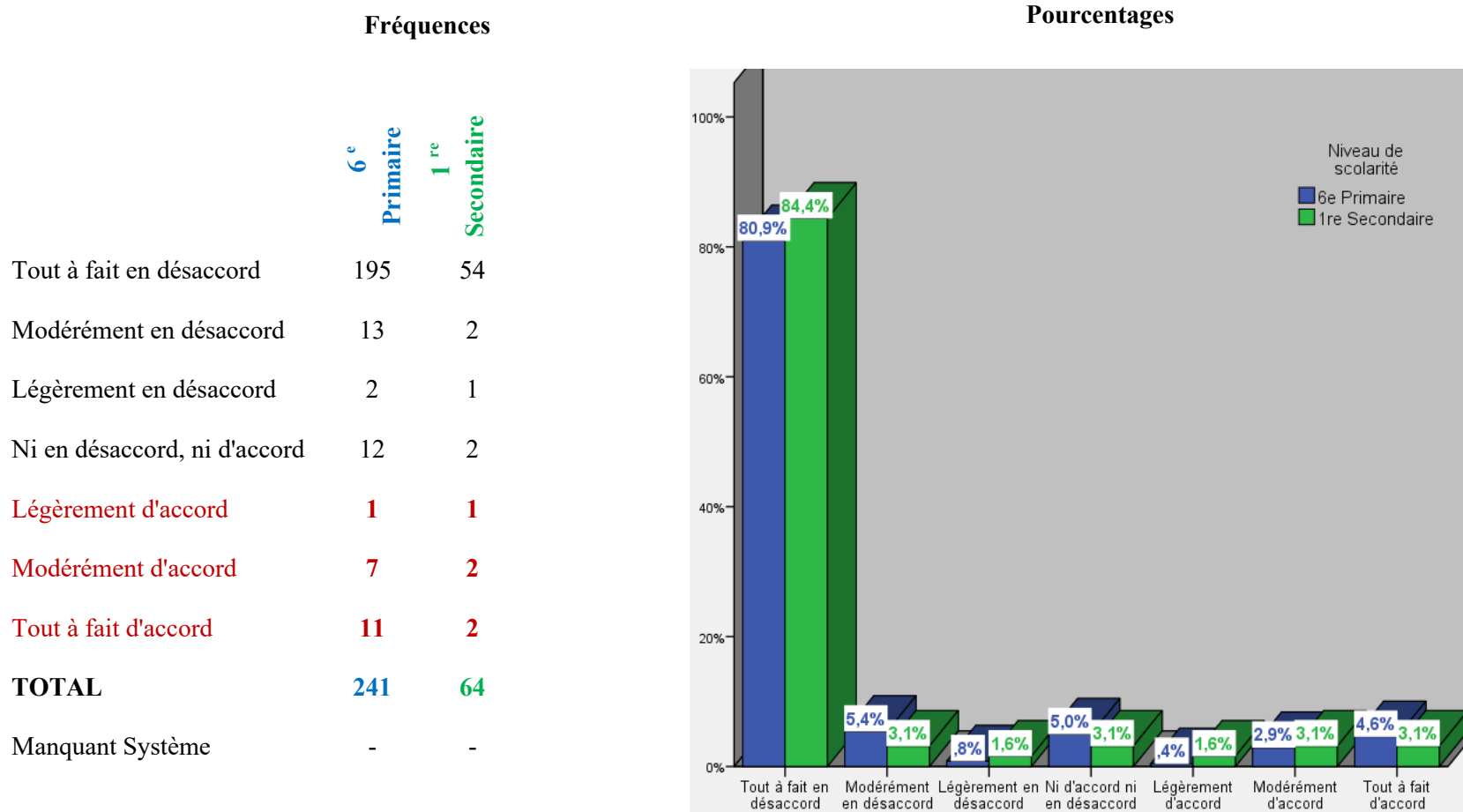
1.1.8.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 8)

Cf. figure 58 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 58. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 8.
8) Cela te paraît un problème qu'il existe des enfants dans le monde qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures ?



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.8.2. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 8) : analyse des résultats

PRIMAIRE-SECONDAIRE

L'item 8 montre les mêmes résultats que l'item 7 (figure 58), nous pouvons à nouveau affirmer l'unanimité d'attitudes positives face à la diversité des langues et des cultures des adolescents

CONCLUSION

Considérant l'unanimité d'attitudes positives face à la diversité des langues et des cultures des adolescents fréquentant les écoles espagnoles qui se montrent favorables à l'altérité linguistique et culturelle, **nous avons accepté pour l'item 8 l'existence d'attitudes positives face à la diversité des langues et des cultures.**

1.1.9. Item 9

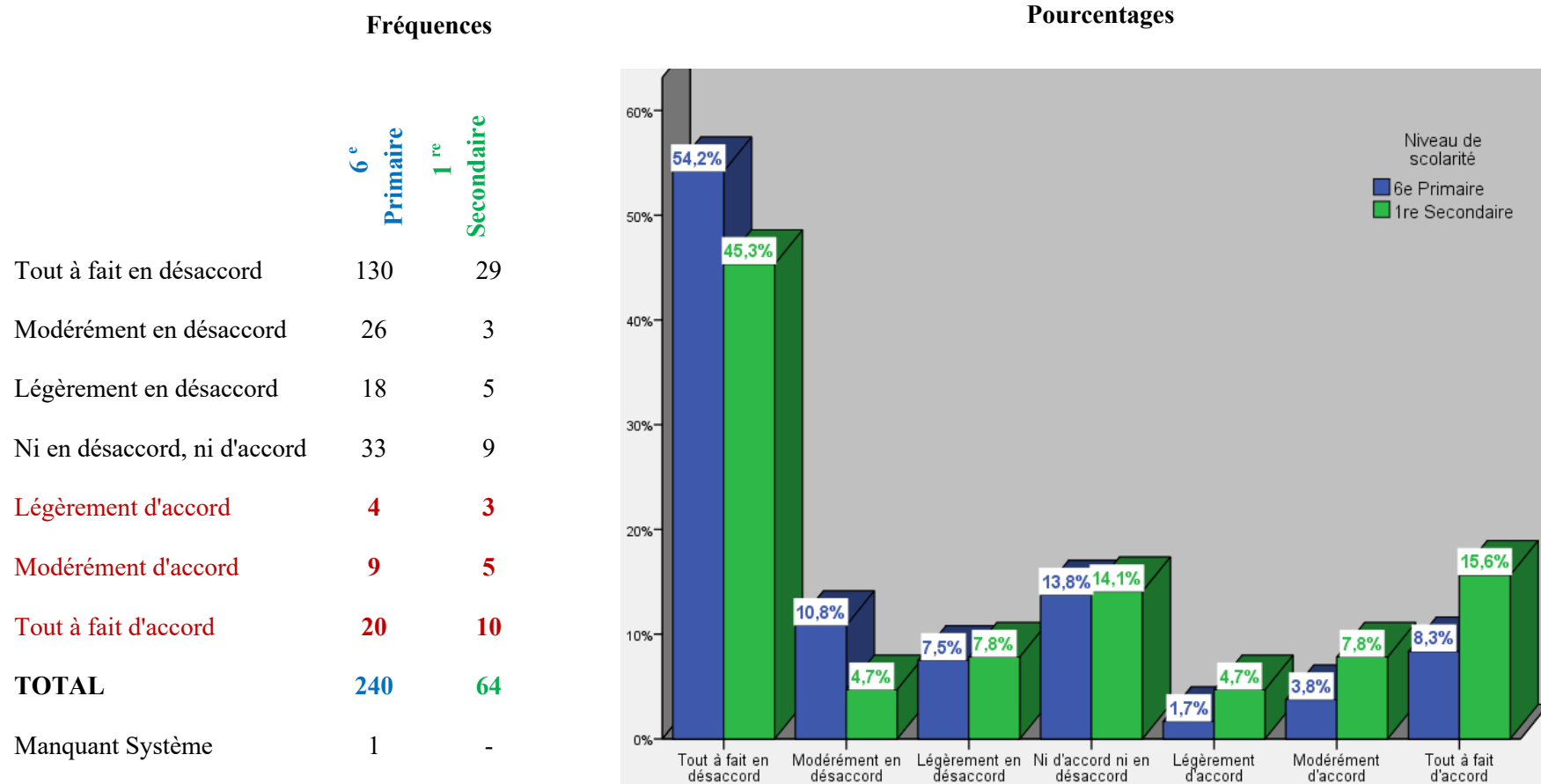
1.1.9.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 9)

Cf. figure 59 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 59. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 9.
9) Ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que ma propre langue maternelle



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.9.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 9) : analyse des résultats

PRIMAIRE

Pour ce qui concerne l'item 9 (figure 59), nous pouvons remarquer qu'une majorité (mais avec un moins grand pourcentage, en comparaison avec les 2 items précédents) de jeunes adolescents espagnols possèdent une attitude positive face à la diversité des langues (72,5%) dont 54,2% montrent une attitude très positive. Quoiqu'il existe quand même 13,8% de jeunes espagnols qui présentent une attitude négative face à la diversité des langues.

SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 9 (figure 59), nous pouvons remarquer que juste un peu plus de la moitié (57,8%) des élèves espagnols possèdent une attitude positive face à la diversité des langues dont presque tous montrent une attitude très positive face à la diversité des langues.

Cependant, nous remarquons que 28,1% de élèves de 1^{re} secondaire présentent une attitude négative face à la diversité des langues dont 15,6% de ces élèves possèdent une attitude très négative envers la diversité des langues.

CONCLUSION

Considérant la majorité d'attitudes positives face à la diversité des langues des élèves de 6^e primaire qui se montrent favorables à l'altérité linguistique, nous avons accepté pour l'item 9 l'hypothèse de l'existence d'attitudes positives face à la diversité des langues chez les adolescents espagnols.

Cependant, pour ce qui concerne les élèves de 1^{re} secondaire, **nous ne pouvons pas confirmer l'existence d'attitudes positives face à la diversité des langues chez les adolescents espagnols** puisque plus d'un quart d'entre eux *pensent que ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que ma langue maternelle.*

1.1.10. Item 10

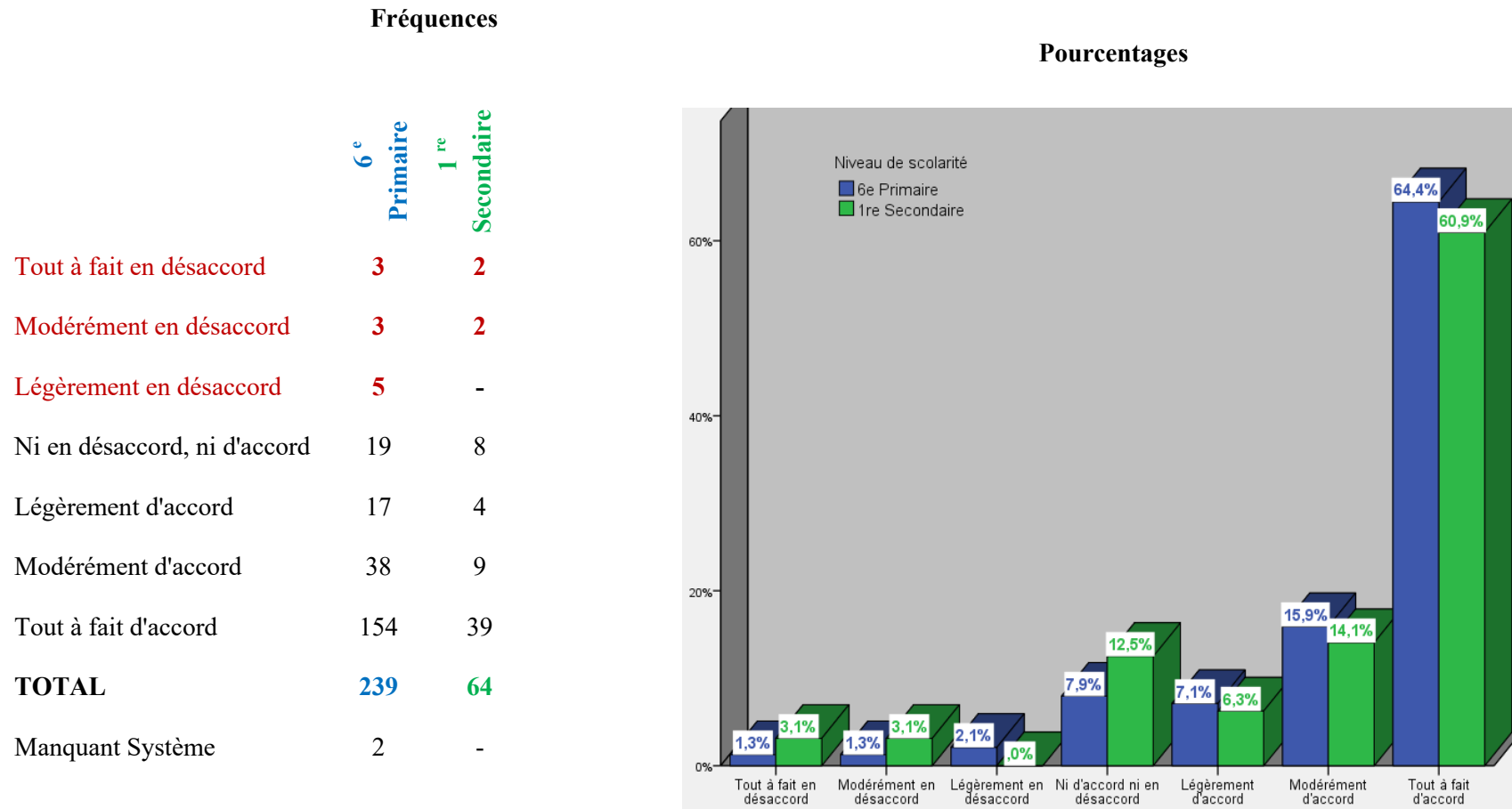
1.1.10.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 10)

Cf. figure 60 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 60. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 10.
10) Est-ce que tu aimerais voyager pour connaître des enfants avec d'autres langues différentes de la tienne ?



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.10.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 10) : analyse des résultats

PRIMAIRE-SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 10 (figure 60), nous pouvons remarquer qu'une majorité des adolescents espagnols possèdent une attitude positive face à la diversité des langues et des cultures et ceux montrant une attitude très positive face à la diversité des langues sont nombreux.

Il n'existe qu'un faible pourcentage de jeunes Espagnols qui présentent une attitude négative face à la diversité des langues.

CONCLUSION

Considérant la majorité d'attitudes positives face à la diversité des langues des adolescents espagnols désireux de faire des voyages afin de connaître des enfants parlant d'autres langues, **nous avons accepté pour l'item 10 l'existence d'attitudes positives face à la diversité des langues.**

1.1.11. Item 11

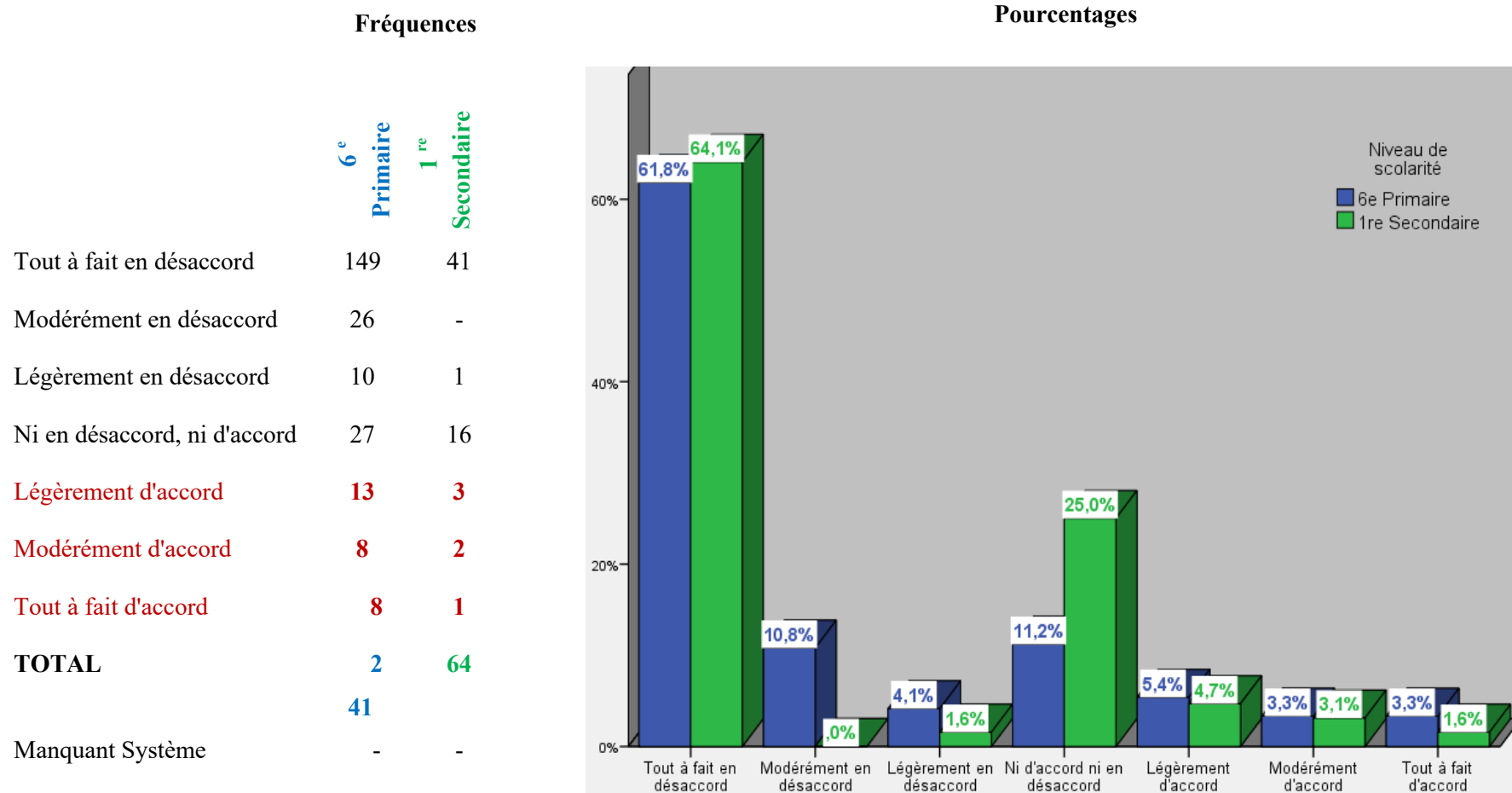
1.1.11.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 11)

Cf. figure 61 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 61. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 11.
11) Je suis gêné quand ma famille me parle dans une langue différente de celle de mes camarades devant eux-ci



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.11.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 11) : analyse des résultats

PRIMAIRE

Pour ce qui concerne l'item 11 (figure 61), nous observons qu'un peu plus des $\frac{3}{4}$ des jeunes élèves espagnols possèdent une attitude positive face à la diversité des langues dont la grande majorité montrent une attitude très positive.

Par ailleurs, il existe quand même 12% de jeunes Espagnols qui présentent une attitude négative face à la diversité des langues.

SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 11 (figure 61) nous pouvons observer que, si le pourcentage d'élèves espagnols qui possèdent une attitude très positive face à la diversité des langues est plus grand que chez les élèves de 6^e primaire, il existe un pourcentage moins grand d'élèves avec des attitudes positives.

Quand bien même, il n'existe qu'un peu plus de 9% de jeunes Espagnols présentant une attitude négative face à la diversité des langues, il y en a tout de même $\frac{1}{4}$ qui ne s'intéressent pas à la question.

CONCLUSION

Considérant la majorité d'attitudes positives face à la diversité des langues des adolescents espagnols qui *n'éprouvent pas de honte lorsque leur famille leur parle dans une langue différente à celle de leurs camarades*, **nous avons accepté pour l'item 11 l'existence d'attitudes positives face à la diversité des langues chez les adolescents espagnols.**

1.1.12. Item 12

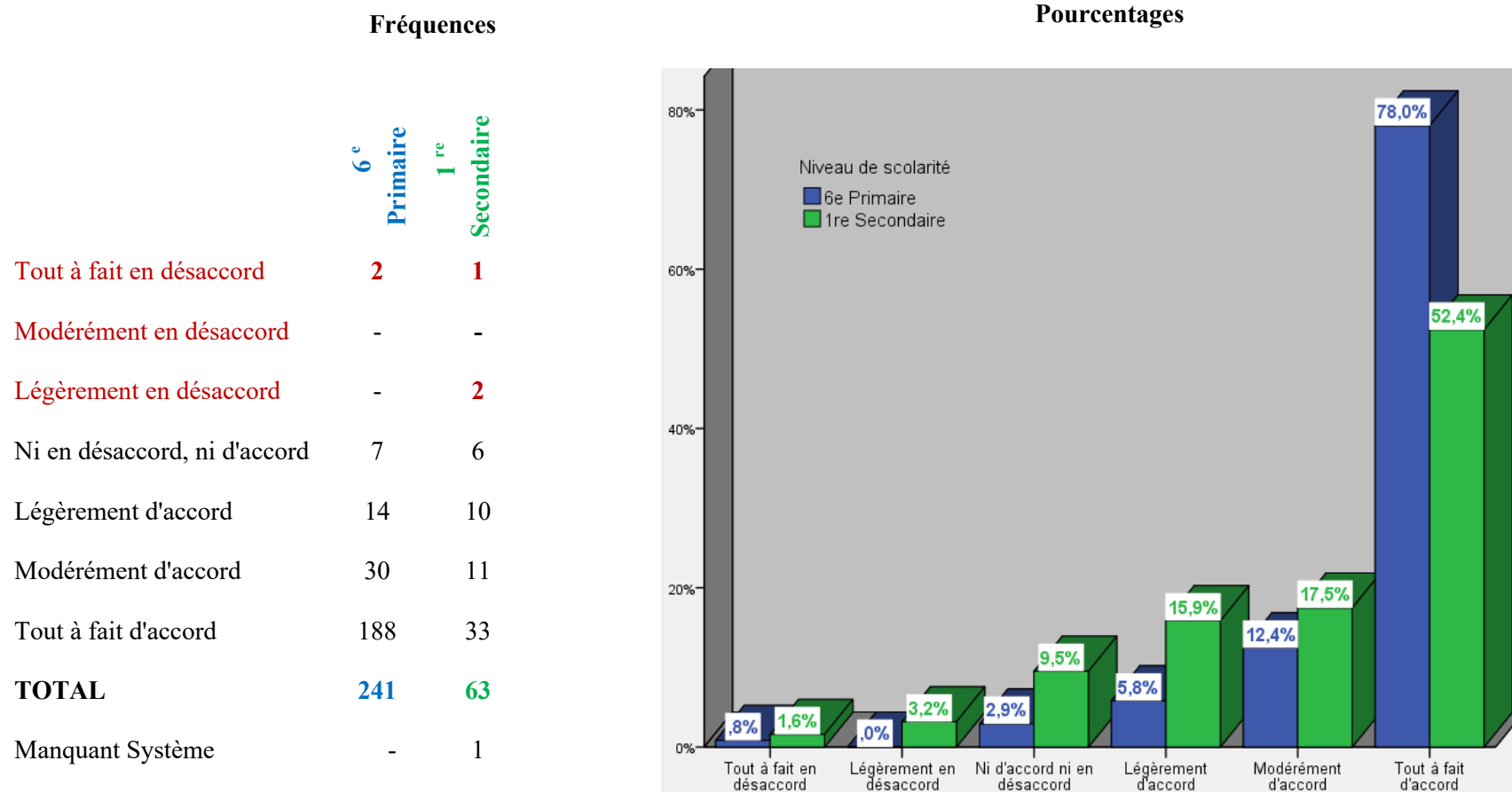
1.1.12.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 12)

Cf. figure 62 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 62. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 12.
12) Est-ce que cela te semble intéressant que d'autres enfants parlent également des langues différentes à la tienne ?



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.12.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 12) : analyse des résultats

PRIMAIRE

En ce qui concerne l'item 12 (figure 62), nous pouvons remarquer que la quasi-totalité de jeunes élèves espagnols présentent une attitude positive face à la diversité des langues dont 78% montrent une attitude très positive face à la diversité des langues.

De plus, le pourcentage de jeunes Espagnols qui présentent une attitude négative face à la diversité des langues est quasi inexistant.

SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 12 (figure 62), nous pouvons remarquer qu'il existe une majorité d'élèves espagnols possédant une attitude positive face à la diversité des langues. En outre, seulement un faible pourcentage (4,8%) de jeunes Espagnols présentent une attitude négative face à la diversité des langues.

CONCLUSION

Considérant la majorité d'attitudes favorables à la diversité linguistique chez les adolescents espagnols, **nous avons accepté pour l'item 12 l'existence d'attitudes positives face à la diversité linguistique.**

1.1.13. Item 13

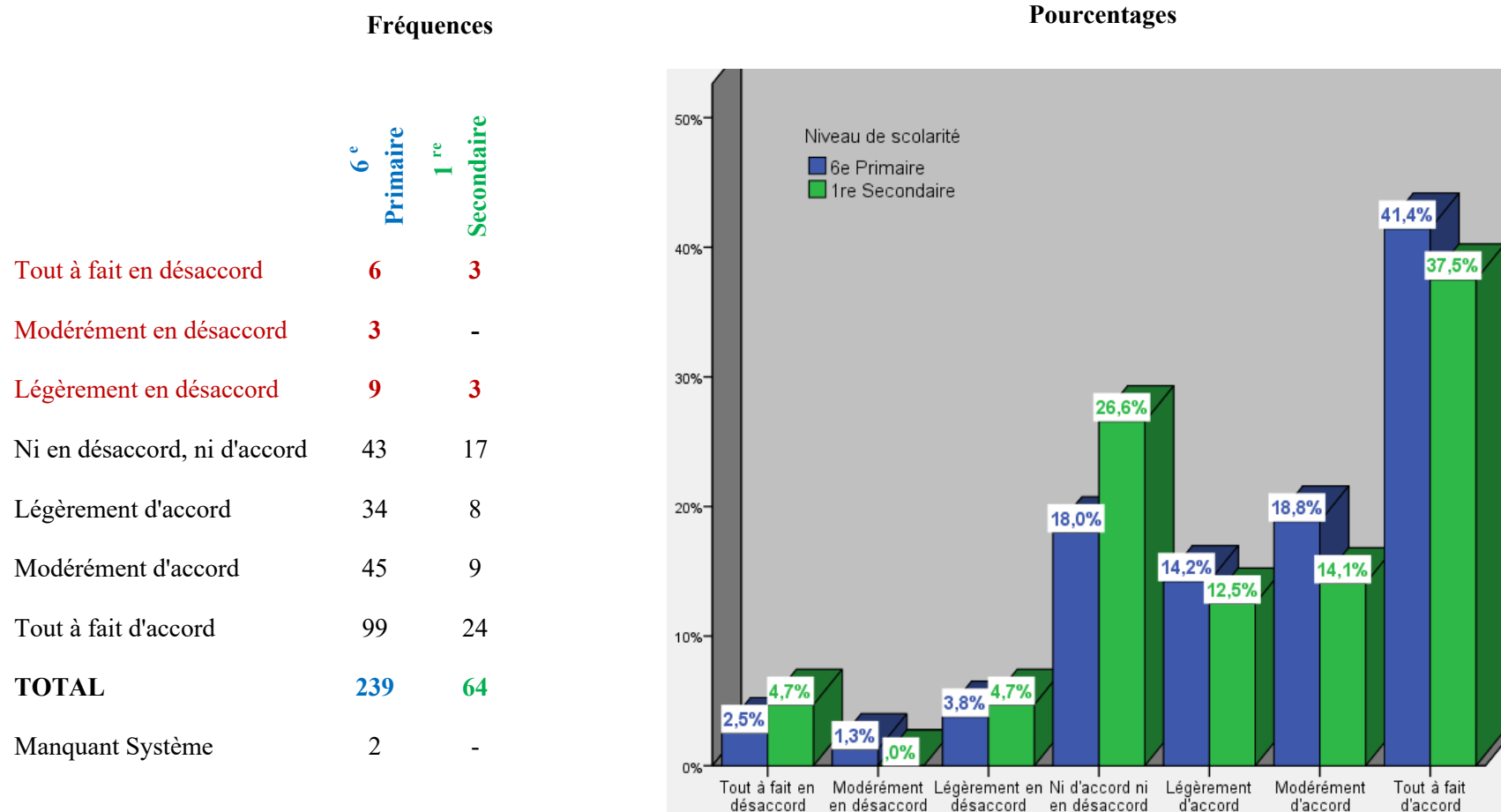
1.1.13.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 13)

Cf. figure 63 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 63. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 13.
13) J'aimerais que, dans ma classe, il y ait des enfants qui parlent une langue différente à la mienne et proviennent de cultures différentes de la mienne



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.13.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 13) : analyse des résultats

PRIMAIRE-SECONDAIRE

Pour ce qui concerne l'item 13 (figure 63), nous pouvons remarquer une majorité de jeunes élèves espagnols qui possèdent une attitude positive face à la diversité des langues, dont un grand nombre montrent une attitude très positive face à la diversité des langues.

Par contre, il n'existe que pas beaucoup de jeunes Espagnols qui présentent une attitude négative face à la diversité des langues mais il y a beaucoup d'élèves (18%, chez les élèves de 6^e primaire et plus d'un ¼ chez les élèves de 1^{re} secondaire) qui ne se sont pas penchés sur la question d'inviter des élèves étrangers dans leur classe.

CONCLUSION

Considérant, malgré tout, la majorité d'attitudes favorables à la diversité linguistique et culturelle chez les adolescents espagnols, **nous avons accepté pour l'item 13 l'existence d'attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle.**

1.1.14. Item 14

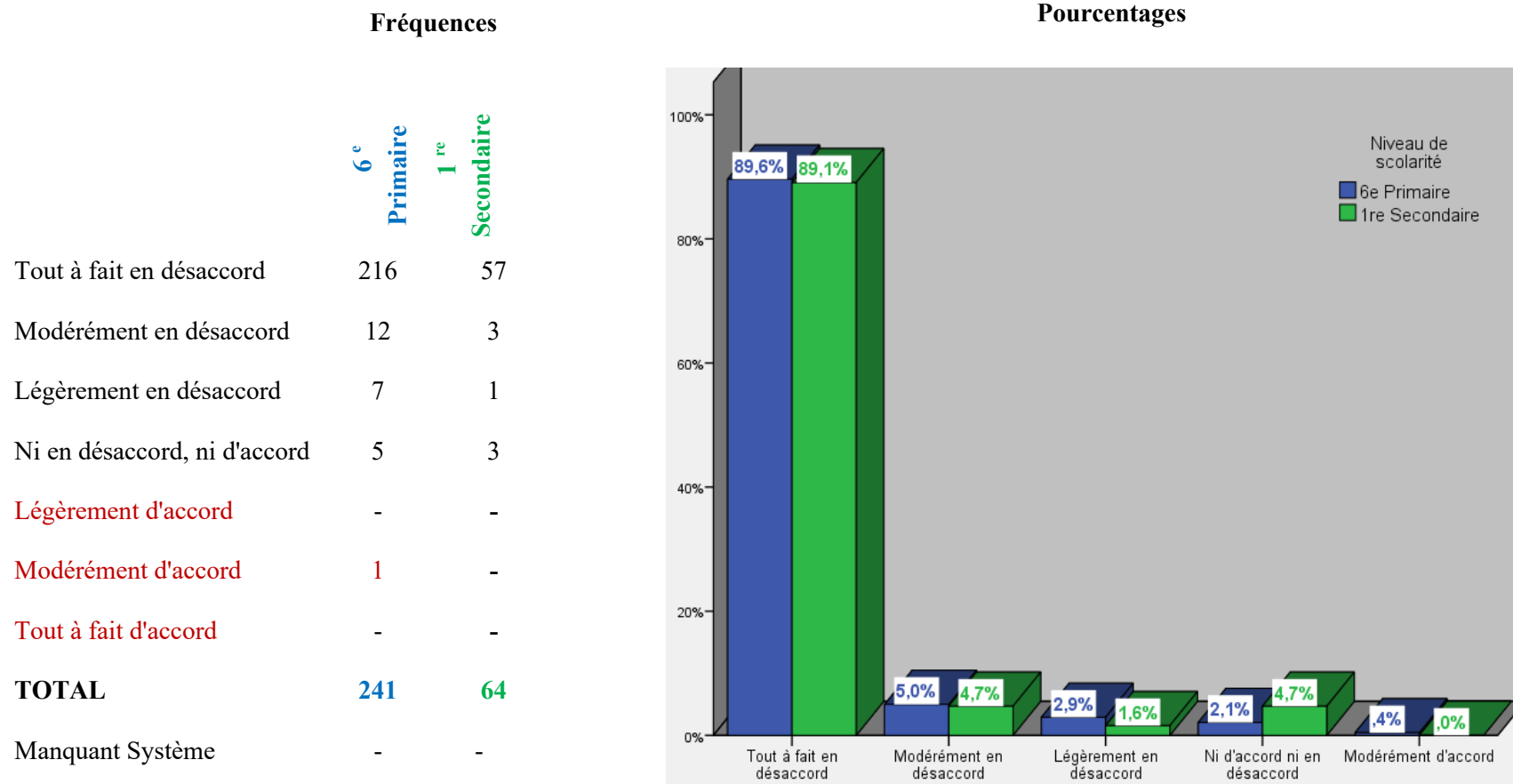
1.1.14.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique (Item 14)

Cf. figure 64 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 64. Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire - 1^{re} secondaire). Item 14.
14) Je déteste jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes à la mienne



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.1.14.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Item 14) : analyse des résultats

PRIMAIRE-SECONDAIRE

L'item 14 (figure 64) montre les mêmes résultats que l'item 7 et 8, nous pouvons affirmer l'unanimité des attitudes positives face à la diversité des cultures des adolescents espagnols.

CONCLUSION

Considérant l'unanimité d'attitudes positives face à la diversité des cultures des adolescents espagnols qui se montrent favorables à l'altérité culturelle, **nous avons accepté pour l'item 14 l'hypothèse de l'existence d'attitudes positives face à la diversité des cultures chez les adolescents espagnols.**

1.2. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures : premières conclusions

1.2.1. Élèves de primaire : premières conclusions

Finalement, nous pouvons tirer de ces résultats les conclusions suivantes :

- Si on prend en compte que les items 1, 4, 7, 8, 9 et 13 nous indiquent *l'acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent* (descripteur A 4 du CARAP²²⁹), nous pouvons conclure que **cette attitude essentielle poursuivie par l'Éveil aux langues est présente, à hauts degrés, chez la grande majorité des jeunes Espagnols** (presque 70%) et, presque 8% montrent une *acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, à moindres degrés ou à des degrés intermédiaires*. Un petit pourcentage (plus ou moins 2%) de ces adolescents espagnols présentent des attitudes contraires à la diversité linguistique ou culturelle ;
- Si l'on considère que l'item 12 nous indique la *curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues / des cultures* (descripteur A 3.2 du CARAP), nous pouvons conclure que **cette attitude poursuivie par l'Éveil aux langues est présente également, à hauts degrés, chez la grande majorité des jeunes Espagnols** (78%) et, environ 18% présentent une *curiosité envers la*

²²⁹ Cf. ANNEXE 7

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

découverte du fonctionnement des langues / des cultures, à moindres degrés ou à des degrés intermédiaires. Puis, un faible pourcentage (non-significatif) présente des attitudes contraires à la curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues / des cultures.

1.2.2. Élèves du secondaire : premières conclusions

Finalement, nous pouvons tirer de ces résultats les conclusions suivantes :

- Si l'on considère que les items 1, 4, 7, 8, 9 et 13 nous indiquent l'*acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent* (descripteur A 4 du CARAP), nous pouvons conclure que **cette attitude essentielle poursuivie par l'Éveil aux langues est présente, à haut degré, chez nombreux des jeunes Espagnols** (environ 60%) et, environ 8% de ces sujets présentent une *acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, à des degrés ou à des degrés intermédiaires*. Toutefois, un petit pourcentage présente des attitudes contraires à la diversité linguistique ou culturelle ;
- Si on tient en compte que l'item 12 nous indique la *curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues / des cultures* (descripteur A 3.2 du CARAP), nous pouvons conclure que **ces dernières attitudes essentielles prétendues par l'Éveil aux langues sont présentes, à hauts degrés, chez un peu plus de la moitié de jeunes adolescents espagnols** (environ 52%) et, presque 17% présentent une *curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues / des cultures, à un moindre degré ou à des degrés intermédiaires*. Puis, un faible pourcentage (4,8%) présente des attitudes contraires à la *curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues / des cultures*. Enfin, quasi 10% de jeunes adolescents espagnols se sont abstenus de se pencher sur la question.
- Cependant, remarquons que plus d'un quart d'adolescents espagnols de 1^{re} année de secondaire considèrent que « ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que (leur) langue maternelle » (item 9), ce qui nous indique un refus de la diversité linguistique ou culturelle (contrairement à ce qui figure dans les descripteurs A 4 et A5 du CARAP), nous pouvons affirmer un manque de sensibilité en ce qui concerne cette variable.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.2.3. Conclusions des résultats du Test attitude envers la diversité des langues et des cultures

La figure 65 nous montre la synthèse des résultats du questionnaire considéré comme un ensemble. Nous pouvons apprécier malgré tout qu'il existe parmi les élèves de 6^e primaire et de 1^{re} secondaire des élèves d'Espagne, une majorité (un peu plus grande chez les premiers) d'excellentes attitudes envers à la diversité des langues et des cultures.

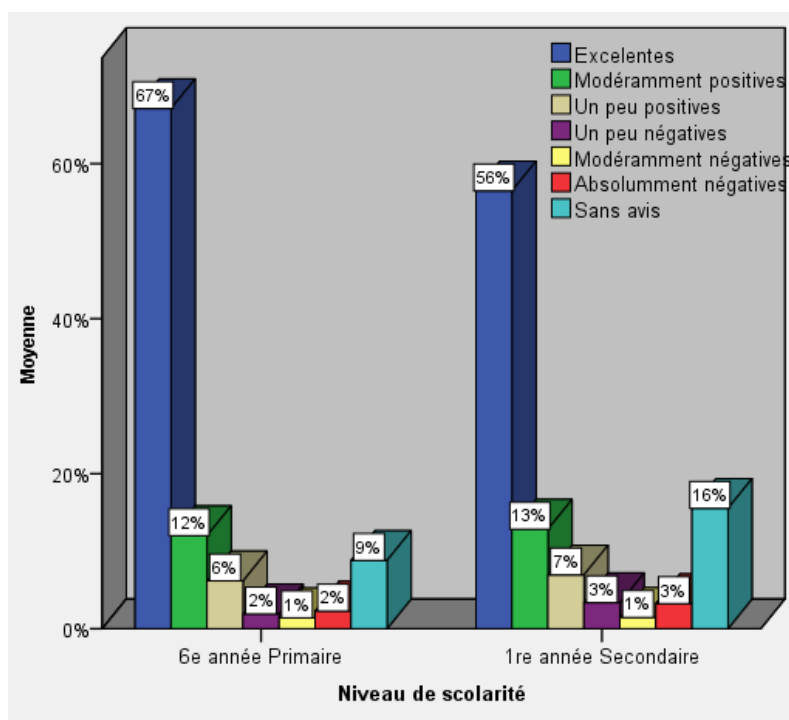


FIGURE 65. Attitudes envers la diversité linguistique et culturelle des adolescents espagnols

Le pourcentage d'attitudes négatives est très réduit chez les élèves espagnols de 6^e primaire et de 1^{re} secondaire. Remarquons, tout de même, un pourcentage qui atteint 16% chez les élèves de 1^{re} secondaire et qui laisse entrevoir une certaine indifférence envers la diversité linguistique/culturelle (figure 65). Nous trouvons ici des résultats différents de ceux obtenus durant l'étude exploratoire mais qui pointent dans la même direction : une grande majorité d'élèves en Espagne présentent des attitudes positives avec un faible pourcentage d'attitudes négatives envers la diversité des langues et des cultures.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.3. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

Voici les tables de fréquence et les graphiques représentant les pourcentages des réponses données par les élèves au questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Dans les tableaux ci-dessous, nous trouverons les réponses détaillées en degrés d'accord/désaccord (en rouge, l'item 9, ainsi que les réponses de rejet de l'altérité linguistique et culturelle).

L'échantillon est le même que pour le questionnaire précédant.

1.3.1. Item 1

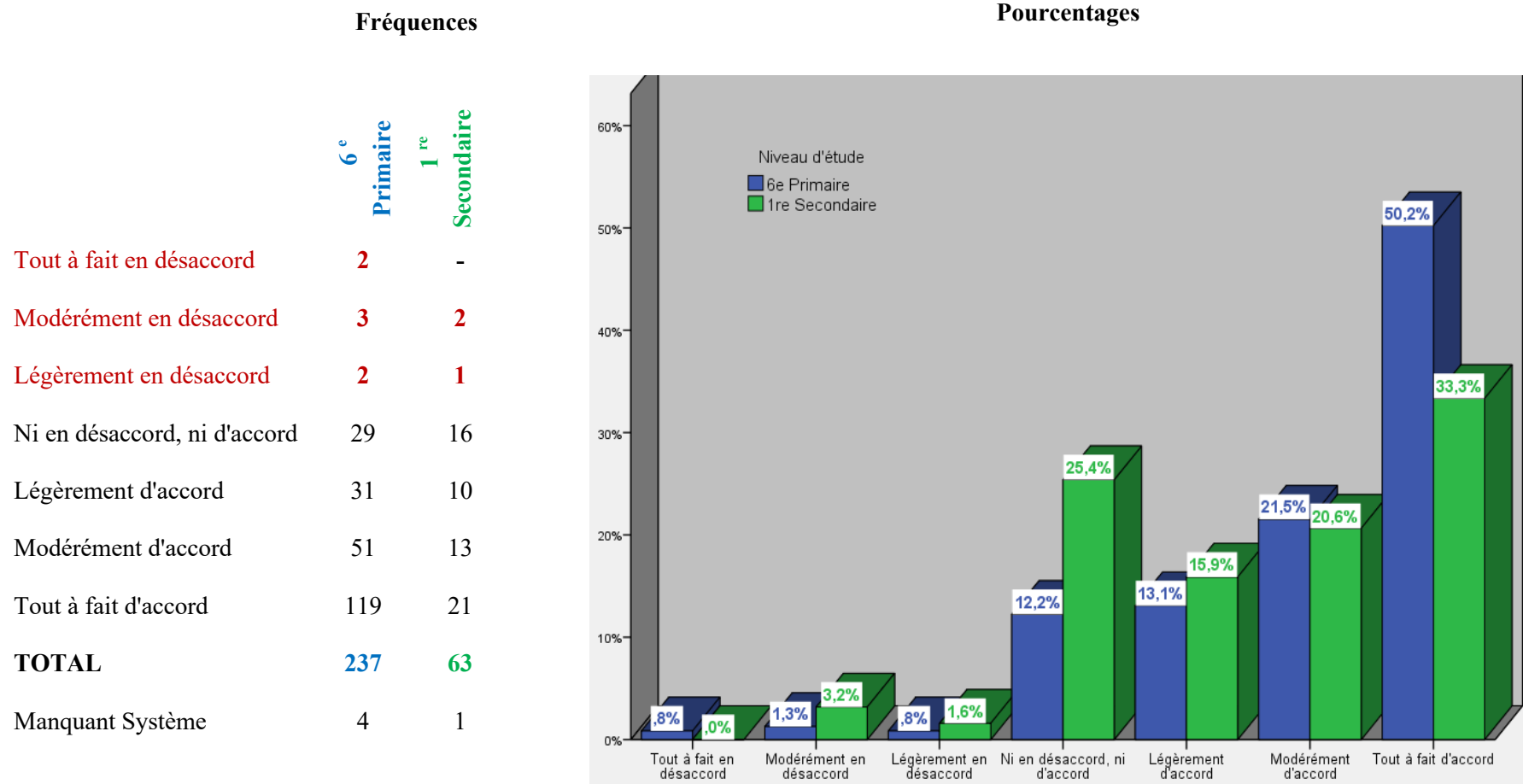
1.3.1.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique

Cf. figure 66 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 66. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire- 1^{re} secondaire). Item 1.
1) Les langues étrangères m'intéressent beaucoup



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.3.1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 1) : analyse des résultats

PRIMAIRE

Pour ce qui concerne l'item 1 du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (figure 66), nous pouvons observer un pourcentage fort élevé de jeunes élèves espagnols qui se montrent ouverts à l'altérité linguistique (environ 84%). En outre, la moitié de ces adolescents se montrent très ouverts à l'altérité linguistique.

D'autre part, seulement un très faible pourcentage (un peu moins de 3%) de jeunes Espagnols se montrent hostiles à l'altérité linguistique.

SECONDAIRE

Pour l'item 1 du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (figure 66), nous pouvons apprécier qu'il existe également une majorité d'adolescents espagnols qui se montrent ouverts à l'altérité linguistique (presque 70%) mais à des degrés divers. (uniquement 33,3% sont très ouverts). Le pourcentage de réponses neutres est cependant assez élevé (environ $\frac{1}{4}$).

Remarquons à nouveau qu'il existe un faible pourcentage de jeunes Espagnols qui se montrent hostiles à l'altérité linguistique (un peu moins de 5%).

CONCLUSION

Tenant en compte que la majorité des sujets se révèlent ouverts à l'altérité linguistique, **nous avons accepté pour l'item 1 l'existence d'ouverture à l'altérité linguistique (et culturelle) chez ce public.**

1.3.2. Item 2

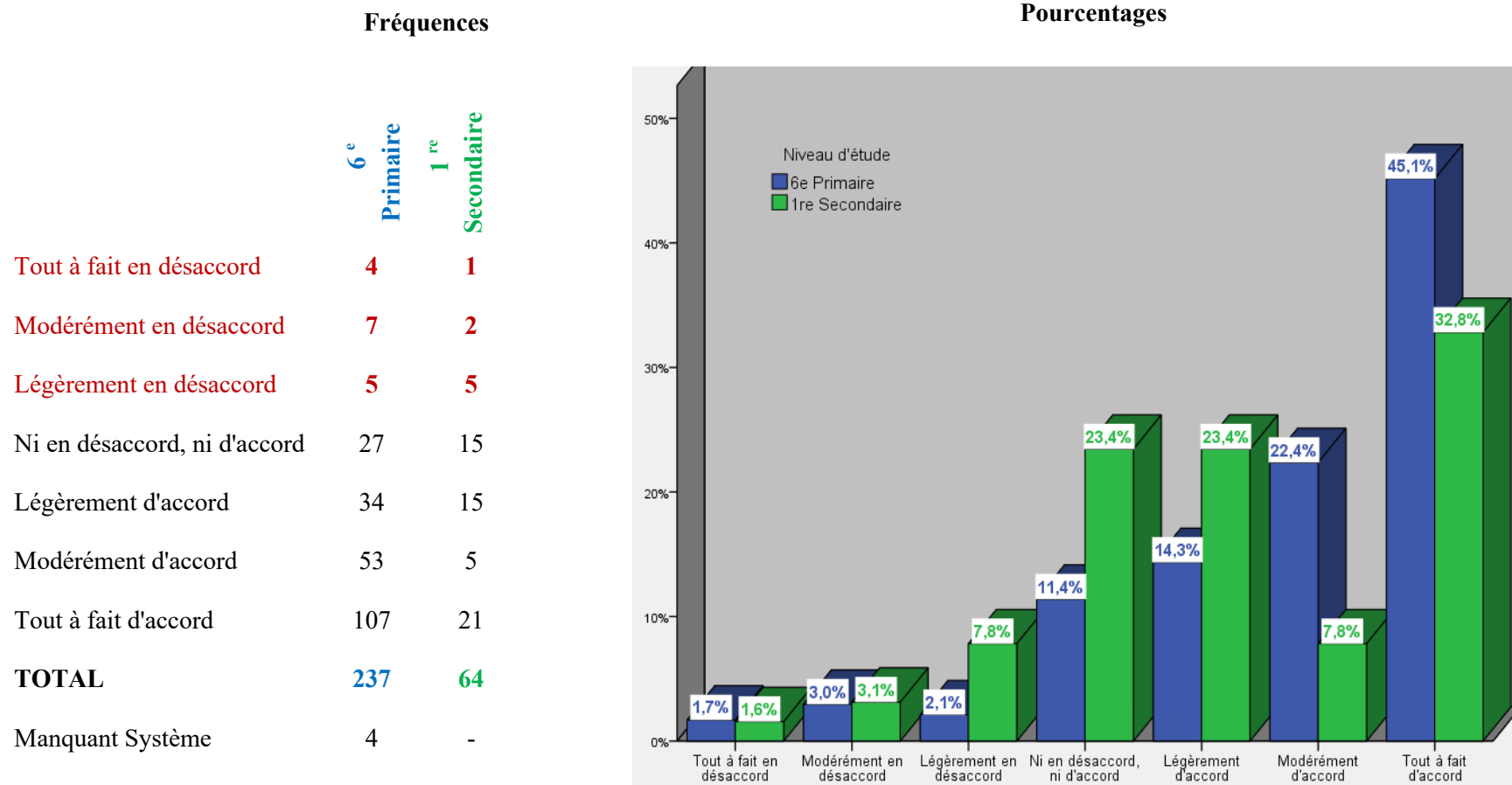
1.3.2.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique

Cf. figure 67 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 67. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire- 1^{re} secondaire). Item 2.
2) Quand j'entends parler des enfants dans une langue différente à la mienne, j'ai envie d'apprendre leur langue



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.3.2.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 2) : analyse des résultats

PRIMAIRE

Pour l'item 2 (figure 67), nous pouvons apprécier à nouveau (comme pour l'item antérieur) un pourcentage fort élevé de jeunes élèves espagnols qui se montrent ouverts à l'altérité linguistique (un peu plus de 80%). En outre, presque la moitié de ces adolescents se montrent très ouverts à l'altérité linguistique.

En outre, il existe un petit pourcentage (6,8%) d'adolescents espagnols qui se montrent hostiles à l'altérité linguistique.

SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 2 (figure 67), nous pouvons observer à nouveau une majorité (63,8%) des jeunes élèves espagnols se montrent ouverts à l'altérité linguistique. Cependant, uniquement 32,8% se considèrent très ouverts à l'altérité linguistique.

D'autre part, la proportion de réponses neutres est presque d'un quart des élèves. De plus, il existe tout de même un pourcentage significatif (12,5%) d'adolescents espagnols qui se montrent hostiles à l'altérité linguistique.

CONCLUSION

À nouveau, considérant que la majorité des adolescents espagnols se révèlent ouverts à l'altérité linguistique, **nous avons accepté pour l'item 2 l'existence d'ouverture à l'altérité linguistique (et culturelle) chez ces sujets.**

1.3.3. Item 3

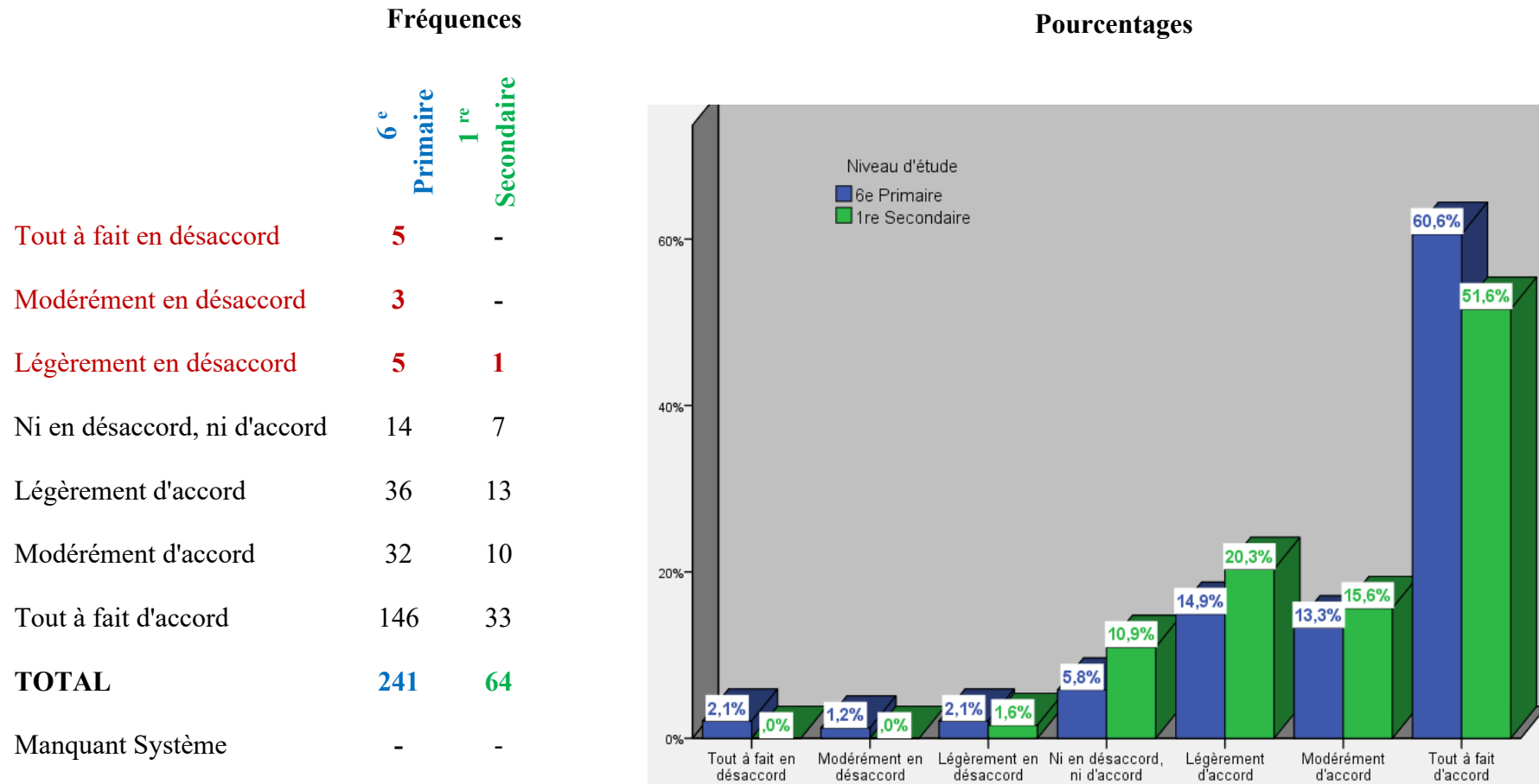
1.3.3.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique

Cf. figure 68 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 68. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire- 1^{re} secondaire). Item 3.
3) J'aimerais qu'on invite à mon école des enfants étrangers pour qu'ils nous apprennent leur langue et culture



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.3.3.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 3) : analyse des résultats

PRIMAIRE

Pour l'item 3 (figure 68), nous pouvons conclure que la quasi-totalité des jeunes élèves espagnols se montrent ouverts à l'altérité linguistique et culturelle (quasi 90%) dont les deux tiers d'entre eux se montrent très ouverts à l'altérité linguistique et culturelle.

Et, seulement un petit pourcentage (5,4%) de ces adolescents se montrent hostiles à l'altérité linguistique et culturelle.

SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 3 (figure 68), nous pouvons observer qu'une grande majorité (87,5%) des adolescents espagnols se montrent ouverts à l'altérité linguistique et culturelle, quoiqu'uniquement la moitié sont très ouverts.

Et, seulement un pourcentage non-significatif de ces adolescents se montrent hostiles à l'altérité linguistique et culturelle.

CONCLUSION

Vu que la majorité des adolescents espagnols se révèlent ouverts à l'altérité linguistique et culturelle, **nous avons accepté pour l'item 3 l'existence d'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.**

1.3.4. Item 4

1.3.4.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique

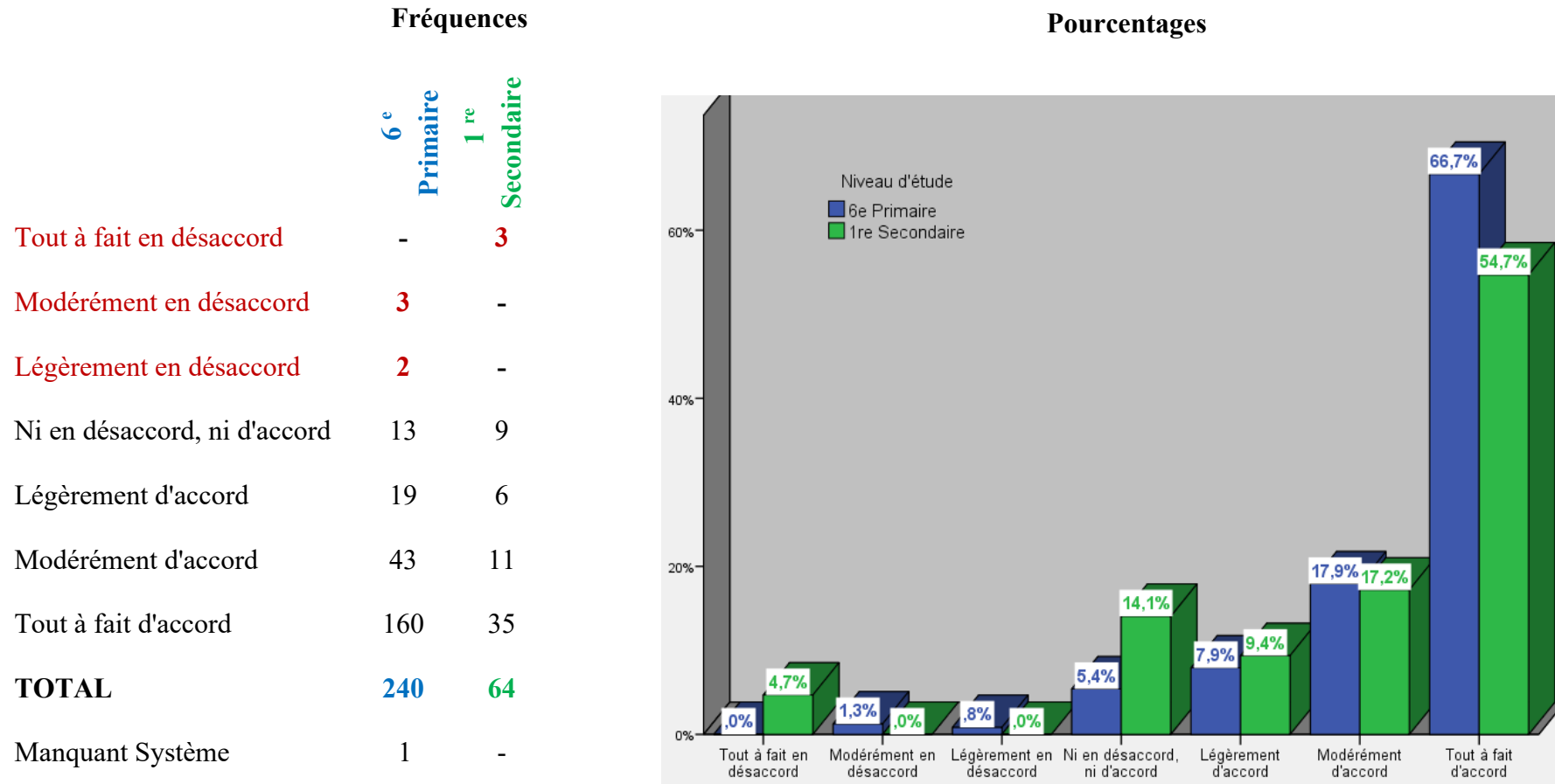
Cf. figure 69 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 69. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire- 1^{re} secondaire). Item 4.

4) Si je dois voyager dans un pays où on parle une langue étrangère, je démontre de l'intérêt pour comprendre quelque chose dans cette langue



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.3.4.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 3) : analyse des résultats

PRIMAIRE

Comme pour l'item 3, nous pouvons nous rendre compte en observant les pourcentages obtenus pour l'item 4 (figure 69) que la quasi-totalité des jeunes élèves espagnols se montrent ouverts à l'altérité linguistique (un peu plus de 90%) et que les deux tiers d'entre eux se montrent très ouverts à l'altérité linguistique e.

Remarquons que le pourcentage de jeunes Espagnols se montrant hostiles à l'altérité linguistique est non-significatif.

SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 4 (figure 69), nous pouvons toujours observer une majorité d'adolescents espagnols qui se montrent ouverts à l'altérité linguistique dont un peu plus de la moitié, très ouverts. Le pourcentage de réponses neutres est de l'ordre de 11,5%.

Et, bien que le pourcentage d'adolescents se montrant hostiles à l'altérité linguistique soit petit, il existe tout de même un pourcentage significatif pour qui la question n'a pas reçu de réponse.

CONCLUSION

Vu que la majorité des adolescents espagnols se révèlent ouverts à l'altérité linguistique, **nous avons accepté pour l'item 4 l'existence d'ouverture à l'altérité linguistique (et culturelle).**

1.3.5. Item 5

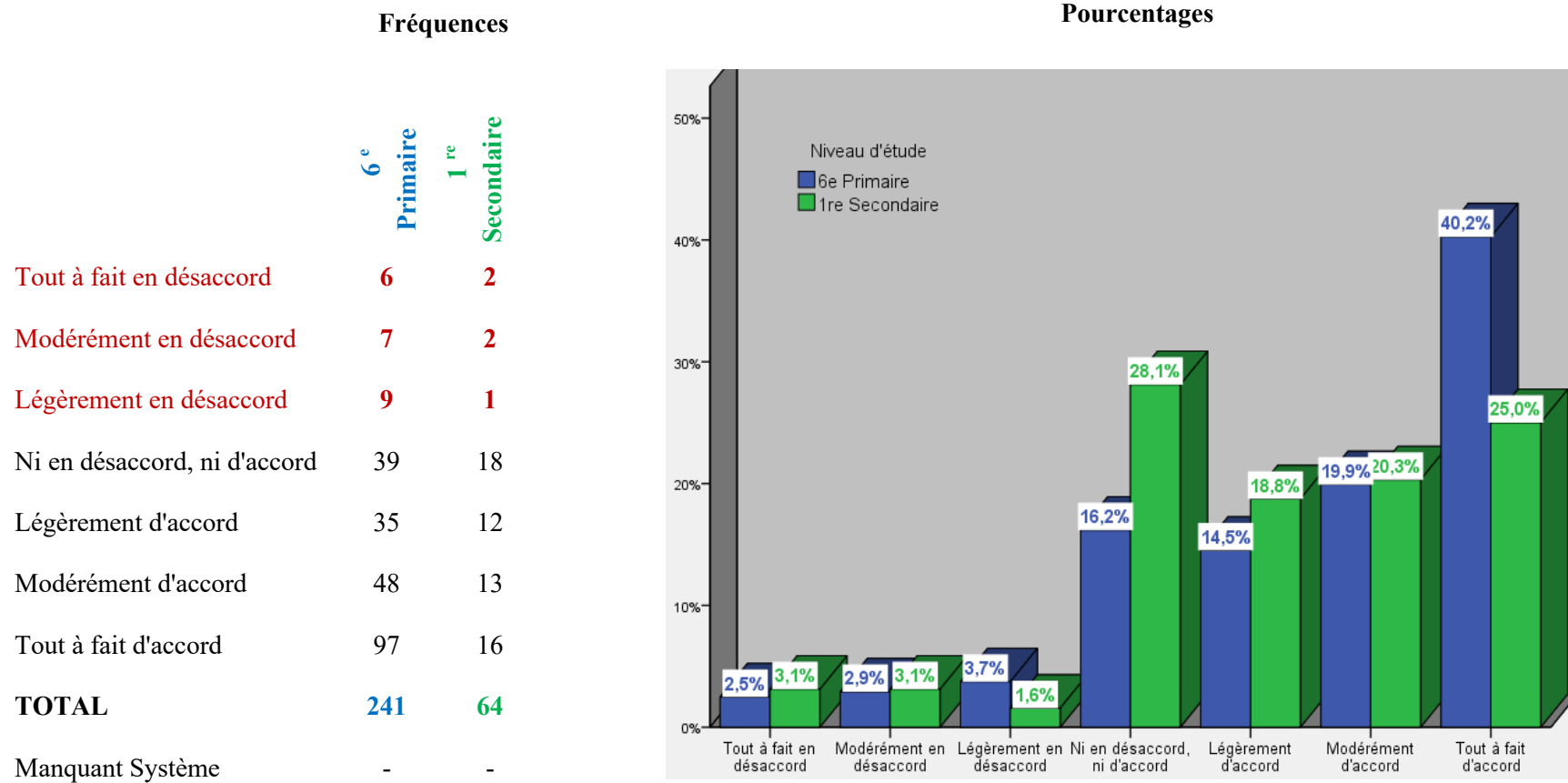
1.3.5.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique

Cf. figure 70 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 70. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire- 1^{re} secondaire). Item 5.
5) J'aime beaucoup qu'on me parle de cultures différentes de la mienne



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.3.5.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 5) : analyse des résultats

PRIMAIRE

Pour l'item 5 (figure 70), il existe toujours une majorité de jeunes élèves espagnols qui se montrent ouverts à l'altérité culturelle (presque 75%) dont un peu plus de la moitié d'entre eux se considèrent très ouverts.

Il y a tout de même 9,1% de jeunes Espagnols qui se montrent hermétiques à l'altérité culturelle et le taux de non-réponses est un peu élevé (16,2%).

SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 5 (figure 70), nous pouvons observer que les avis sont partagés parmi les adolescents espagnols qui se montrent ouverts à l'altérité culturelle, qui représente toujours une majorité (environ 64%).

Et, bien qu'il n'y ait qu'un peu moins de 8% de jeunes Espagnols qui se montrent hostiles à l'altérité culturelle, le taux de non-réponses est trop élevé (plus d'un quart).

CONCLUSION

Vu que la majorité des adolescents espagnols se révèlent ouverts à l'altérité culturelle, **nous avons accepté pour l'item 5 l'existence d'ouverture à l'altérité culturelle chez les adolescents espagnols.**

1.3.6. Item 6

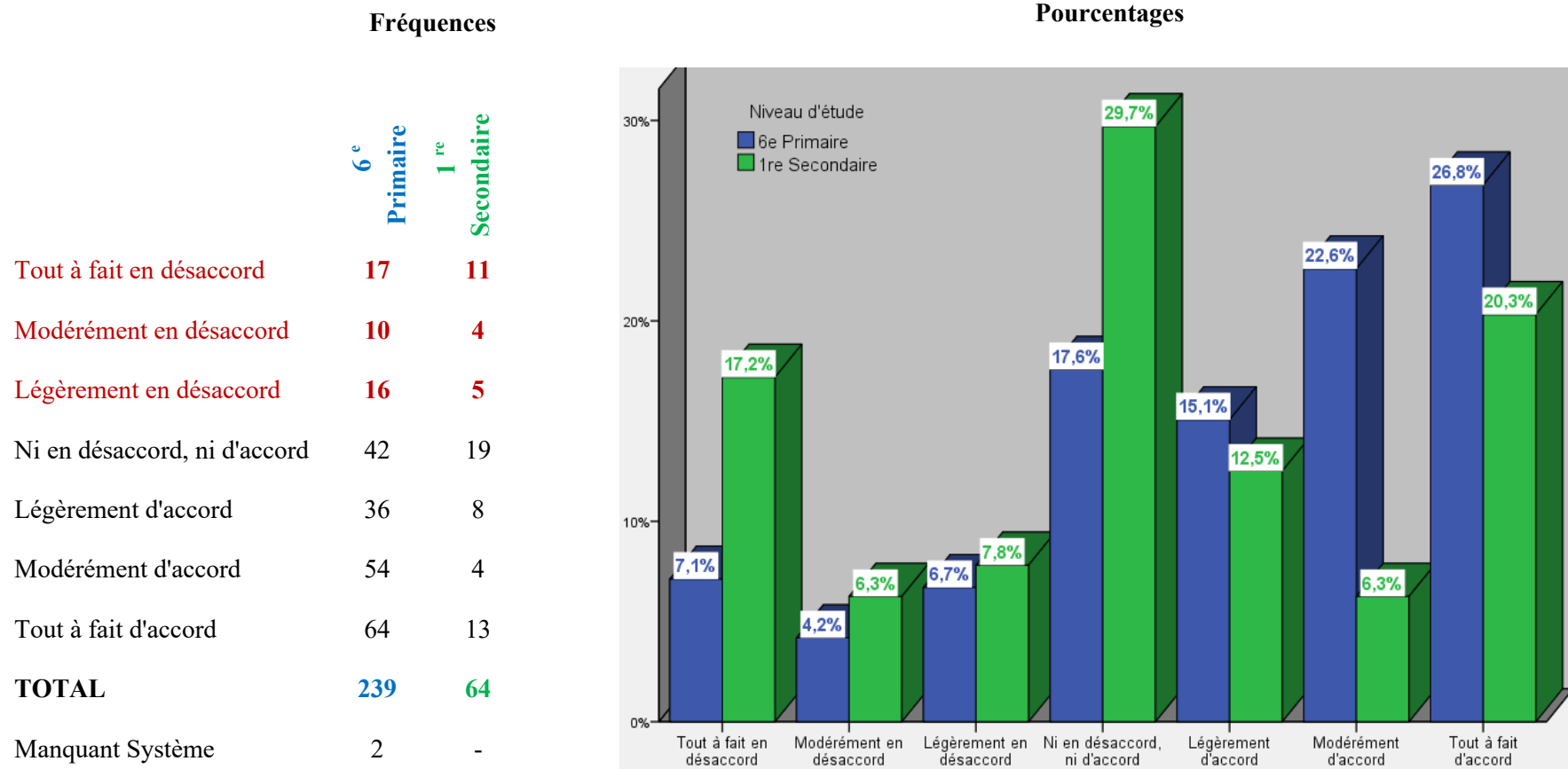
1.3.6.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique

Cf. figure 71 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 71. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire- 1^{re} secondaire). Item 6.
6) Ça me plairait bien qu'on me raconte en classe des contes en plusieurs langues étrangères



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.3.6.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 6) : analyse des résultats

PRIMAIRE

Pour l'item 6 (figure 71), nous constatons toujours une majorité (66% environ) de jeunes élèves espagnols qui se montrent ouverts à l'altérité linguistique et culturelle à de degrés divers (très ouverts, uniquement 26,8%). Le pourcentage de réponses neutres est aussi élevé que pour l'item précédent (16,6%).

Soulignons cependant qu'il existe quand même 18% de jeunes Espagnols qui se montrent hostiles à l'altérité linguistique et environ 17% n'ont pas démontré d'intérêt pour cette question.

SECONDAIRE

Pour l'item 6 (figure 71), nous constatons de grandes différences par rapport aux items précédant. En effet, nous pouvons observer que moins de la moitié (39,1%) des jeunes élèves espagnols se montrent ouverts à l'altérité linguistique et culturelle. Le pourcentage de réponses neutres est considérablement élevé (presque 30%). En outre, nous pouvons observer qu'un grand nombre de jeunes Espagnols, très concrètement 31,3%, se montrent hostiles à l'altérité linguistique et culturelle, dont un peu plus de la moitié d'entre eux peuvent être qualifiés comme très hostiles à l'altérité linguistique et culturelle.

CONCLUSION

Considérant que la majorité des adolescents espagnols de 6^e primaire se montrent ouverts à l'altérité linguistique et culturelle, nous avons accepté pour l'item 6 l'hypothèse de l'existence d'ouverture à l'altérité culturelle et linguistique chez les adolescents espagnols.

Étant donné le pourcentage considérable d'adolescents espagnols de 1^{re} secondaire qui se révèlent hostiles à l'altérité linguistique et culturelle, **nous avons rejeté pour l'item 6 l'existence d'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.**

1.3.7. Item 7

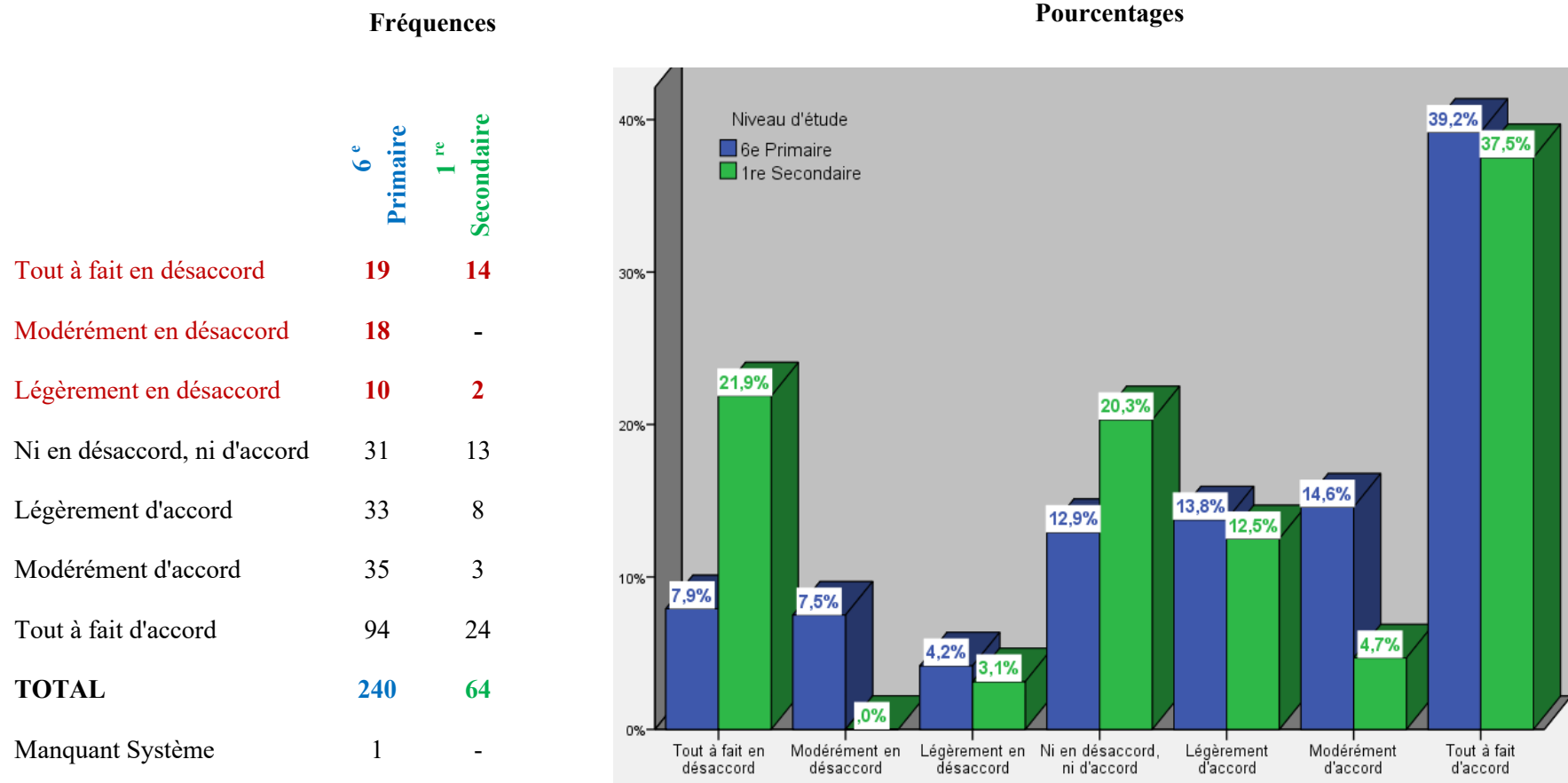
1.3.7.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique

Cf. figure 72 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 72. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire- 1^{re} secondaire). Item 7.
7) J'aimerais étudier plus de langues étrangères que celles offertes actuellement à l'école



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.3.7.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 7) : analyse des résultats

PRIMAIRE

Pour l'item 7 (figure 72), nous constatons toujours une majorité (67% environ) de jeunes élèves espagnols qui se montrent ouverts à l'altérité linguistique (dont très ouverts, quasi 40%).

Cependant il existe quand même presque 20% de jeunes Espagnols qui se montrent hostiles à l'altérité linguistique.

SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 7 (figure 72), nous constatons que la moitié environ (55% environ) des adolescents espagnols se montrent ouverts à l'altérité linguistique (très ouverts, 37,5%).

Environ $\frac{1}{4}$ de ces adolescents se montrent très hostiles à l'altérité linguistique et un peu moins d'un quart ne se sont pas penchés sur la question.

CONCLUSION

Considérant que la majorité des adolescents espagnols de 6^e primaire se montrent ouverts à l'altérité linguistique, nous avons accepté pour l'item 7 l'hypothèse de l'existence d'ouverture à l'altérité linguistique (et culturelle) chez les jeunes Espagnols.

Cependant, vu le pourcentage considérable d'adolescents espagnols de 1^{re} secondaire qui se révèlent hostiles à l'altérité linguistique, **nous avons rejeté pour l'item 7 l'existence d'ouverture à l'altérité linguistique (et culturelle) chez ces sujets.**

1.3.8. Item 8

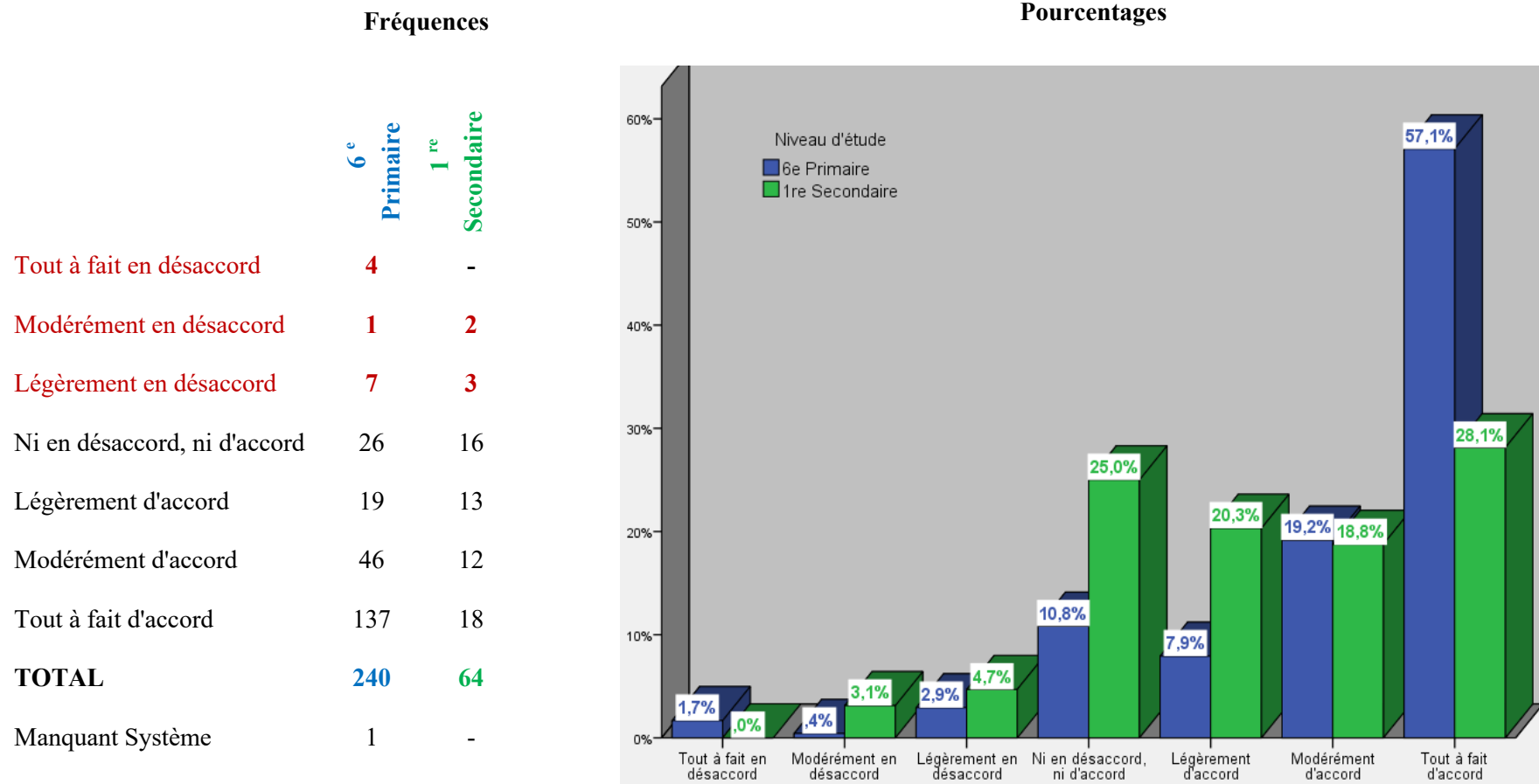
1.3.8.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique

Cf. figure 73 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 73. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire- 1^{re} secondaire). Item 8.
8) J'aime beaucoup jouer avec des enfants qui parlent d'autres langues parce que j'apprends toujours quelque chose de nouveau



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.3.8.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 8) : analyse des résultats

PRIMAIRE

En ce qui concerne l'item 8 (figure 73), nous pouvons apprécier qu'il existe un grand pourcentage de jeunes élèves espagnols qui se montrent ouverts à l'altérité linguistique et culturelle (84,2%) dont 57,1% sont très ouverts.

En outre, uniquement 5% de ces jeunes Espagnols se montrent hostiles à l'altérité linguistique et culturelle.

SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 8 (figure 73), nous pouvons remarquer qu'un peu plus de la moitié (57,2%) des adolescents espagnols se montrent ouverts à l'altérité linguistique et culturelle à degrés divers.

D'un autre côté, si le pourcentage d'adolescents espagnols qui se montrent hostiles à l'altérité linguistique et culturelle n'est pas grand (7,8%), le taux de non-réponse est très élevé (25%).

CONCLUSION

Considérant que la majorité des adolescents espagnols se montrent ouverts à l'altérité linguistique et culturelle, **nous avons accepté pour l'item 8 l'existence d'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les jeunes Espagnols.**

1.3.9. Item 9

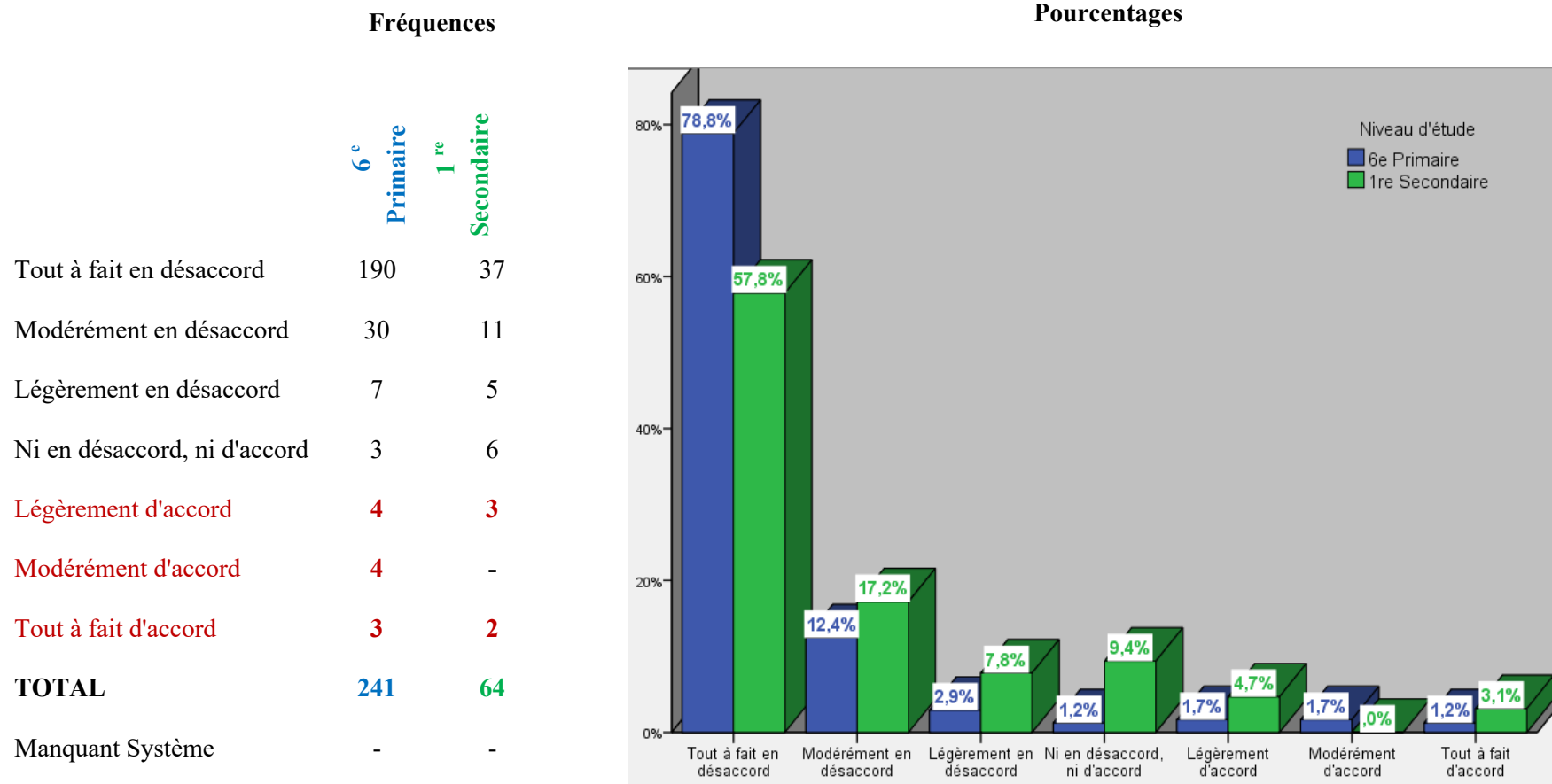
1.3.9.1. Fréquences, pourcentages et représentation graphique

Cf. figure 74 ci-dessous.

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

FIGURE 74. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire- 1^{re} secondaire). Item 9.
9) Je ne démontre aucun intérêt quand on me parle d'autres cultures



CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

1.3.9.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Item 9) : analyse des résultats

PRIMAIRE

Finalement pour ce qui concerne l'item 9 (figure 74), nous constatons que presque tous les élèves espagnols se montrent ouverts à l'altérité culturelle et qu'une grande majorité (78,8%) se montrent très ouverts à l'altérité culturelle.

Le pourcentage de jeunes Espagnols qui se montrent hostiles à l'altérité culturelle est très faible (à peine 3%).

SECONDAIRE

En ce qui concerne l'item 9 (figure 74), nous pouvons remarquer à nouveau une grande majorité d'élèves espagnols ouverts à l'altérité culturelle dont 57,8% se considèrent très ouverts.

Le pourcentage d'élèves hostiles à l'altérité culturelle est peu élevé (7,8%).

CONCLUSION

Considérant que la majorité des adolescents espagnols se montrent ouverts à l'altérité culturelle, **nous avons accepté pour l'item 9 l'existence d'ouverture à l'altérité culturelle.**

1.4. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle : premières conclusions

1.4.1. Élèves de primaire : premières conclusions

Nous pouvons extraire de ces résultats les suivantes conclusions :

- Si on prend en compte que les items 5 et 9 nous indiquent la *curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues /des cultures* (descripteur A 3.2 du CARAP), **nous pouvons conclure que ces dernières attitudes essentielles prétendues par l'Éveil aux langues sont présentes chez la grande majorité des jeunes Espagnols** (environ 84%). Toutefois, un faible pourcentage (presque 7 %) présente des attitudes contraires à curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues / des cultures. Notons, finalement, que presque 16,2% (pour l'item 5) de jeunes Espagnols se sont abstenus de répondre.
- Si on considère que l'item 1 nous indique la curiosité ou l'intérêt pour des langues, cultures ou personnes « étrangères » (pour des contextes pluriculturels, pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

l'environnement, pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général) ainsi que le désir de découvrir d'autres langues, d'autres cultures ou d'autres peuples (descripteurs A 3 et A 8.5, respectivement du CARAP), nous pouvons conclure que **ces dernières attitudes essentielles prétendues par l'Éveil aux langues sont présentes, à haut degré, chez une grande majorité des jeunes Espagnols** (quasi 85%). Et un faible pourcentage (environ 3%) présente des attitudes contraires à la curiosité ou intérêt pour des langues, cultures ou personnes « étrangères » ainsi que contraires au désir de découvrir d'autres langues, d'autres cultures ou d'autres peuples. Enfin, environ 12 % de jeunes Espagnols se sont abstenus de se pencher sur la question ;

- Si on tient en compte que l'item 3 nous indique également l'acceptation positive de la diversité linguistique / culturelle / de l'autre / du différent (descripteur A 4 du CARAP), nous pouvons conclure que **ces dernières attitudes essentielles prétendues par l'Éveil aux langues sont présentes chez la grande majorité (presque 90%) des jeunes Espagnols.**

1.4.2. *Élèves du secondaire : premières conclusions*

Finalement, nous pouvons de ces résultats en ressortir ces conclusions :

- Si on tient en compte que les items 5 et 9 nous indiquent la curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues /des cultures (descripteur A 3.2 du CARAP), nous pouvons conclure que **ces dernières attitudes essentielles prétendues par l'Éveil aux langues sont présentes chez beaucoup des jeunes adolescents espagnols** (quasi 74%). Nous constatons un faible pourcentage (environ 7%) d'adolescents espagnols présentant des attitudes contraires à la curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues et des cultures. Notons, finalement, que presque 28,1% (item 5) de jeunes Espagnols se sont abstenus de répondre ;
- Si l'on considère que l'item 1 nous indique la curiosité ou l'intérêt pour les langues, cultures ou personnes « étrangères » (pour des contextes pluriculturels, pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement, pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général) ainsi que pour le désir de découvrir d'autres langues, d'autres cultures ou d'autres peuples (descripteurs A 3 et A 8.5, respectivement du CARAP),

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

nous pouvons conclure que **ces dernières attitudes essentielles prétendues par l'Éveil aux langues sont présentes, à haut degré, chez un peu moins de 70% de ce public**. Et, environ 5% de ces jeunes adolescents espagnols présentent des attitudes contraires à la curiosité ou intérêt pour les langues, cultures ou personnes « étrangères » ainsi que pour le désir de découvrir d'autres langues, d'autres cultures ou d'autres peuples. Enfin, environ 25 % de jeunes Espagnols se sont abstenus de se pencher sur la question ;

- Si considère que l'item 3 nous indique l'acceptation positive de la diversité linguistique / culturelle / de l'autre / du différent (descripteur A 4 du CARAP), nous pouvons conclure que **ces dernières attitudes essentielles prétendues par l'Éveil aux langues sont présentes chez la grande majorité des jeunes Espagnols** (presque 90%). Notons, finalement, quasi 10% de jeunes Espagnols se sont abstenus de répondre.
- Cependant, **pour l'item 7**, nous pouvons affirmer un **manque de sensibilité en ce qui concerne cette variable**, car environ un quart des adolescents se montrent très hostiles à l'altérité linguistique et un peu moins d'un quart ne se sont pas penchés sur la question, il existe donc un manque d'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez ces sujets.

1.5. Conclusions des résultats du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

La figure 75 nous montre la synthèse des résultats du questionnaire. Les résultats sont moins optimistes que les résultats obtenus avec l'autre questionnaire Attitude face à la diversité linguistique et culturelle.

Nous pouvons constater qu'il existe parmi les élèves de 6^e primaire et de 1^{re} secondaire une majorité (à nouveau un peu plus grande chez les premiers) d'élèves ouverts aux autres langues et cultures. Et, bien que le pourcentage d'élèves hostiles à l'altérité linguistique et culturelle soit très réduit chez les adolescents espagnols de 6^e primaire (9%) et de 1^{re} secondaire (12%). Il existe, chez ces derniers, un grand pourcentage (21%) d'élèves qui ne s'intéressent pas ou qui n'ont pas jugé nécessaire de fournir une réponse à certains items, ce qui traduirait une certaine indifférence

CHAPITRE VI

La sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents espagnol

envers

le

sujet.

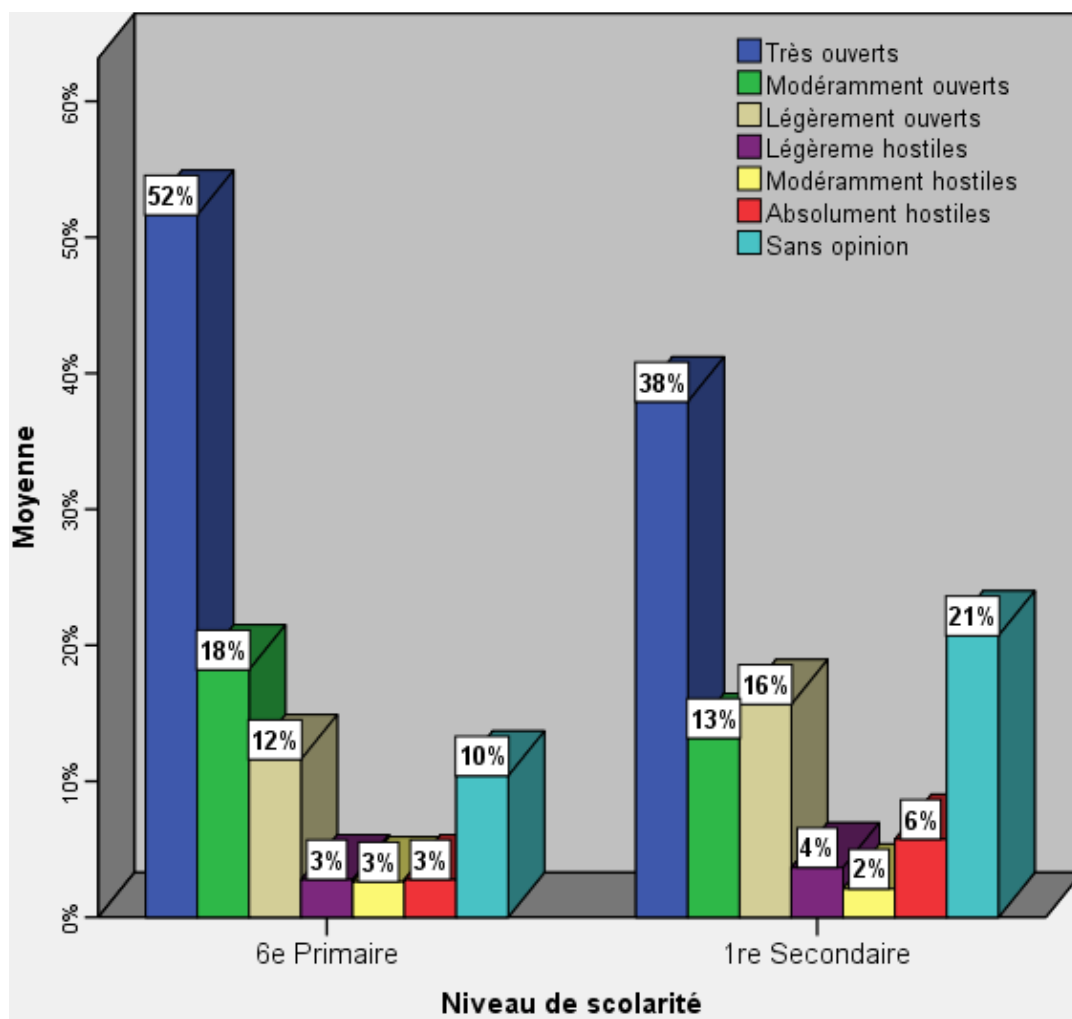


FIGURE 75. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle des adolescents espagnols

CHAPITRE VII.

Contrastes des hypothèses de travail

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

Introduction

L'Espagne étant un pays plurilingue, existe-t-il une plus grande sensibilisation linguistique chez les jeunes et adolescents espagnols provenant des communautés bilingues d'Espagne ? Observe-t-on de meilleures attitudes envers la diversité des langues, une plus grande ouverture à l'altérité linguistique et culturelle et une plus grande motivation pour apprendre des langues ? (Hypothèse 1). Voyons les résultats.

1. Comparaison entre les communautés monolingues et bilingues d'Espagne

1.1. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures

1.1.1. Primaire (6^e année)

Afin de rechercher la présence de différences entre les communautés monolingues et bilingues espagnoles en ce qui concerne les attitudes envers la diversité linguistique et culturelle, nous avons effectué l'épreuve de U Mann-Whitney.

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
ITEM 1	6618,000	13404,000	-1,256	,209
ITEM 2	6630,000	14380,000	-1,169	,242
ITEM 3	6437,000	13340,000	-1,380	,168
ITEM 4	6796,500	13699,500	-1,072	,284
ITEM 5	6132,500	13035,500	-2,974	,003
ITEM 6	6697,000	13600,000	-1,125	,261
ITEM 7	7043,000	14669,000	-,606	,544
ITEM 8	7165,500	14068,500	-,239	,811
ITEM 9	6950,500	14576,500	-,498	,618
ITEM 10	6909,000	14412,000	-,500	,617
ITEM 11	6224,500	13127,500	-2,182	,029
ITEM 12	7002,500	14752,500	-,643	,520
ITEM 13	6391,500	13177,500	-1,454	,146
ITEM 14	6981,500	13884,500	-,952	,341

TABLEAU 73. U de Mann-Whitney. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Comparaison entre les communautés monolingues et bilingues (Espagne)

L'échantillon d'élèves de 6^e année de l'enseignement primaire des communautés monolingues d'Espagne est composé de 124 élèves provenant des Asturies, d'Aragon, de Cantabrie, de Castille et Leon, des Iles Canaries et de Madrid. Quant à l'échantillon

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

d'élèves de 6^e année de l'enseignement primaire des communautés bilingues d'Espagne, il se compose de 117 élèves de Galice, de Navarre et de Valence.

Nous pouvons constater (tableau 73) que, si l'on considère un niveau de signification de 5% ($\alpha = 0,05$), une valeur de $p > 0,05$ pour tous les items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures chez les élèves de 6^e année de primaire, à l'exception des item 5 et 11 où la valeur de $p < 0,05$. L'interprétation est la suivante : nous avons accepté l'hypothèse nulle pour tous les items (sauf pour les items 5 et 11) et nous avons pu affirmer qu'il n'existe pas de différences significatives entre les questionnaires selon qu'ils soient remplis par les élèves d'une Communauté monolingue ou bilingue d'Espagne. Cependant, pour deux items :

- Item 5 (Les enfants plus polis sont les enfants qui parlent ma langue) ;
- Item 11 (Je suis gêné quand ma famille me parle dans une langue différente de celle de mes camarades devant ceux-ci).

Les valeurs de $p < 0,05$ nous ont amené à rejeter l'hypothèse nulle et à affirmer, avec une marge d'erreur de 5%, qu'il existe des différences significatives entre les questionnaires provenant des élèves de communautés monolingues et les questionnaires provenant des élèves de communautés bilingues.

Par conséquent, voyons ces différences à l'aide des figures 76 et 77. Selon l'analyse de variance de U de Mann-Whitney, les seules différences significatives entre les élèves espagnols de communautés monolingues et bilingues d'Espagne se concentreraient, avec une marge d'erreur de 5%, sur les items 5 et 11.

Pour ces items 5 et 11, nous pouvons observer que **les élèves provenant de communautés bilingues adoptent de meilleures attitudes envers la diversité des langues et des cultures que les élèves provenant des communautés monolingues**. En effet, en ce qui concerne ces items 5 et 11, nous remarquons chez les élèves de zones bilingues un pourcentage plus élevé *de tout à fait en désaccord* envers ces items jugés comme reflétant une attitude négative envers la diversité des langues et des cultures.

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail (II)

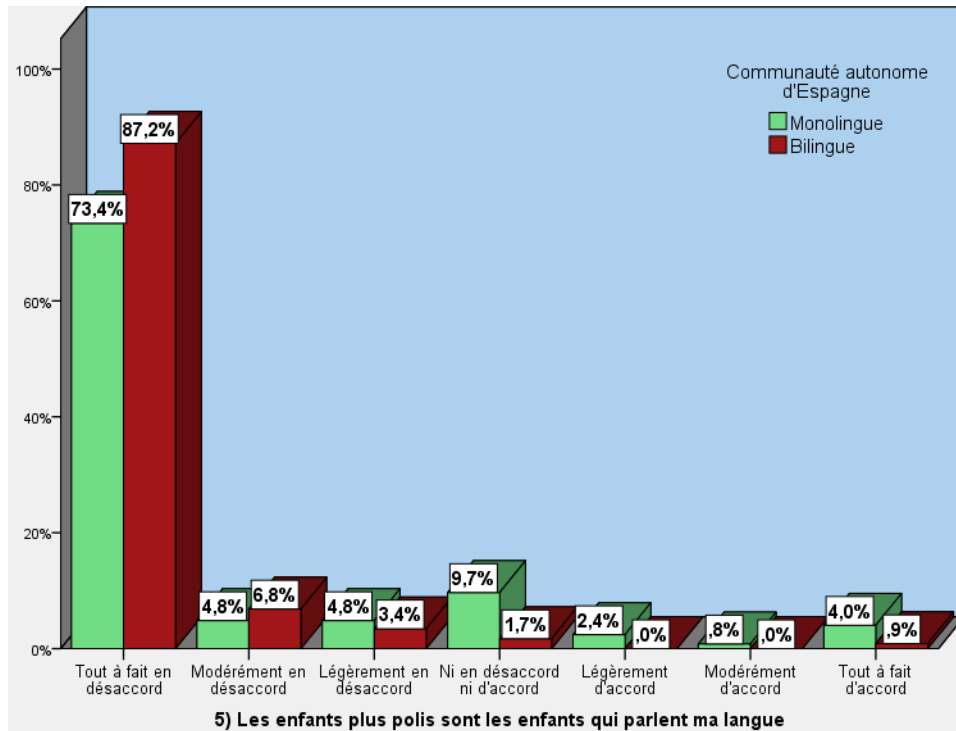


FIGURE 76. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Comparaison entre les communautés monolingues et bilingues (Espagne). (Item 5)

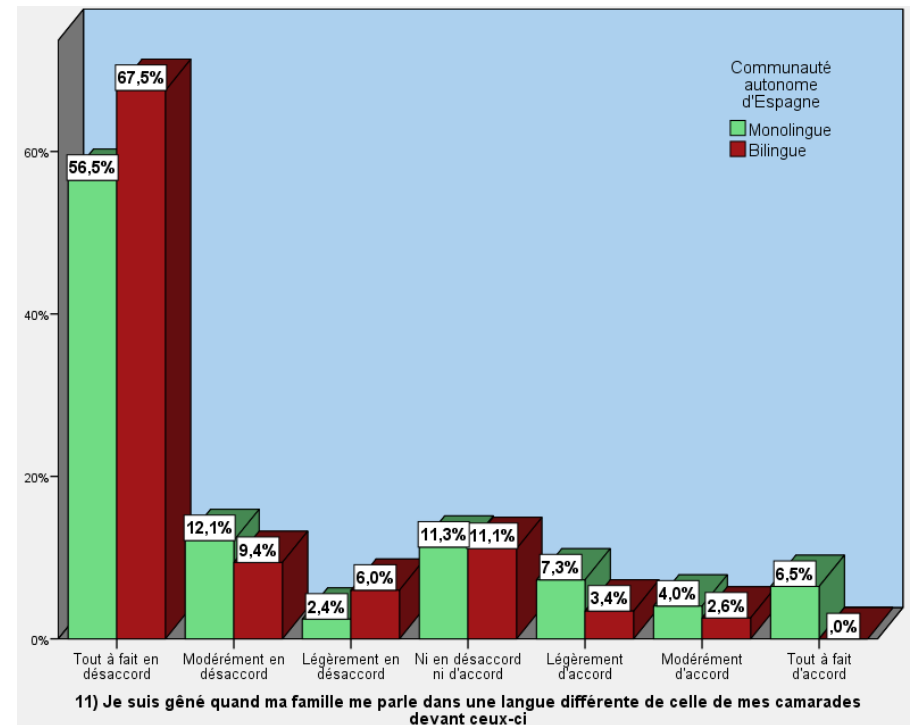


FIGURE 77. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Comparaison entre les communautés monolingues et bilingues (Espagne). (Item 11)

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail (II)

Finalement, pour conclure cette comparaison d'attitudes envers la diversité linguistique et culturelle entre les élèves provenant de zones monolingues et ceux provenant des zones bilingues espagnoles, nous présentons un graphique récapitulatif des médianes obtenues pour le questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures dans les communautés monolingues et bilingues d'Espagne (figure 78) où nous observons qu'elles sont similaires pour tous les items. En ce qui concerne l'attitude envers la diversité linguistique et culturelle, nous pouvons donc constater qu'il existe plus de similitudes que de différences entre les élèves de 6^e année de l'enseignement primaire provenant de communautés monolingues d'Espagne et ceux provenant des communautés bilingues d'Espagne.

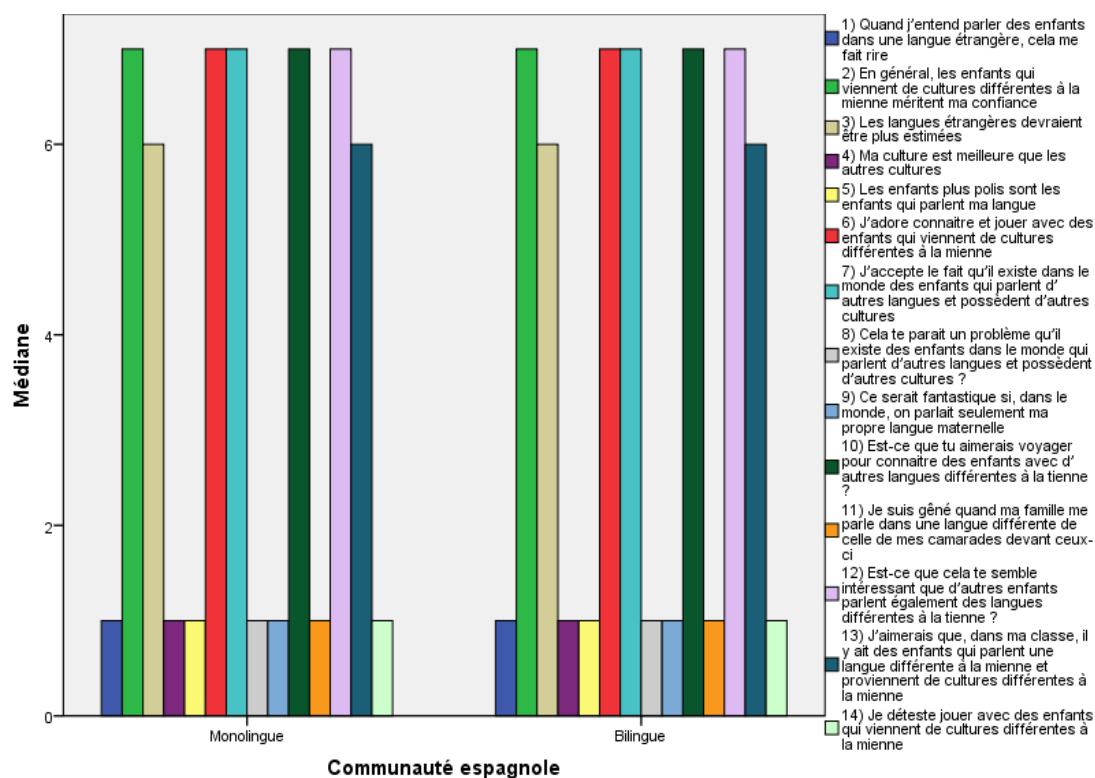


FIGURE 78. Médianes des communautés monolingues et bilingues (Espagne). Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire).

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

En effet, si l'on considère le test dans son ensemble, nous constatons que les différences d'attitude envers la diversité des langues et des cultures entre les élèves provenant de communautés monolingues et bilingues ne sont pas très importantes, mais elles existent. Nous remarquons (figure 79) que s'il est vrai que les élèves de 6^e primaire provenant des communautés bilingues d'Espagne possèdent à peu près le même pourcentage d'attitudes positives, il existe 2,5% plus d'attitudes très positives chez les élèves des communautés bilingues et ces derniers présentent également 2,5% moins d'attitudes négatives face à la diversité linguistique et culturelle.

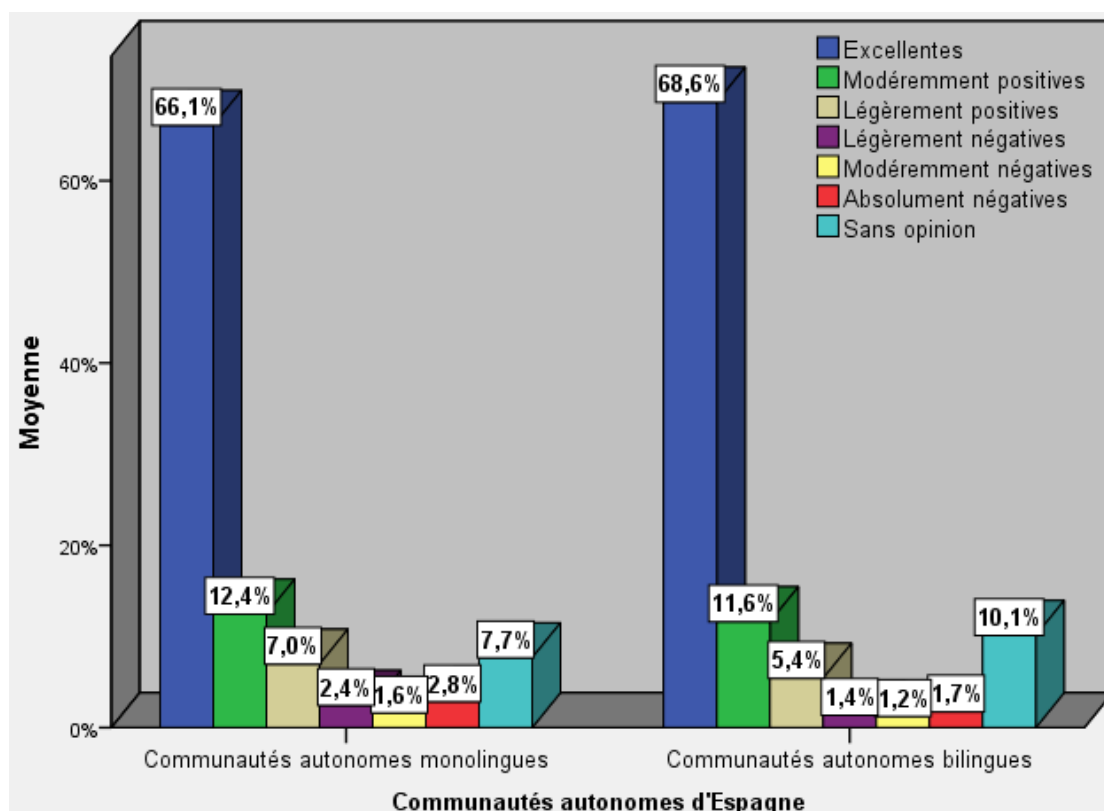


FIGURE 79. Différences en attitudes envers la diversité des langues et des cultures entre les élèves procédant de communautés autonomes espagnoles mono/bilingues

En conclusion, les élèves provenant de communautés bilingues seraient légèrement plus favorables à la diversité linguistique et culturelle que les élèves provenant de communautés monolingues, bien que ces différences ne se révèlent significatives que pour les items 5 et 11 (figure 76 et 77).

1.1.2. Secondaire (1^{re} année)

Nous n'avons malheureusement pas pu réaliser une analyse corrélacionnelle pour les élèves de secondaire considérant que pour l'échantillon disponible de communautés

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

monolingues la plupart des élèves provenaient d'une école avec un grand nombre d'étranger, ce qui pourrait biaiser nos résultats. Nous les étudierons lorsque nous comparerons cette école avec les écoles dont le nombre d'étrangers est beaucoup moins important.²³⁰ Par ailleurs, le but de notre étude a toujours été la recherche dans les écoles primaires car c'est précisément un des principaux publics visés par l'Éveil aux langues.

1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

Rappelons que l'échantillon d'élèves de 6^e année de l'enseignement primaire des communautés monolingues d'Espagne se compose de 124 élèves provenant des Asturies, d'Aragon, de Cantabrie, de Castille et Leon, des Iles Canaries et de Madrid²³¹. Quant à l'échantillon d'élèves de 6^e année de l'enseignement primaire des communautés bilingues d'Espagne, il se compose de 117 élèves de Galice, de Navarre et de Valence.²³²

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
ITEM 1	6258,000	12699,000	-1,531	,126
ITEM 2	6965,500	14225,500	-,109	,913
ITEM 3	7178,000	14928,000	-,160	,873
ITEM 4	6606,000	14356,000	-1,306	,192
ITEM 5	7111,500	14861,500	-,275	,784
ITEM 6	7016,000	14642,000	-,225	,822
ITEM 7	6896,500	14646,500	-,570	,569
ITEM 8	6391,000	13294,000	-1,668	,095
ITEM 9	7070,000	14820,000	-,477	,633

TABLEAU 74. U de Mann-Whitney. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire). Comparaison entre les communautés monolingues et bilingues (Espagne)

Nous pouvons constater (tableau 74) que, pour un niveau de signification de 5% ($\alpha = 0,05$), une valeur de $p > 0,05$ pour tous les items du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves de 6^e année de primaire. L'interprétation est la suivante : la tendance à répondre dans une certaine catégorie aux items de Likert ne sera pas significativement différente selon que la Communauté

²³⁰ Par ailleurs, le but principal de notre étude a été principalement la recherche dans les écoles primaires car c'est précisément le public majoritairement visé par l'Éveil aux langues

²³¹ Nous n'avons pas inclus l'école de Murcie car les résultats nous sont parvenus au cours de l'année scolaire 2014-2015. Ce sont donc des élèves sous la loi d'Éducation précédente (LOE). Rappelons que les échantillons disponibles pour l'étude corrélationnelle nous sont parvenus l'année 2015-2016 lorsque l'implantation de la LOMCE avait déjà été réalisée.

²³² Une des écoles de Valence n'a pas été incluse pour les mêmes raisons mentionnées ci-dessus.

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

d'Espagne soit monolingue ou bilingue. Malgré tout, il nous a paru convenable de fournir, avant de pouvoir trancher sur cet aspect, un récapitulatif des scores obtenus pour tout le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle dans les communautés monolingues et bilingues d'Espagne (figure 80).

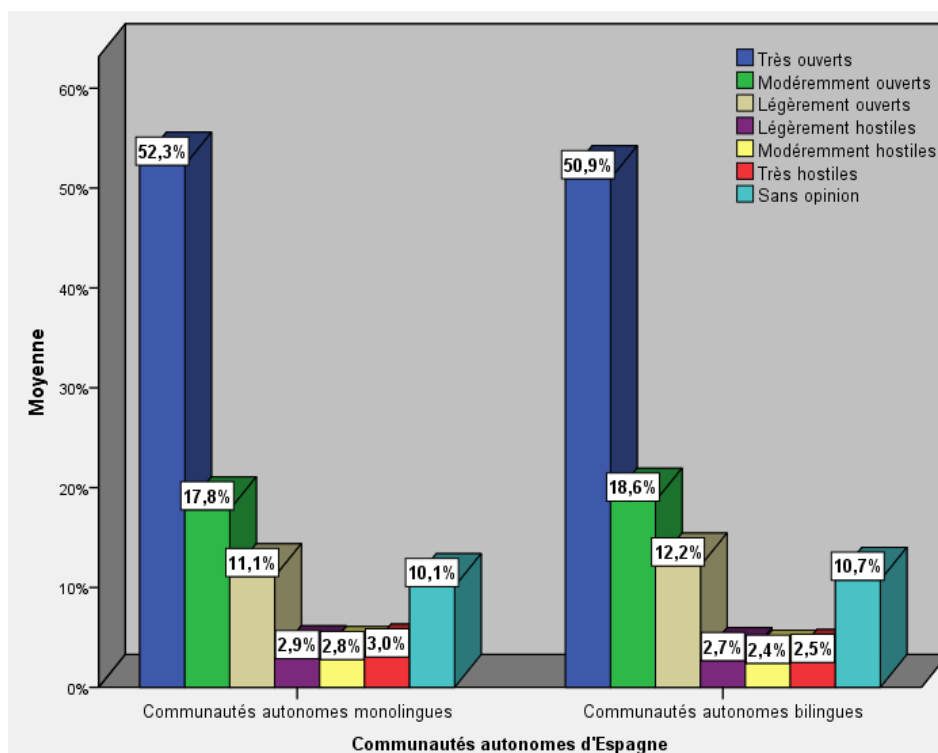


FIGURE 80. Différences en ouverture à l'altérité linguistique et culturelle entre les élèves procédant des communautés autonomes espagnoles mono/bilingues

Le parallélisme entre les zones monolingues et les zones bilingues semble évident et si l'on considère les résultats de l'épreuve de U Mann-Whitney, nous serions tenté de conclure qu'en ce qui concerne **l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les élèves espagnols de 6^e année du primaire provenant de zones monolingues d'Espagne et ceux provenant des zones bilingues.**

2. Comparaison entre les communautés monolingues et bilingues d'Espagne : conclusions

Considérant les résultats des comparaisons pour le questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures, **nous n'accepterons que partiellement l'hypothèse d'une plus grande sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle parmi les élèves provenant de communautés bilingues** vu que, pour 2 des

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

14 items, nous pouvons observer que les élèves provenant de communautés bilingues adoptent de meilleures attitudes envers la diversité des langues et des cultures que les élèves provenant des communautés monolingues.

Cependant, en ce qui concerne l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, nous pouvons observer un certain parallélisme entre les élèves de 6^e année de l'enseignement primaire des communautés monolingues et bilingues d'Espagne, sans qu'il y ait des différences significatives. Par conséquent, pour ce qui concerne le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, **nous n'avons pas pu accepter l'hypothèse d'une plus grande sensibilisation linguistique chez les adolescents espagnols provenant des communautés bilingues d'Espagne.**

3. Comparaison entre les écoles monolingues et bilingues d'Espagne

Nous avons contrasté les informations fournies par les établissements scolaires qui ont participé dans notre étude car les professeurs présentaient souvent leur école comme bilingue lorsqu'en réalité on n'y enseigne que la langue (souvent l'anglais ou une langue co-officielle) ou 1-2 heures d'une quelconque matière en anglais. Or, nous pensons qu'une école ne peut se considérer bilingue que si cette école comprend dans son cursus un minimum de 30% de sa charge horaire de matières enseignées dans une autre langue que la langue de l'école (quelle que soit cette langue, officielle ou co-officielle).²³³ Rappelons que ces enseignements bilingues peuvent se regrouper dans les approches plurielles lorsqu'il existe une réflexion contrastive entre les langues enseignées (Candelier, 2008).

En effet, nous avons consulté les manuels utilisés pour l'année 2015-2016 par les élèves de 6^e primaire des différentes écoles étudiées.

L'échantillon aléatoire d'élèves provenant d'écoles espagnoles sans enseignements bilingues fut de 115 élèves et celui provenant des écoles espagnoles avec enseignements bilingues fut de 126 élèves.

²³³ Cf. *Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.*

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

3.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Écoles primaires d'Espagne)

Afin de comparer l'attitude envers la diversité des langues et des cultures des élèves des écoles primaires espagnoles qui offrent aux élèves des enseignements bilingues avec les écoles primaires qui n'offrent pas cette possibilité aux élèves (hypothèse 2), nous soumettons nos données à une analyse de variance (U Mann de Whitney)

Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire)				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
ITEM 1	6012,000	13887,000	-2,573	,010
ITEM 2	6769,000	13439,000	-,871	,384
ITEM 3	5373,500	11814,500	-3,445	,001
ITEM 4	6396,500	14397,500	-2,113	,035
ITEM 5	6766,000	14767,000	-1,271	,204
ITEM 6	6909,000	13579,000	-,679	,497
ITEM 7	7058,000	15059,000	-,493	,622
ITEM 8	7169,500	13839,500	-,204	,839
ITEM 9	6453,000	14328,000	-1,495	,135
ITEM 10	6228,000	12669,000	-1,957	,050
ITEM 11	6435,500	14436,500	-1,717	,086
ITEM 12	6716,500	13386,500	-1,352	,176
ITEM 13	7091,000	15092,000	-,055	,956
ITEM 14	6774,500	14775,500	-1,645	,100

TABLEAU 75. U de Mann-Whitney. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures. Comparaison des écoles primaires avec/sans enseignements bilingues

Au tableau 75, nous pouvons apprécier que l'épreuve U Mann rend, pour la quasi-totalité des items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures, des valeurs de $p > 0,05$, à l'exception des items 1, 3 et 4. Par conséquent, nous n'avons pas pu rejeter l'hypothèse nulle pour la 11 de ces items et nous pouvons affirmer qu'avec une marge d'erreur de 5% la tendance à répondre au questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures dans une certaine catégorie serait indifférente au fait que ces élèves proviennent d'une école bilingue ou d'une école non-bilingue. Cependant, pour 3 des items du questionnaire (1, 3 et 4), nous apprécions des valeurs de $p < 0,05$ et nous pouvons affirmer, avec une marge d'erreur de 5%, qu'il existe des différences significatives dans les réponses données selon que ces élèves proviennent d'une école bilingue ou non. Par conséquent, voyons en quoi consistent ces différences à l'aide de graphiques (figures 81 à 83).

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

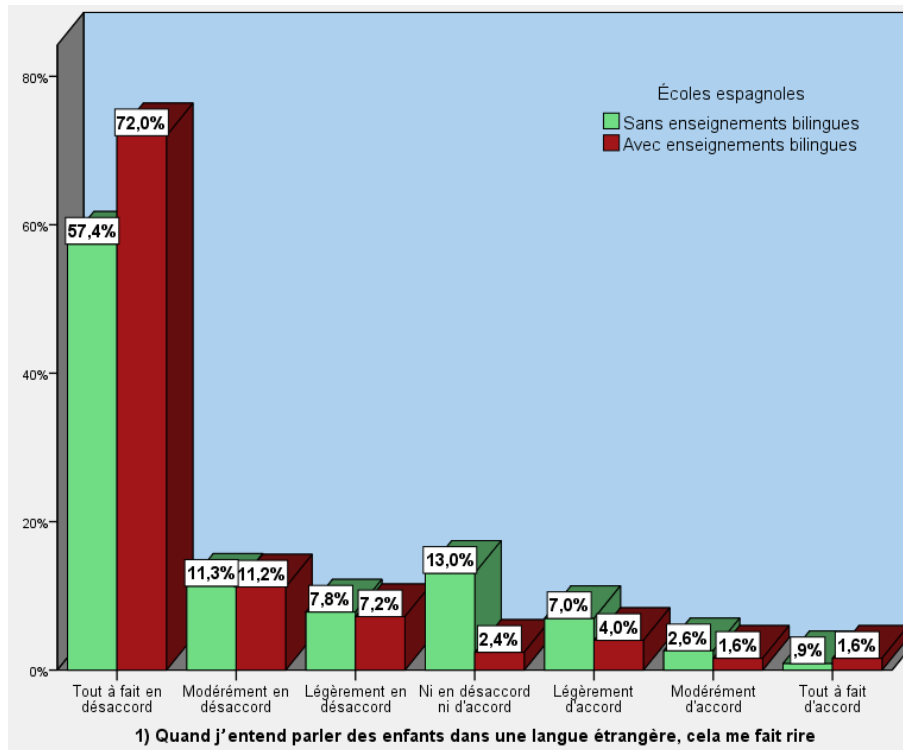


FIGURE 81. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Comparaison entre les écoles espagnoles avec/sans enseignements bilingues (Item 1)

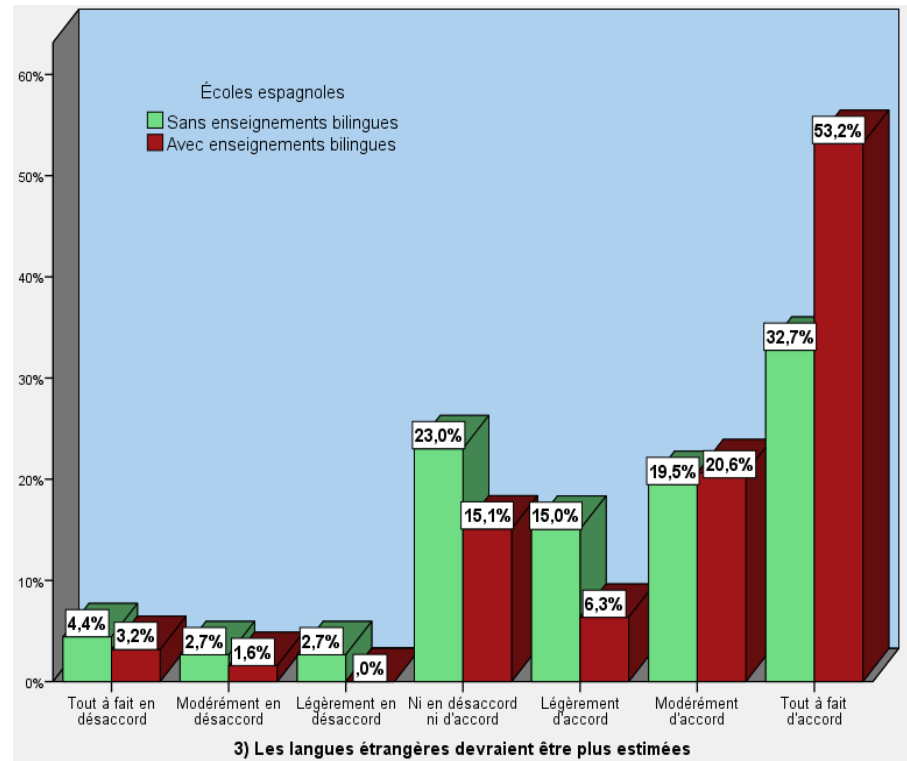


FIGURE 82. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Comparaison entre les écoles espagnoles avec/sans enseignements bilingues (Item 3)

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

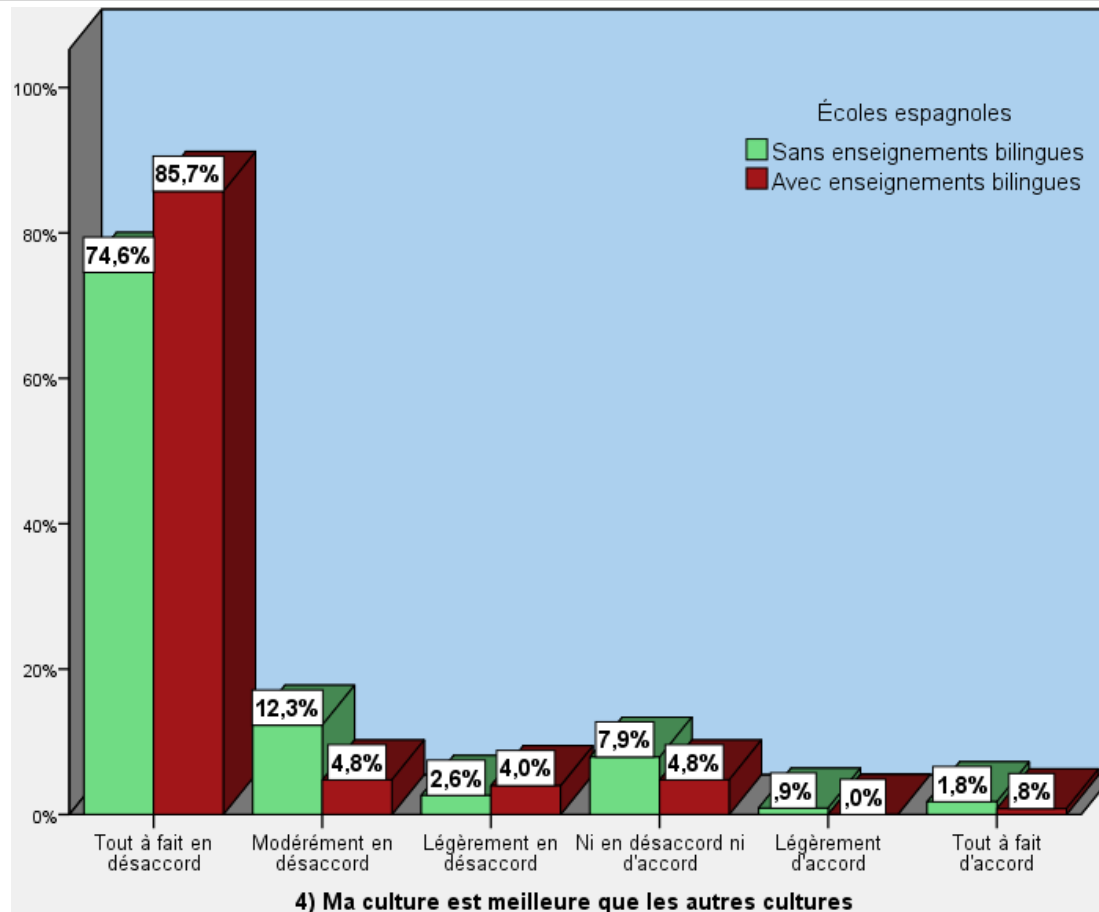


FIGURE 83. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire). Comparaison entre les écoles espagnoles avec/sans enseignements bilingues (Item 4)

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

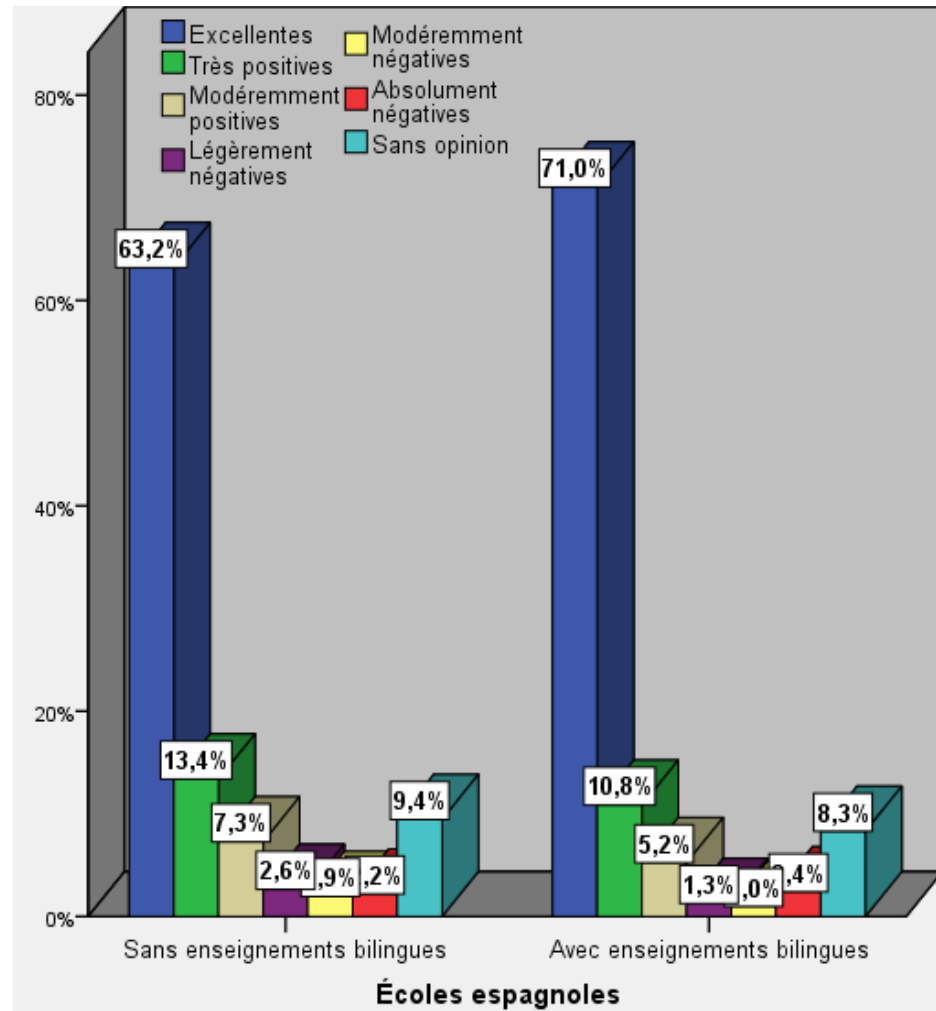
L'examen des 3 items – où l'on demande aux enfants s'ils trouvent ridicules les enfants alloglottes (item 1), si les langues devraient être plus valorisées (item 3) et s'ils croient que leur culture est la meilleure (item 4) – permet d'affirmer que **ce sont les élèves issus des écoles avec enseignements bilingues qui possèdent de meilleures attitudes envers les langues**. En effet, il existe, pour les items 1 et 3, environ 15% d'élèves issus des écoles bilingues qui montrent des attitudes plus tolérantes envers les enfants allophones et plus de motivation pour les langues étrangères par rapport aux élèves provenant d'écoles sans enseignements bilingues. Quoique pour l'item 4, il n'y a que 5% de plus d'élèves provenant des écoles bilingues qui montrent des attitudes plus tolérantes envers les autres cultures.

Dans la figure 84, nous pouvons apprécier l'ensemble du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures, où nous observons également des différences en faveur des élèves provenant d'écoles avec enseignements bilingues.

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

FIGURE 84. Différences en Attitude envers la diversité des langues et des cultures entre les écoles espagnoles avec/sans enseignements bilingues



CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

3.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Écoles primaires d'Espagne)

Nous avons également comparé les élèves de 6^e année de l'enseignement primaire provenant d'écoles espagnoles qui offrent des enseignements bilingues avec ceux des écoles primaires qui n'offrent pas cette possibilité aux élèves en ce qui concerne l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.

ITEM 1	5921,000	12249,000	-2,209	,027
ITEM 2	6100,500	12428,500	-1,807	,071
ITEM 3	7078,000	13748,000	-,352	,725
ITEM 4	6251,500	12921,500	-2,086	,037
ITEM 5	6498,500	13168,500	-1,440	,150
ITEM 6	5545,500	11986,500	-3,010	,003
ITEM 7	5911,000	12581,000	-2,462	,014
ITEM 8	6644,000	13199,000	-1,116	,264
ITEM 9	6862,000	14863,000	-,994	,320

TABLEAU 76. U de Mann-Whitney. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.
Comparaison des écoles primaires avec/sans enseignements bilingues

Dans le tableau 76, nous pouvons apprécier que l'épreuve U Mann rend, pour presque la moitié des items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures, des valeurs de $p < 0,05$. Nous avons donc accepté pour les items 1, 4, 6 et 7, avec une marge d'erreur de 5%, que la tendance à répondre à ce questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle dans une certaine catégorie est significativement différente selon que ces élèves proviennent d'une école bilingue ou d'une école sans enseignements bilingues. Par conséquent, observons ces différences (figure 85).

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

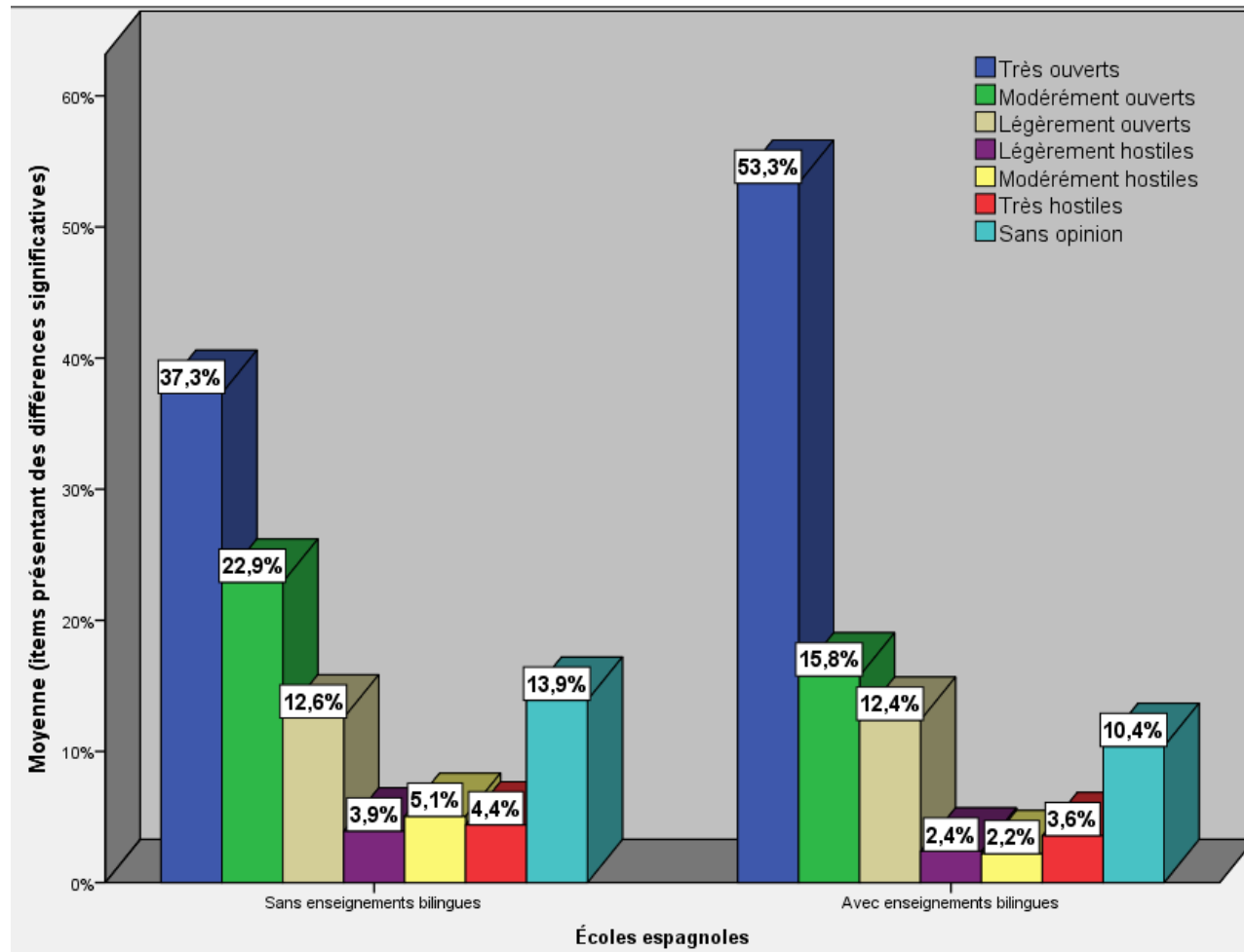


FIGURE 85. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire).
Comparaison entre les écoles espagnoles avec/sans enseignements bilingues (Moyenne des items 1, 4, 6 et 7)

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

4. Comparaison les écoles monolingues et bilingues d'Espagne : conclusions

Les résultats sont clairs. **Il existe plus d'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves de 6^e primaire provenant d'écoles bilingues espagnoles que chez les élèves de 6^e primaire étudiant dans des écoles espagnoles sans enseignements bilingues.**

Finalement, pour les résultats globaux de l'ensemble du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, c'est également chez les élèves provenant des écoles bilingues qu'on observe plus d'ouverture au plurilinguisme (figure 86).

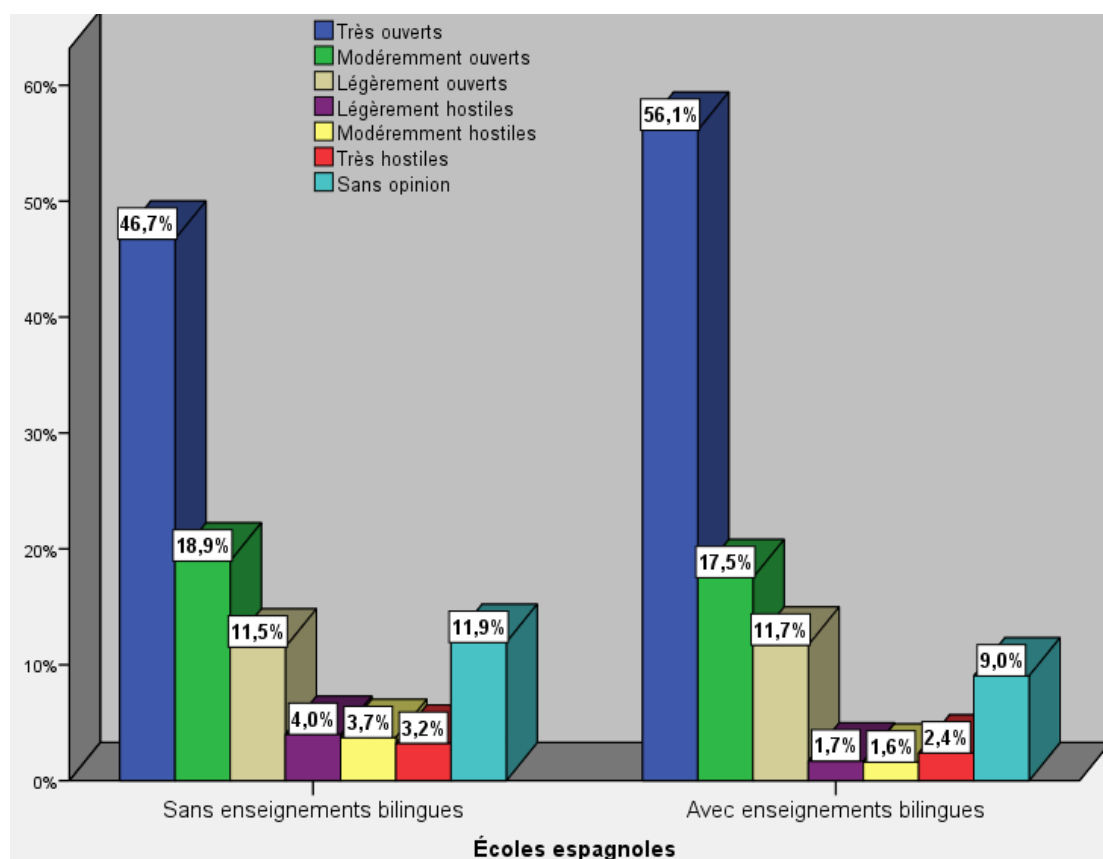


FIGURE 86. Différences en ouverture à l'altérité linguistique et culturelle entre les écoles espagnoles avec/sans enseignements bilingues

Nous constatons qu'il y a environ 10% de plus d'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves fréquentant les écoles bilingues.

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

5. Différences de sensibilité plurilingue en fonction du nombre de langues étrangères enseignées à l'école

Existe-t-il des différences de sensibilité plurilingue dans les écoles espagnoles selon le nombre de langues enseignées à l'école ? (Hypothèse 3)

5.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire)

Nous pouvons apprécier que chez les élèves des écoles primaires, l'épreuve U Mann rend des valeurs de $p > 0,05$ pour tous les items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures, à l'exception de l'item 5 ($n=241$) dont 98 élèves de l'enseignement primaire étudiant 1 langue étrangère et 143 élèves, 2 langues étrangères.

ITEM 1	6380,000	11231,000	-1,286	,198
ITEM 2	6696,000	11547,000	-,554	,580
ITEM 3	6096,500	16392,500	-1,543	,123
ITEM 4	6280,500	16576,500	-1,793	,073
ITEM 5	6082,000	16378,000	-2,496	,013
ITEM 6	6323,500	16619,500	-1,405	,160
ITEM 7	6897,000	11650,000	-,156	,876
ITEM 8	6724,000	11575,000	-,777	,437
ITEM 9	6556,000	11309,000	-,786	,432
ITEM 10	6427,000	11083,000	-,978	,328
ITEM 11	6557,000	16853,000	-,971	,332
ITEM 12	7004,500	11855,500	-,007	,995
ITEM 13	6055,500	16208,500	-1,658	,097
ITEM 14	6671,500	16967,500	-1,193	,233

TABLEAU 77. U de Mann-Whitney. Test *attitude envers la diversité des langues et des cultures*. Comparaison des écoles primaires en fonction du nombre de langues étrangères enseignées

Remarquons que nous avons inclus dans le groupe de langues étrangères, les langues co-officielles, considérant qu'il s'agit d'une langue au même titre que les autres. Voyons en quoi consistent ces différences considérées comme significatives pour l'item 5.

Les élèves de 6^e primaire des écoles espagnoles à qui on enseigne 2 langues étrangères possèdent de meilleures attitudes envers la diversité des langues et des cultures que les élèves de 6^e primaire des écoles espagnoles étudiant une seule langue étrangère (figure 87).

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

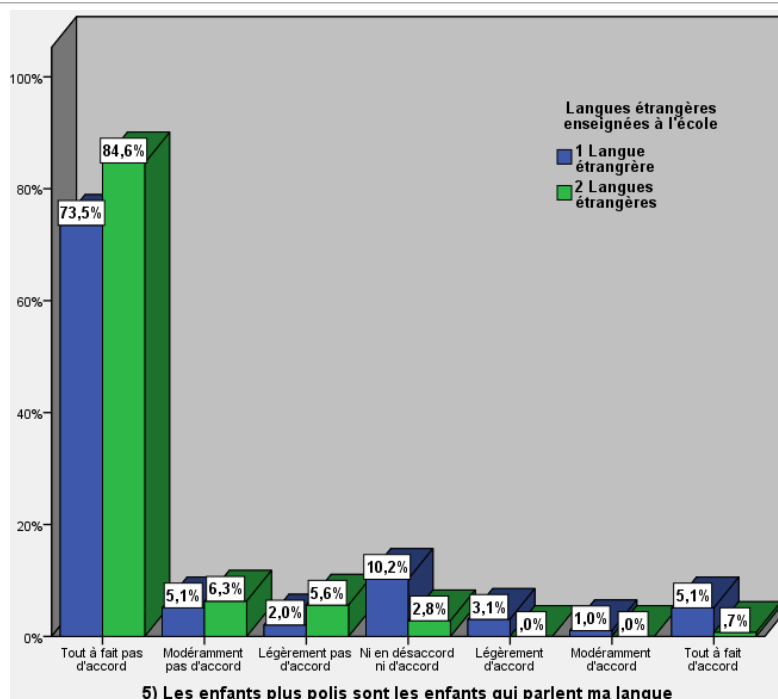


FIGURE 87. Différence en Attitude envers la diversité des langues et des cultures (item 5) en fonction du nombre de langues étrangères enseignées à l'école primaire (Espagne)

Cependant, si nous examinons les moyennes des pourcentages du questionnaire (figure 88), nous pouvons observer qu'il n'existe pas de différences significatives.

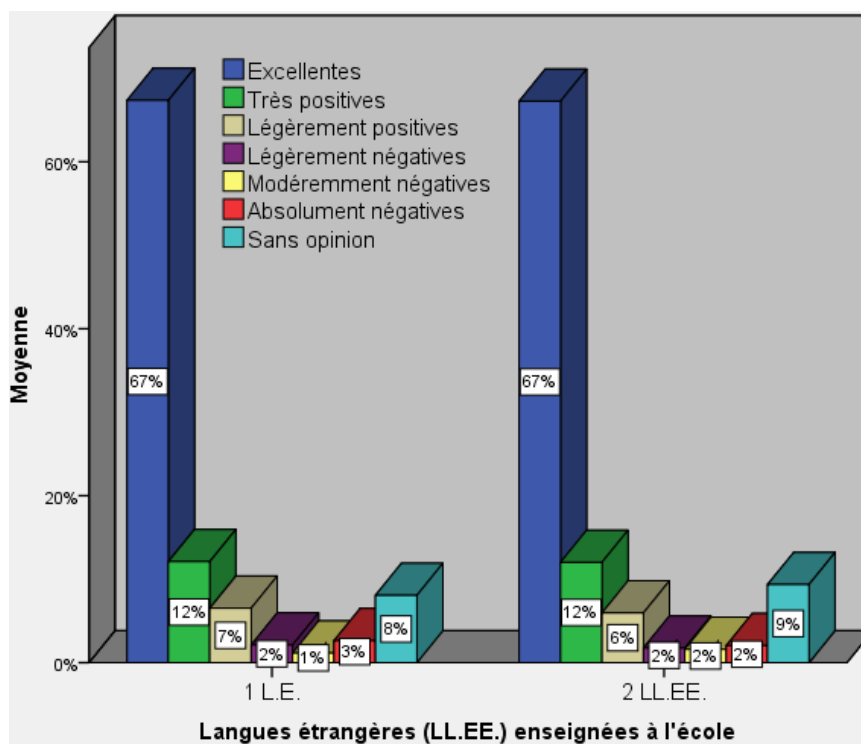


FIGURE 88. Similitudes des scores dans l'ensemble du test Attitude envers la diversité des langues et des cultures chez les élèves selon le nombre de L.E. enseignées (Espagne).

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

5.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire)

Considérant que nous pouvons y observer que toutes les valeurs $p > 0,05$, nous pouvons conclure qu'il n'existe pas d'impact du nombre de langues enseignées (du moins, si dans les salles de classe, on introduit une langue étrangère de plus) sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle (tableau 78).

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
ITEM 1	6085,000	15815,000	-1,507	,132
ITEM 2	6481,500	16777,500	-,491	,623
ITEM 3	6959,000	11810,000	-,103	,918
ITEM 4	6801,500	11652,500	-,355	,723
ITEM 5	6979,000	11830,000	-,055	,956
ITEM 6	6597,000	11350,000	-,564	,573
ITEM 7	6817,500	16970,500	-,275	,783
ITEM 8	6402,500	16698,500	-1,125	,260
ITEM 9	6789,000	11640,000	-,575	,565

TABLEAU 78. U de Mann-Whitney. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Comparaison des écoles primaires en fonction du nombre de langues étrangères enseignées

Si nous examinons les moyennes des pourcentages du questionnaire (figure 89), nous pouvons observer également qu'il n'existe pas de grandes différences.

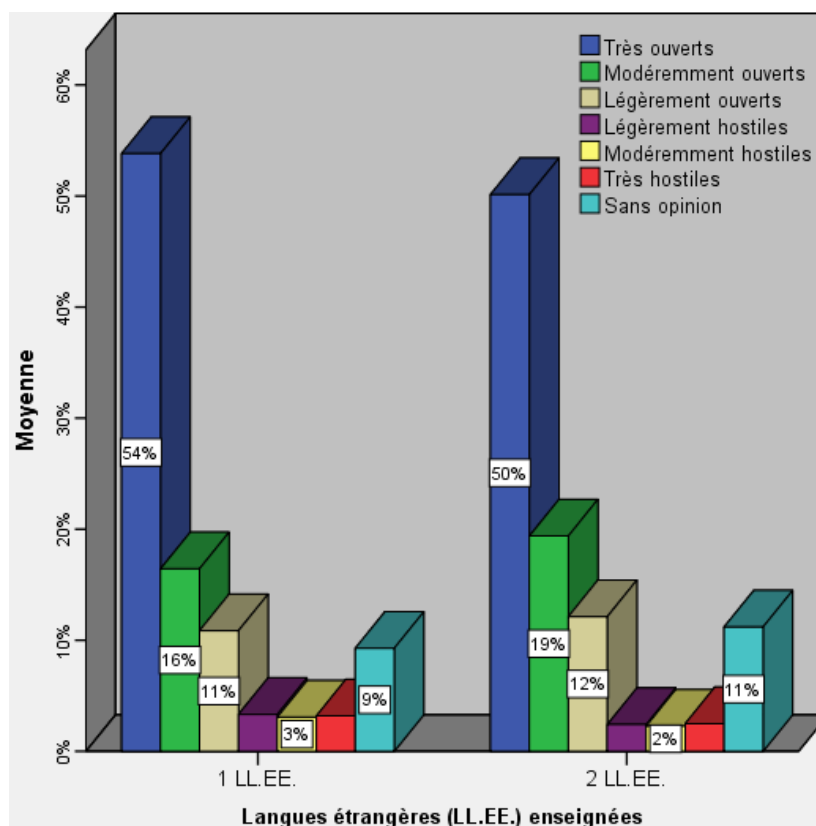


FIGURE 89. Similitudes des scores dans l'ensemble du test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves selon le nombre de L.E. enseignées (Espagne).

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

Le pourcentage d'ouverture est le même selon que les élèves de 6^e primaire des écoles espagnoles reçoivent l'enseignement d'une ou deux langues étrangères. Remarquons cependant que le fait d'introduire une nouvelle langue étrangère (ou co-officielle) ne produit pas de changement quantitatif mais une légère différence qualitative (le pourcentage d'élèves très ouverts à l'altérité linguistique et culturelle est légèrement moins élevé chez les élèves étudiant 2 langues étrangères).

6. Différences de sensibilité plurilingue en fonction du nombre de langues étrangères enseignées à l'école : conclusions

Au vu des résultats obtenus sur l'étude des différences en fonction du nombre de langues étrangères enseignées dans les écoles où on se demande s'il existe des différences en ce qui concerne la sensibilité plurilingue et pluriculturelle dans les écoles espagnoles selon le nombre de langues étrangères enseignées, nous pouvons affirmer que **les élèves provenant d'écoles primaires où l'on enseigne 2 langues étrangères possèdent presque les mêmes attitudes positives envers la diversité des langues et des cultures que les élèves provenant d'écoles où l'on n'enseigne qu'une langue étrangère**. L'unique différence, c'est que ces derniers se montrent un peu plus tolérants envers les enfants alloglottes.

De plus, en ce qui concerne l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, il n'existe pas de différences significatives entre les élèves provenant d'écoles où l'on enseigne 2 langues étrangères et les élèves d'écoles où l'on n'enseigne qu'une seule langue étrangère.

Dans le cas de cette hypothèse, **nous ne pouvons pas affirmer l'hypothèse de l'effet positif de l'introduction d'une seconde langue étrangère à l'école sur la sensibilité plurilingue des apprenants en Espagne**.

7. Comparaison entre les écoles d'Espagne en fonction du nombre d'élèves étrangers

Existe-t-il des différences de sensibilité plurilingue dans les écoles espagnoles selon le nombre d'élèves étrangers présents dans les salles de classe ? (Hypothèse 4)

7.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Écoles primaires d'Espagne)

Nous avons analysé 4 groupes d'élèves :

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

- Les groupes d'élèves qui ne comptent aucun élève étranger dans leur salle de classe (n= 49);
- Les groupes d'élèves qui comptent 1 ou 2 élèves étrangers dans leur salle de classe (n=93);
- Les groupes d'élèves qui comptent 3 élèves étrangers dans leur salle de classe (n=64) ;
- Et finalement, les groupes d'élèves (d'une communauté monolingue) qui comptent un grand nombre d'élèves étrangers (14 nationalités représentées) dans leurs salles de classe (n=35).

Nous pouvons apprécier (tableau 79) que le Test de Kruskal Wallis (pour plus de deux échantillons indépendants) rend des valeurs de $p < 0,05$ pour les items 1, 3, 6 et 13 du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures.

	Khi-deux	ddl	Sig. asymptotique
ITEM 1	12,484	3	,006
ITEM 2	1,875	3	,599
ITEM 3	24,524	3	,000
ITEM 4	2,239	3	,524
ITEM 5	4,990	3	,173
ITEM 6	14,162	3	,003
ITEM 7	1,270	3	,736
ITEM 8	,619	3	,892
ITEM 9	3,645	3	,302
ITEM 10	5,472	3	,140
ITEM 11	2,248	3	,522
ITEM 12	2,480	3	,479
ITEM 13	11,897	3	,008
ITEM 14	1,418	3	,701

TABLEAU 79. Test de Kruskal Wallis. Test *attitude envers la diversité des langues et des cultures*. Comparaison des écoles primaires selon la présence d'élèves étrangers dans la salle de classe

Voyons en quoi consistent ces différences.

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

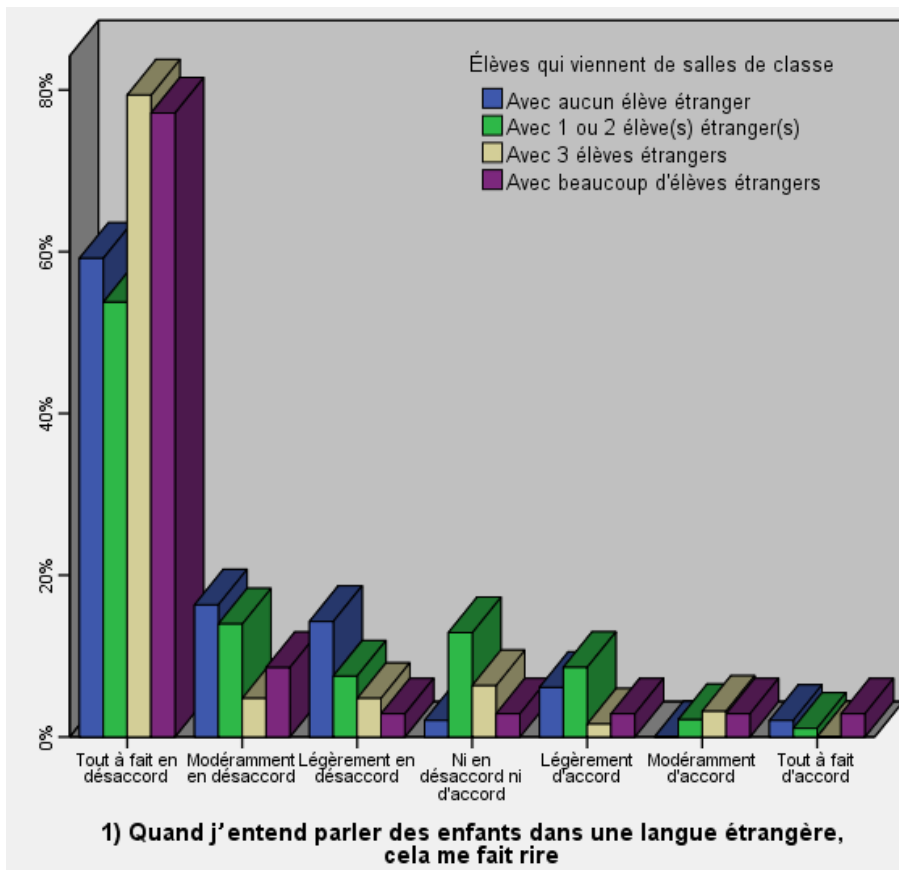


FIGURE 90. Différences en Attitude envers la diversité des langues et des cultures (item 1) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).

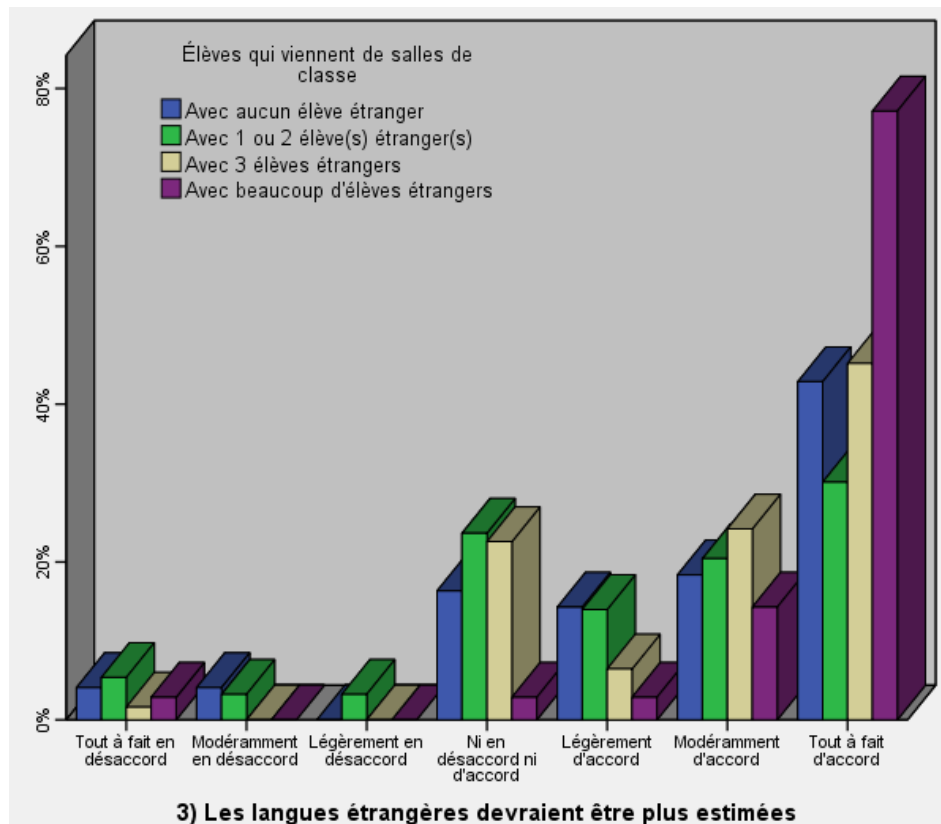


FIGURE 91. Différences en Attitude envers la diversité des langues et des cultures (item 3) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

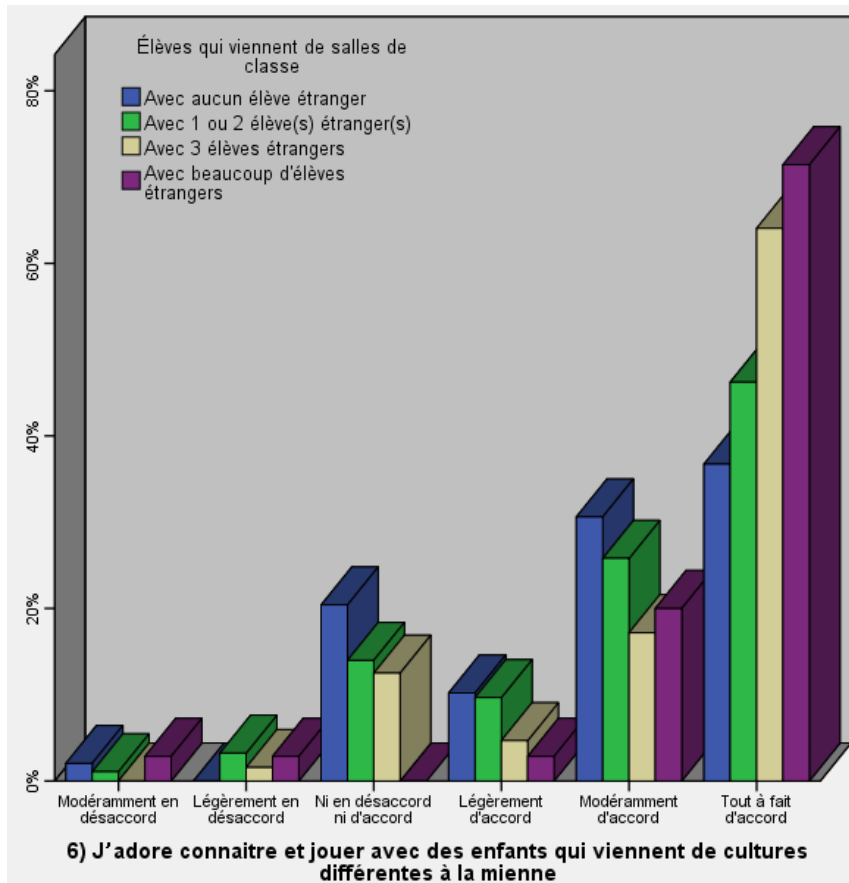


FIGURE 92. Différences en Attitude envers la diversité des langues et des cultures (*item 6*) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).

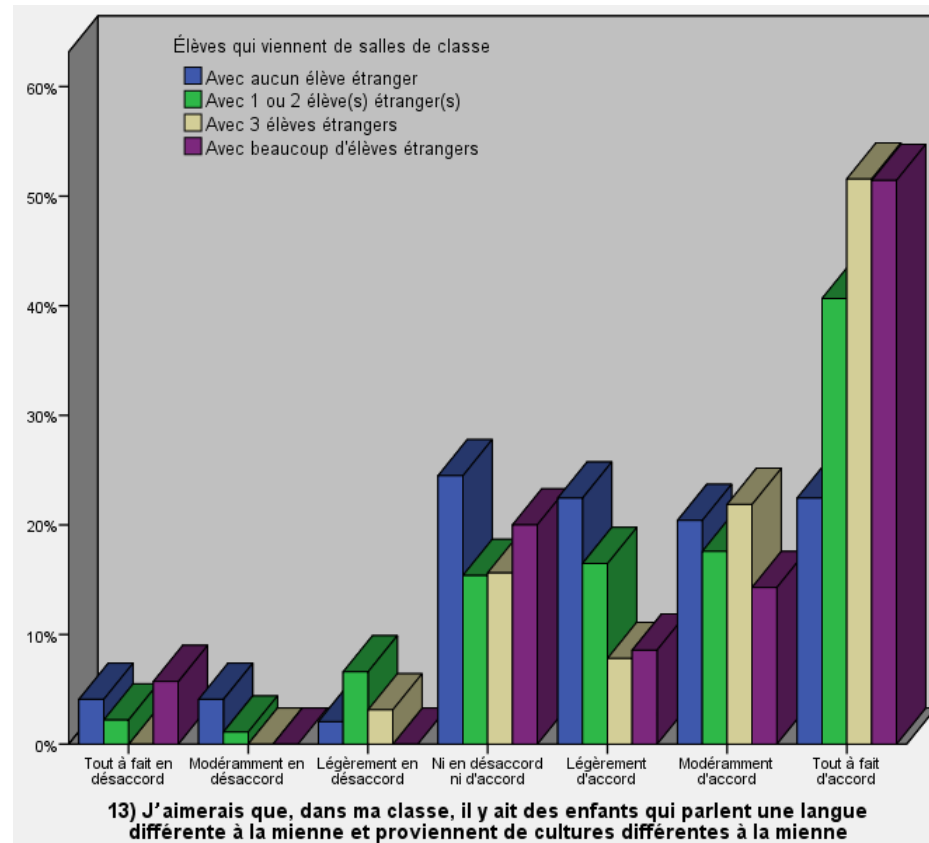


FIGURE 93. Différences en Attitude envers la diversité des langues et des cultures (*item 13*) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

Nous constatons sur les figures 90 à 93 que les différences sont évidentes et nous pouvons affirmer qu'**il existe davantage et de meilleures attitudes par rapport à la diversité linguistique et culturelle chez les élèves provenant des salles de classe où il y a beaucoup d'élèves étrangers**. De façon très synthétique, nous pouvons dire que plus il y a d'élèves étrangers dans les salles de classe espagnoles plus les attitudes envers la diversité des langues et des cultures parmi l'ensemble des élèves s'améliorent.

La figure 94 reprenant les moyennes de l'ensemble du questionnaire pour chaque groupe étudié selon le nombre d'élèves étrangers présents dans les salles de classe nous indique des résultats semblables bien qu'il semble que la présence de plus de 3 élèves ne provoque pas de grands changements d'attitudes envers la diversité des langues et des cultures chez les élèves de 6^e primaire.

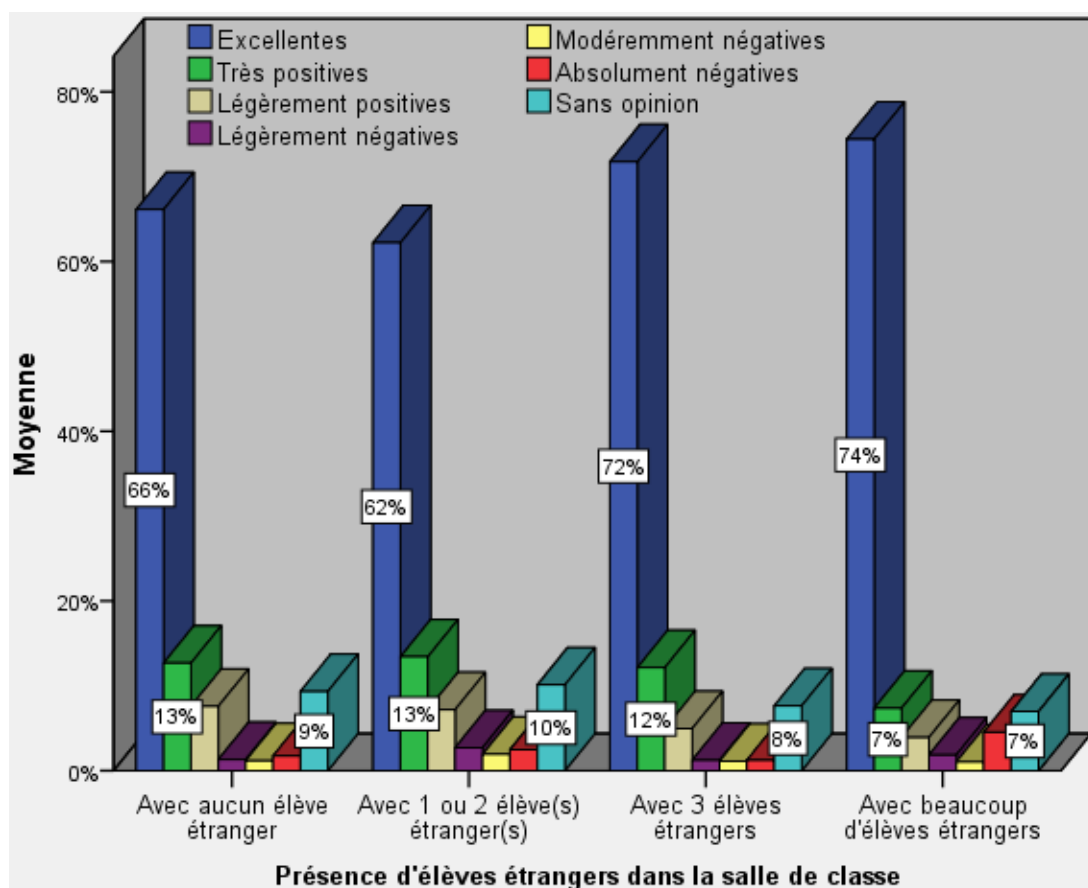


FIGURE 94. Récapitulatif du test Attitude envers la diversité des langues et des cultures en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

7.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Écoles primaires d'Espagne)

Avec l'épreuve de Kruskal Wallis, nous obtenons des valeurs de $p < 0,05$ pour les items 1, 6 et 8 du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.²³⁴

Test de Kruskal Wallis			
(Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire))			
	Khi-deux	ddl	Sig. asymptotique
ITEM 1	12,818	3	,005
ITEM 2	7,289	3	,063
ITEM 3	3,640	3	,303
ITEM 4	4,435	3	,218
ITEM 5	4,800	3	,187
ITEM 6	10,474	3	,015
ITEM 7	7,762	3	,051
ITEM 8	9,764	3	,021
ITEM 9	3,661	3	,300

TABLEAU 80. Test de Kruskal Wallis. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Comparaison des écoles primaires selon la présence d'élèves étrangers dans la salle de classe

Observons les figures 95 à 97 en quoi consistent ces différences significatives. Les résultats pour le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle vont dans le même sens que les résultats obtenus pour le questionnaire *attitude face à la diversité des langues et cultures*. En effet, **les élèves provenant de classes avec un grand nombre d'élèves étrangers démontrent plus de sensibilité plurilingue et pluriculturelle** pour les 3 items présentant des différences significatives du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.

²³⁴ La distribution des échantillons reste la même que pour le questionnaire précédent.

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

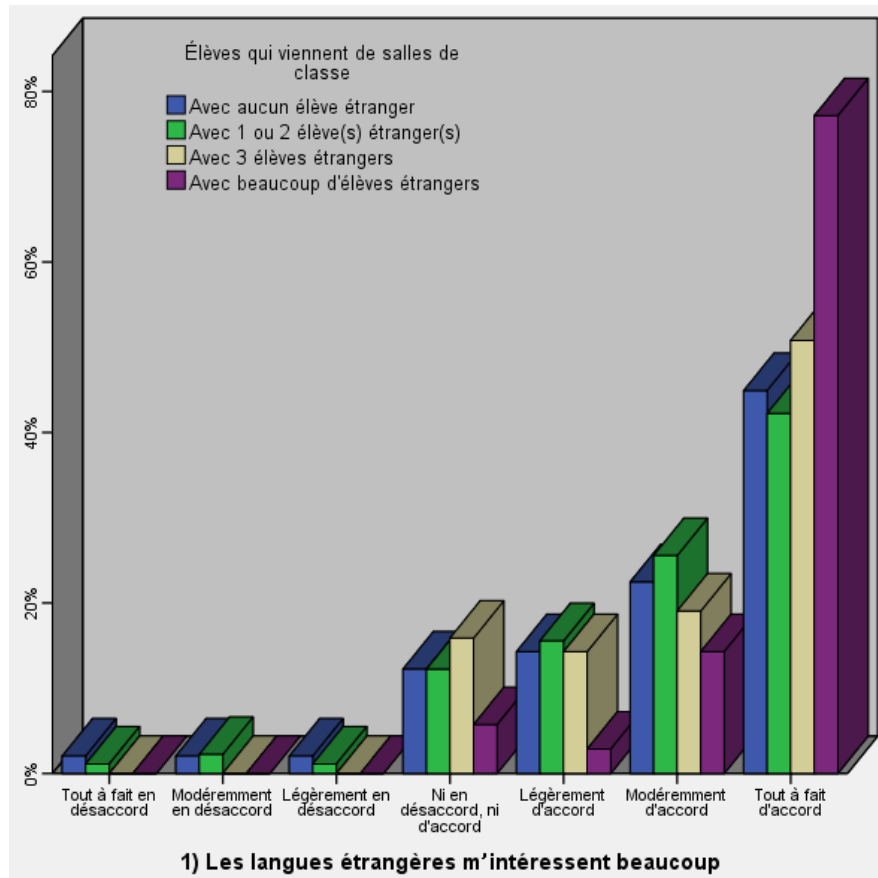


FIGURE 95. Différences en ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (item 1) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).

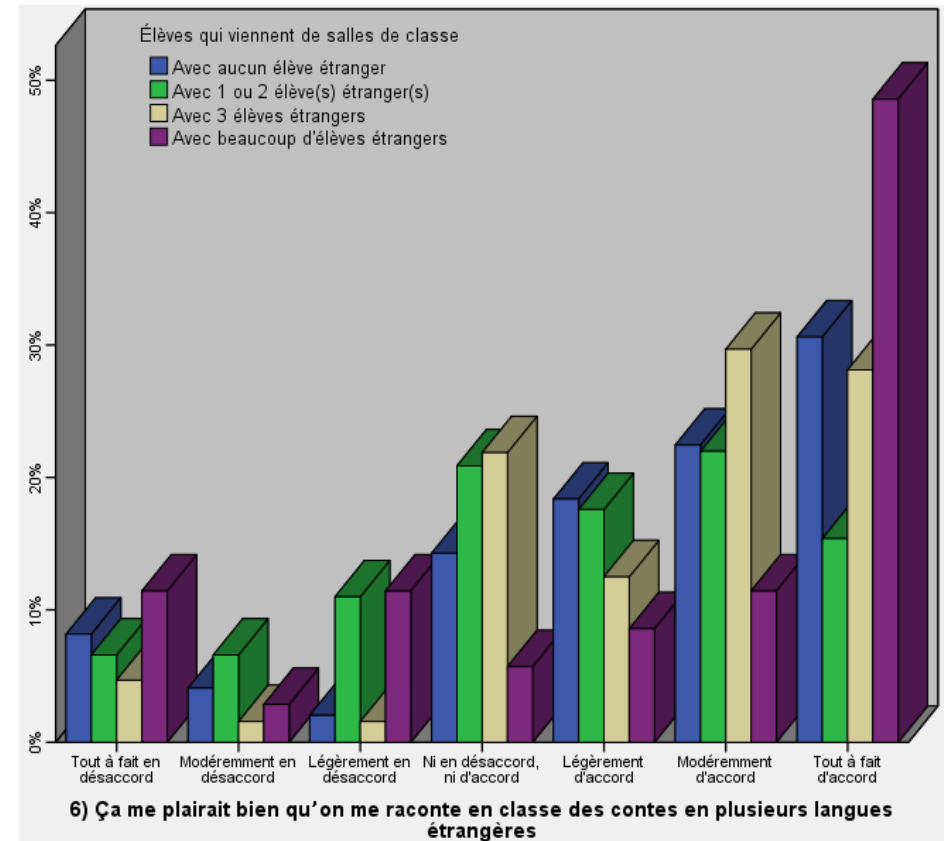


FIGURE 96. Différences en ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (item 6) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

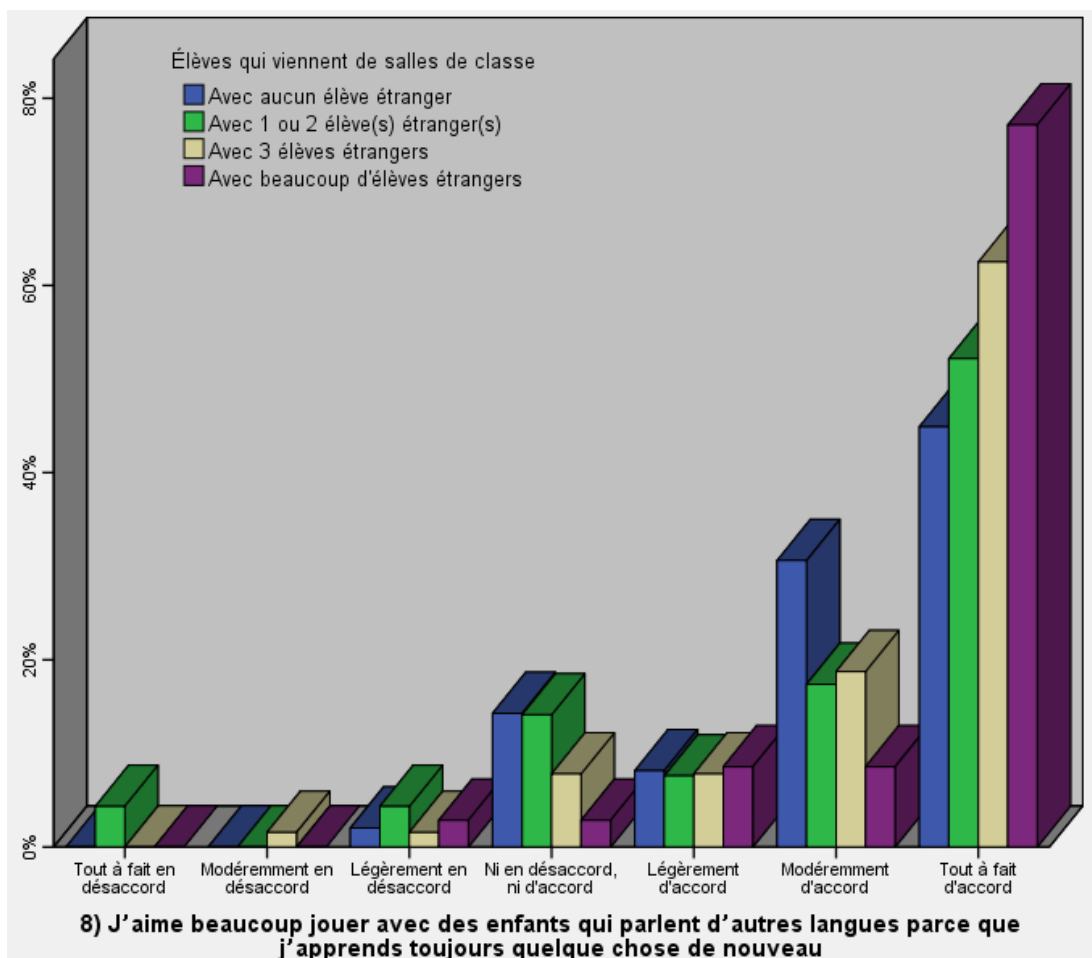


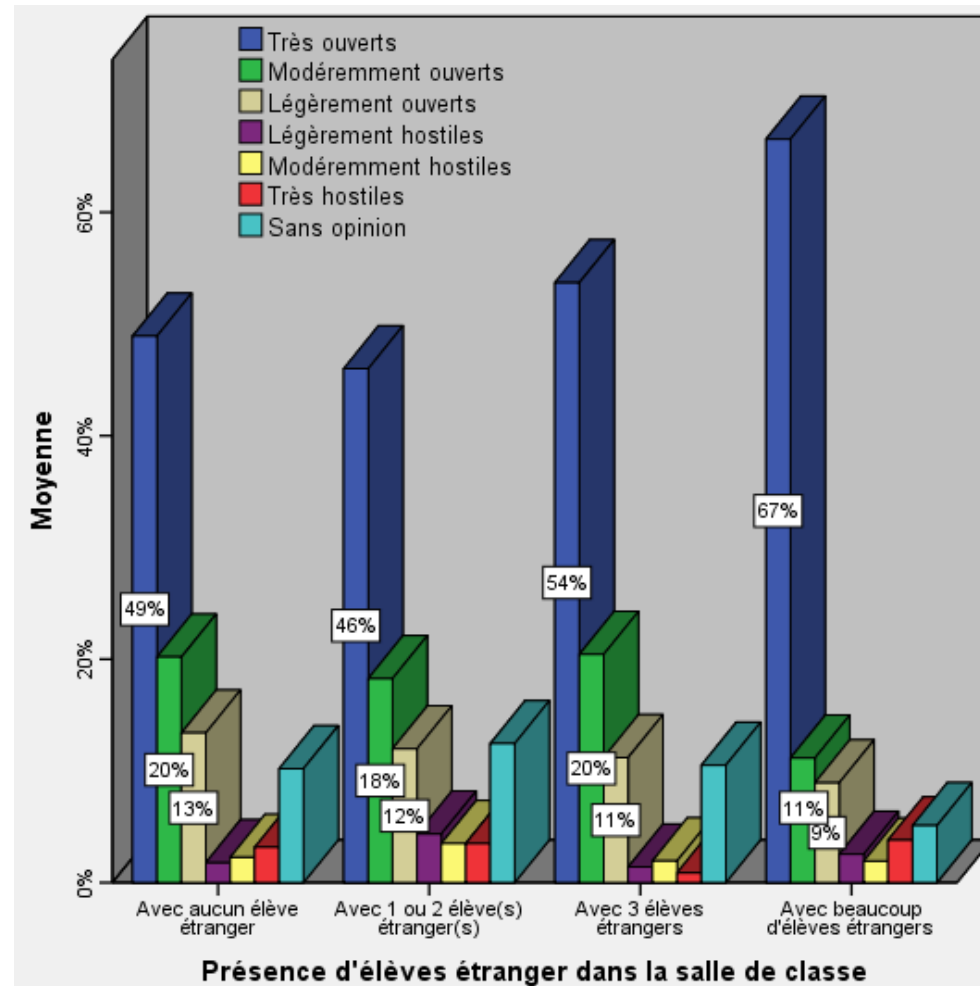
FIGURE 97. Différences en ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (*item 8*) en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne).

Ensuite, si nous examinons les résultats des moyennes des items de l'ensemble du questionnaire, nous pouvons observer également que l'impact du nombre d'élèves étrangers dans la salle de classe sur l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle se fait sentir à partir de la présence de plus de 2 élèves étrangers dans la salle de classe (figure 98).

CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

FIGURE 98. Récapitulatif du test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle en fonction du nombre d'étrangers présents dans les salles de classe (Espagne)



CHAPITRE VII

Contraste des hypothèses de travail

8. Comparaison entre les écoles d'Espagne en fonction du nombre d'élèves étrangers : conclusions

Des résultats obtenus sur l'étude des différences en fonction du nombre d'étrangers dans les écoles où on se demande s'il existe des différences de sensibilité plurilingue dans les écoles espagnoles selon le nombre d'élèves étrangers, nous pouvons affirmer qu'il existe des différences significatives dans les deux questionnaires remplis par les élèves de primaire et de secondaire.

Il existe chez les élèves une plus grande sensibilité plurilingue et pluriculturelle lorsque les apprenants étudient dans des salles de classe avec un grand nombre d'étrangers, ce qui revient à **confirmer** – quoique de manière indirecte – **l'hypothèse de l'effet positif de l'Éveil aux langues sur la sensibilité plurilingue des apprenants en Espagne.**

CHAPITRE VIII.

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélationnelle.

CHAPITRE VIII

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélacionnelle

1. Comparaison entre les garçons et les filles des écoles situées dans les différentes communautés d'Espagne

Selon les études *Evlang y Ja-Ling*, les filles possèdent de meilleures attitudes envers la diversité linguistique et culturelle et une plus grande ouverture à l'altérité linguistique et culturelle que les garçons. Voyons, si cela est répliquable dans notre étude.

1.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Primaire)

Nous remarquons que les résultats du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures obtenus par les filles de 6^e primaire des écoles espagnoles (n=126) en comparaison avec les garçons (n=151) sont concordants avec la présence d'attitudes plus positives envers la diversité des langues et des cultures chez les filles (figure 99).

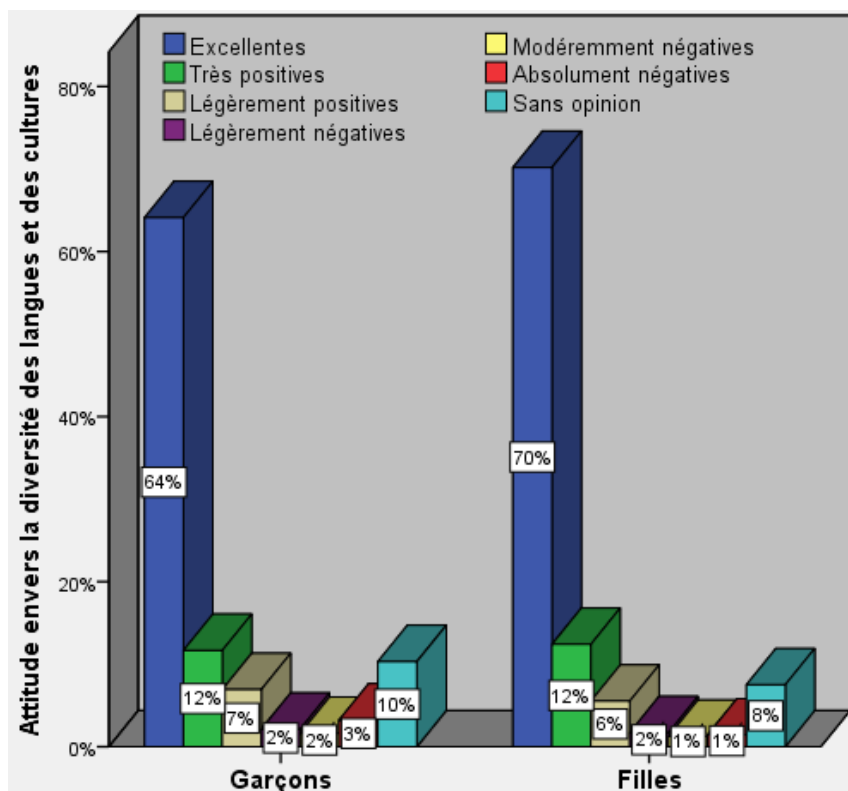


FIGURE 99. Comparaison du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures chez les élèves de 6^e primaire des écoles espagnoles en fonction du sexe des enquêtés

CHAPITRE VIII

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélacionnelle

1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Primaire)

Les résultats en ce qui concerne le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle dans les écoles primaires espagnoles permettent également d'affirmer que **les filles possèdent une plus grande ouverture à l'altérité linguistique et culturelle que les garçons** (figure 100).

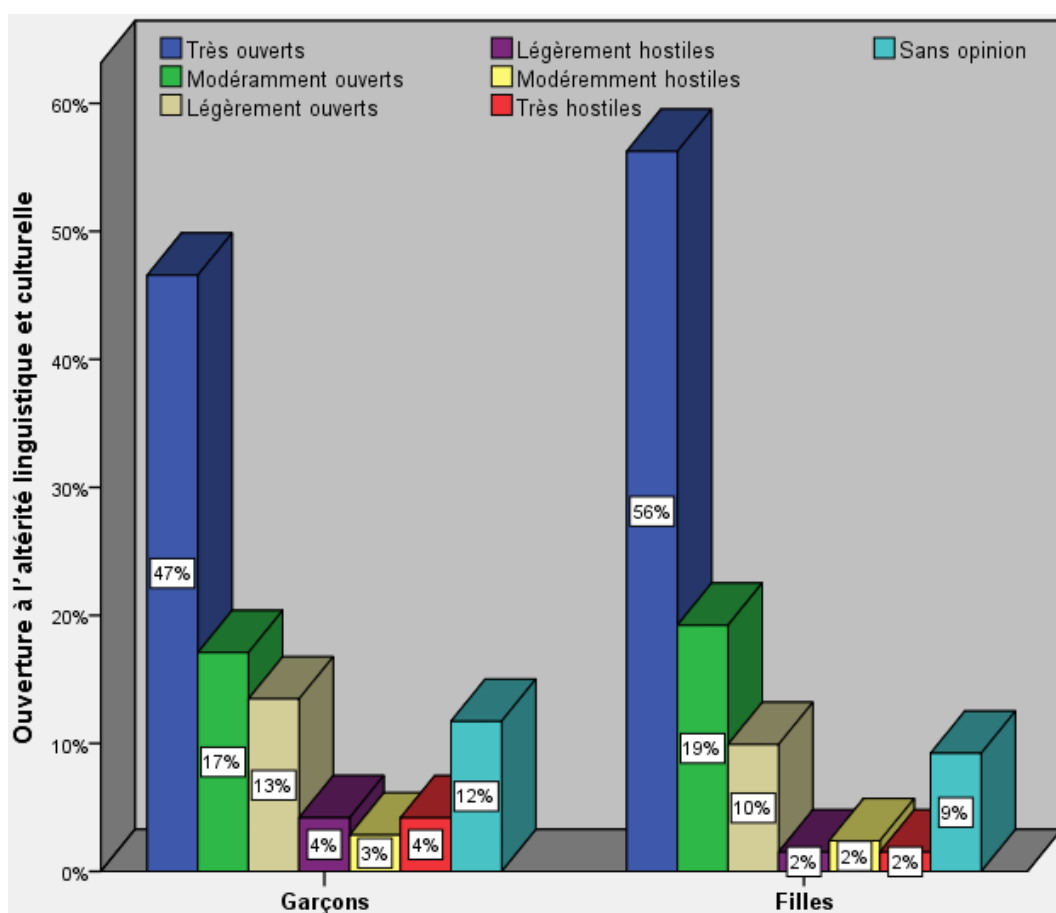


FIGURE 100. Comparaison du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves de 6^e primaire des écoles espagnoles en fonction du sexe des enquêtés

CHAPITRE VIII

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélacionnelle

1.3. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Secondaire)

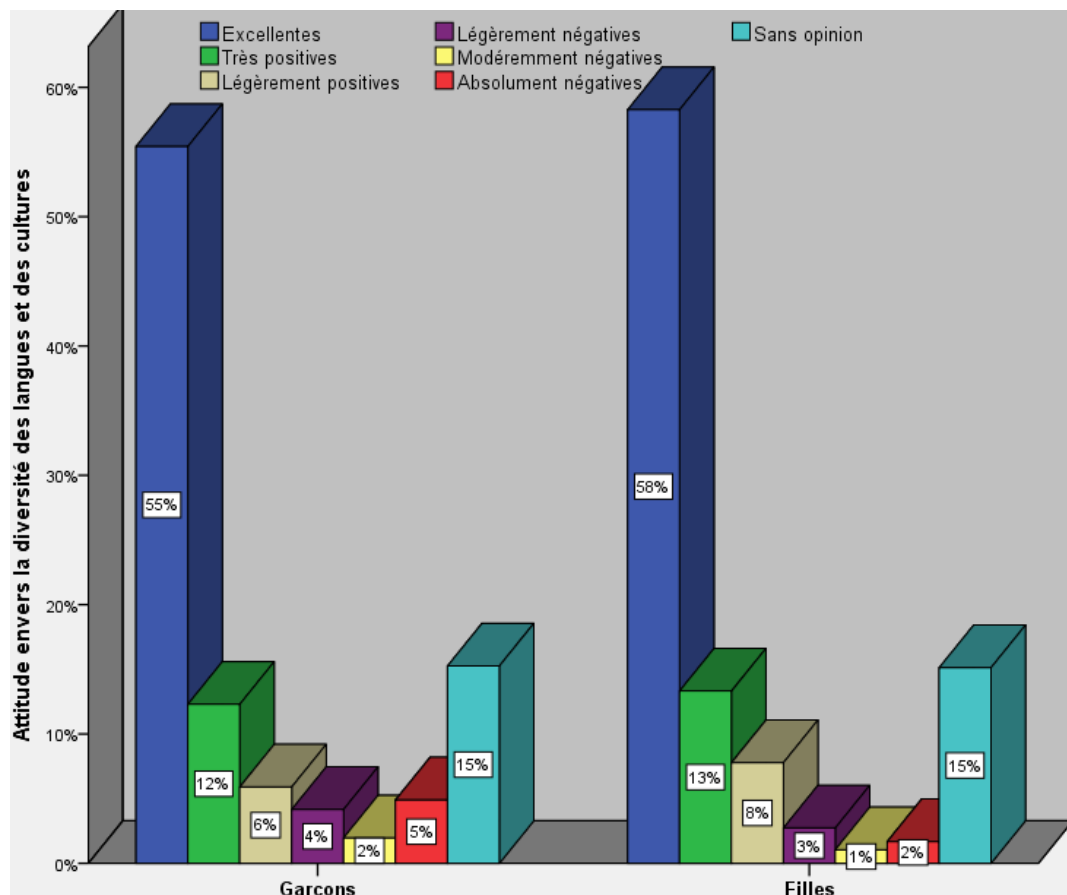


FIGURE 101. Comparaison du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures chez les élèves de 1^{re} secondaire des écoles espagnoles en fonction du sexe des enquêtés

En ce qui concerne les élèves de secondaire (n=64 dont 34 filles et 29 garçons), les résultats obtenus dans le questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures rempli par les élèves de 1^{re} secondaire espagnols nous autorisent également à affirmer que **les filles possèdent des attitudes légèrement plus favorables envers la diversité des langues et des cultures que les garçons** (cf. figure 101).

1.4. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Secondaire)

Cependant, pour le questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, les résultats ne permettent pas d'affirmer une plus grande sensibilité au plurilinguisme des filles (figure 102).

CHAPITRE VIII

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélacionnelle

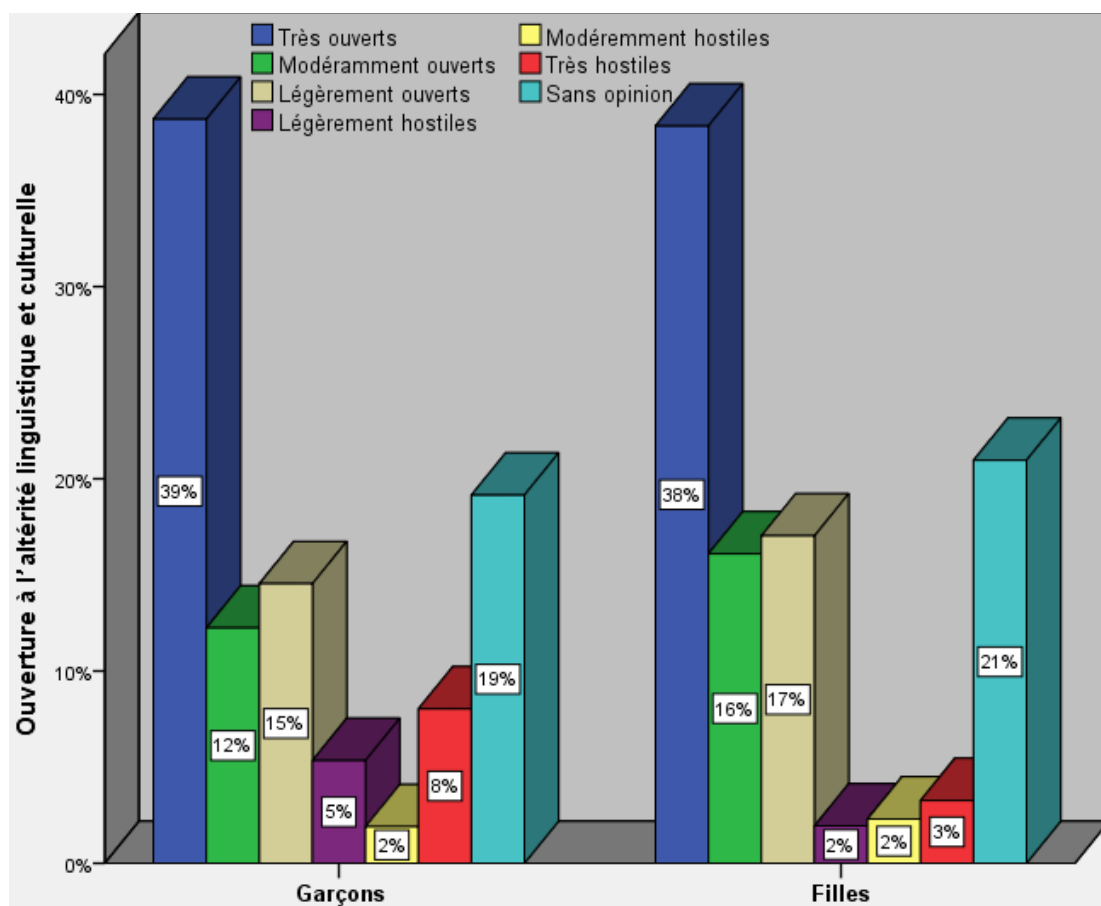


FIGURE 102. Comparaison du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle chez les élèves de 1^{re} secondaire des écoles espagnoles en fonction du sexe des enquêtés

2. Comparaison entre les garçons et les filles des écoles situées dans les différentes communautés d'Espagne : conclusions

D'après les résultats obtenus sur l'étude des différences en fonction du sexe des enquêtés où l'on présume une plus grande sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les filles, nous pouvons affirmer que **les filles possèdent plus d'attitudes positives envers la diversité des langues et des cultures et donc, plus de sensibilité plurilingue et pluriculturelle que les garçons.** Cependant, cela n'a pu être confirmé que chez les élèves de 6^e année primaire et non pas chez les élèves de 1^{re} année de secondaire.

CHAPITRE VIII

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélacionnelle

Cependant, dans le cas de cette hypothèse, l'ensemble des résultats nous autorisent à affirmer que les filles des écoles espagnoles possèdent une plus grande sensibilité plurilingue et pluriculturelle et sont plus ouvertes à l'altérité linguistique et culturelle que les garçons. Ce qui revient à appuyer l'hypothèse des études sur l'Éveil aux langues sur la sensibilité plurilingue des apprenants.

3. Différences en fonction du niveau socio-culturel des familles des élèves

Existe-t-il dans les écoles espagnoles des différences en ce qui concerne les attitudes envers la diversité linguistique et culturelle et l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle en fonction de la provenance socio-culturelle des élèves ?

3.1. Écoles primaires d'Espagne

3.1.1. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures

Dans cette perspective, nous avons 3 groupes :

- Élèves provenant de familles d'un milieu socio-culturel moyen-bas ;
- Élèves provenant de familles d'un milieu socio-culturel moyen ;
- Élèves provenant de familles d'un milieu socio-culturel moyen-élevé.

Nous avons effectué l'épreuve de Kruskal Wallis, l'équivalent de l'épreuve U Mann-Whitney pour plus de 2 groupes indépendants.

	Khi-deux	ddl	Sig. asymptotique
ITEM 1	2,730	2	,255
ITEM 2	1,689	2	,430
ITEM 3	7,140	2	,028
ITEM 4	1,236	2	,539
ITEM 5	8,919	2	,012
ITEM 6	11,383	2	,003
ITEM 7	,694	2	,707
ITEM 8	,067	2	,967
ITEM 9	,316	2	,854
ITEM 10	9,660	2	,008
ITEM 11	4,974	2	,083
ITEM 12	1,760	2	,415
ITEM 13	2,407	2	,300
ITEM 14	1,469	2	,480

TABLEAU 81. Kruskal Wallis. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures. Comparaison des écoles primaires en fonction du niveau socio-économique des familles.

CHAPITRE VIII

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélacionnelle

Nous remarquons que, pour un niveau de signification de 5% ($\alpha = 0,05$), le test de Kruskal Wallis donne des valeurs de $p > 0,05$ pour quasi tous les items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures (tableau 81).

Et ce, à l'exception des items 3, 5, 6 et 10 qui présentent des différences significatives entre les niveaux socio-culturels des familles en ce qui concerne l'attitude envers la diversité des langues et des cultures. Analysons ces différences au moyen d'un graphique (figure 103).

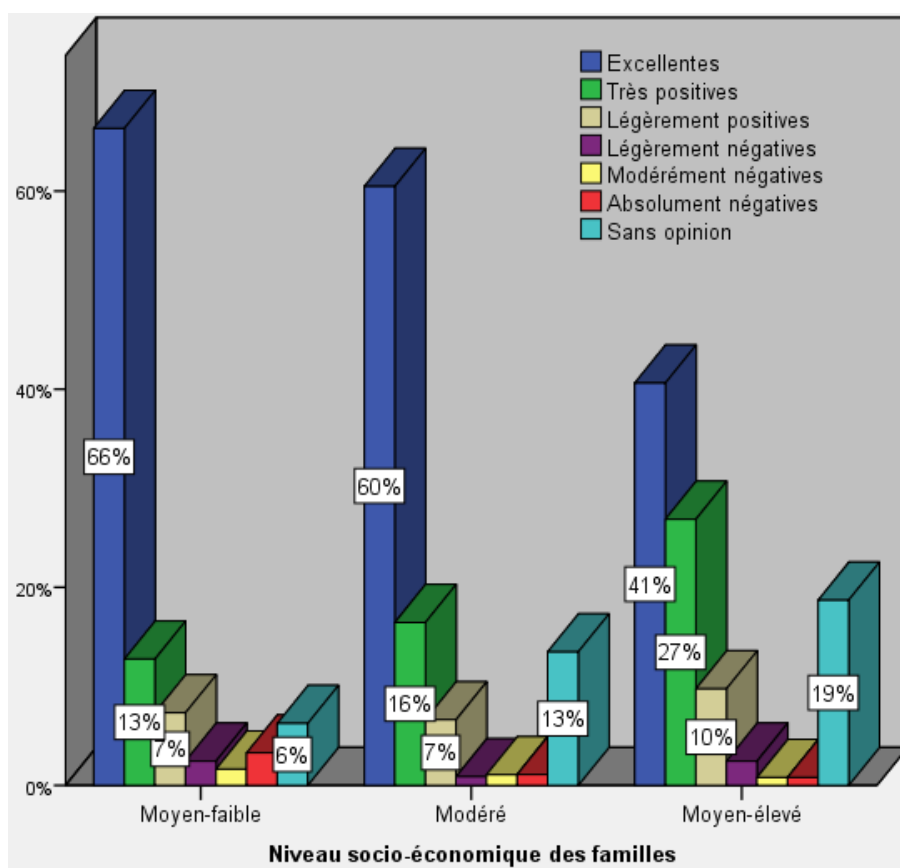


FIGURE 103. Moyenne des items présentant des différences significatives entre les niveaux socio-culturels des familles (Attitude envers la diversité des langues et des cultures)

Nous constatons que **plus le niveau socio-culturel des familles est élevé, moins les enfants possèdent d'excellentes attitudes envers la diversité linguistique et culturelle**. D'autre part, nous pouvons également remarquer moins d'intérêt pour les « non-réponses » lorsque le niveau socio-culturel des familles est élevé.

CHAPITRE VIII

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélacionnelle

Au total, 86% d'élèves provenant de niveaux moyen-bas sont favorables à la diversité linguistique et culturelle, 83% de niveau moyen et 78% de niveau moyen-élevé.

3.1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

Nous remarquons que, pour un niveau de signification de 5% ($\alpha = 0,05$), le test de Kruskal Wallis donne des valeurs de $p > 0,05$ pour presque tous les items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures à l'exception des items 6 et 8 qui présentent des différences significatives entre les niveaux socio-culturels des familles (tableau 82).

	Khi-deux	ddl	Sig. asymptotique
ITEM 1	4,878	2	,087
ITEM 2	,213	2	,899
ITEM 3	1,131	2	,568
ITEM 4	1,727	2	,422
ITEM 5	1,284	2	,526
ITEM 6	7,421	2	,024
ITEM 7	2,684	2	,261
ITEM 8	10,195	2	,006
ITEM 9	1,579	2	,454

TABLEAU 82. Kruskal Wallis. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Comparaison des écoles primaires en fonction du niveau socio-économique des familles.

Analysons ces différences (figure 104). Nous y constatons que **plus le niveau socio-culturel des familles est élevé, moins les enfants se montrent ouverts à l'altérité linguistique et culturelle**. Et très concrètement pour l'item 6, *Ça me plairait bien qu'on me raconte en classe des contes en plusieurs langues étrangères* et l'item 8, *J'aime beaucoup jouer avec des enfants qui parlent d'autres langues parce que j'apprends toujours quelque chose de nouveau*.

CHAPITRE VIII

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélacionnelle

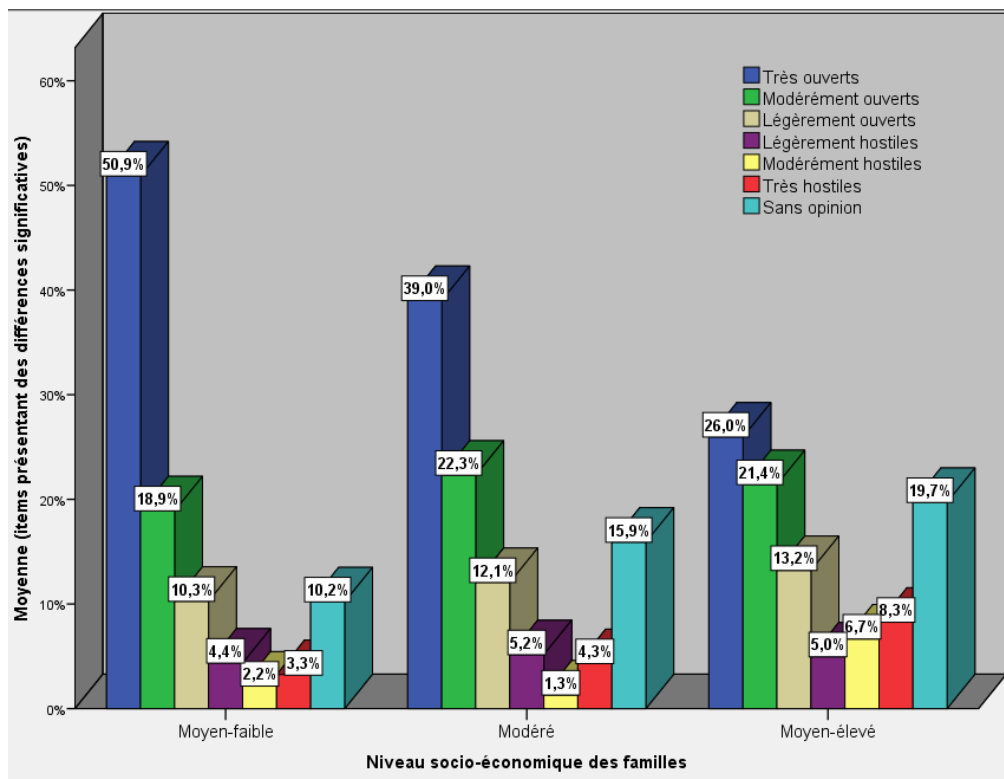


FIGURE 104. Moyenne des items présentant des différences significatives entre les niveaux socio-culturels des familles (Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle)

3.2. Conclusions

Des résultats obtenus de l'étude des différences en fonction du niveau socio-économique des familles des élèves enquêtés, nous pouvons affirmer les enfants provenant de familles avec un niveau socio-culturel plus élevé présentent certes des attitudes plus positives face à la diversité culturelle (empathie) et éprouvent moins de gêne à parler une langue étrangère en présence de leurs camarades ne comprenant pas cette langue étrangère. Cependant, ces enfants provenant de familles avec un niveau socio-culturel plus élevé aiment moins fréquenter les enfants possédant une autre culture et ce sont les enfants provenant de familles d'un niveau social moins élevé qui se montrent plus motivés à apprendre des langues étrangères par contact avec les enfants allophones. Ce qui reviendrait, somme toute, à conclure que **plus le niveau socio-culturel est élevé, moins les enfants se montrent favorables à la diversité linguistique et culturelle.**

CHAPITRE VIII

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélacionnelle

4. Différences en fonction de la provenance géographique des élèves

Nous avons effectué l'épreuve de Kruskal Wallis, l'équivalent de l'épreuve U Mann-Whitney pour plus de 2 groupes indépendants :

- Élèves provenant d'un milieu rural ou de petites villes (moins de 2.500 habitants) ;
- Élèves provenant de villes (entre 20.000 et 35.000 habitants) ;
- Élèves provenant de grandes villes (plus de 100.000 habitants).

4.1. Écoles primaires d'Espagne

4.1.1. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures

D'un total de 241 élèves, 39 proviennent d'un milieu rural ou de petites villes, 139 de villes « moyenne s » (entre 20.000 et 35.000 habitants) et 63 élèves de grandes villes.

En ce qui concerne la variable de regroupement « provenance » et pour un niveau de signification de 5%, le test de Kruskal Wallis donne les valeurs suivantes.

	Khi-deux	ddl	Sig. asymptotique
ITEM 1	14,001	2	,001
ITEM 2	,331	2	,848
ITEM 3	7,746	2	,021
ITEM 4	1,350	2	,509
ITEM 5	5,145	2	,076
ITEM 6	11,006	2	,004
ITEM 7	,910	2	,635
ITEM 8	3,024	2	,220
ITEM 9	,683	2	,711
ITEM 10	1,721	2	,423
ITEM 11	1,680	2	,432
ITEM 12	1,994	2	,369
ITEM 13	4,439	2	,109
ITEM 14	,601	2	,740

TABLEAU 83. Kruskal Wallis. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures. Comparaison des écoles primaires en fonction de la situation géographique des établissements scolaires.

Nous constatons des valeurs $p > 0,05$ pour 11 des 14 items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues et des cultures à l'exception des items 1, 3 et 6, qui présentent des différences significatives dans cette variable de regroupement « provenance » (tableau 83).

CHAPITRE VIII

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélacionnelle

Analysons ces différences à l'aide de la figure 105. Nous remarquons que **les enfants provenant de milieux ruraux ou de petites villes (moins de 2.500 habitants) sont moins tolérants à la diversité linguistique que les enfants provenant de villes moyennes.** Et, **les enfants provenant de grandes villes sont ceux qui possèdent la plus grande sensibilité plurilingue et pluriculturelle**, il semble donc que la sensibilité plurilingue et pluriculturelle des enfants vivant dans de grandes villes soit beaucoup plus grande que celle des enfants provenant d'un milieu rural. Par contre, il n'existe pas de preuves qu'il en soit ainsi par rapport aux enfants provenant de petites villes.

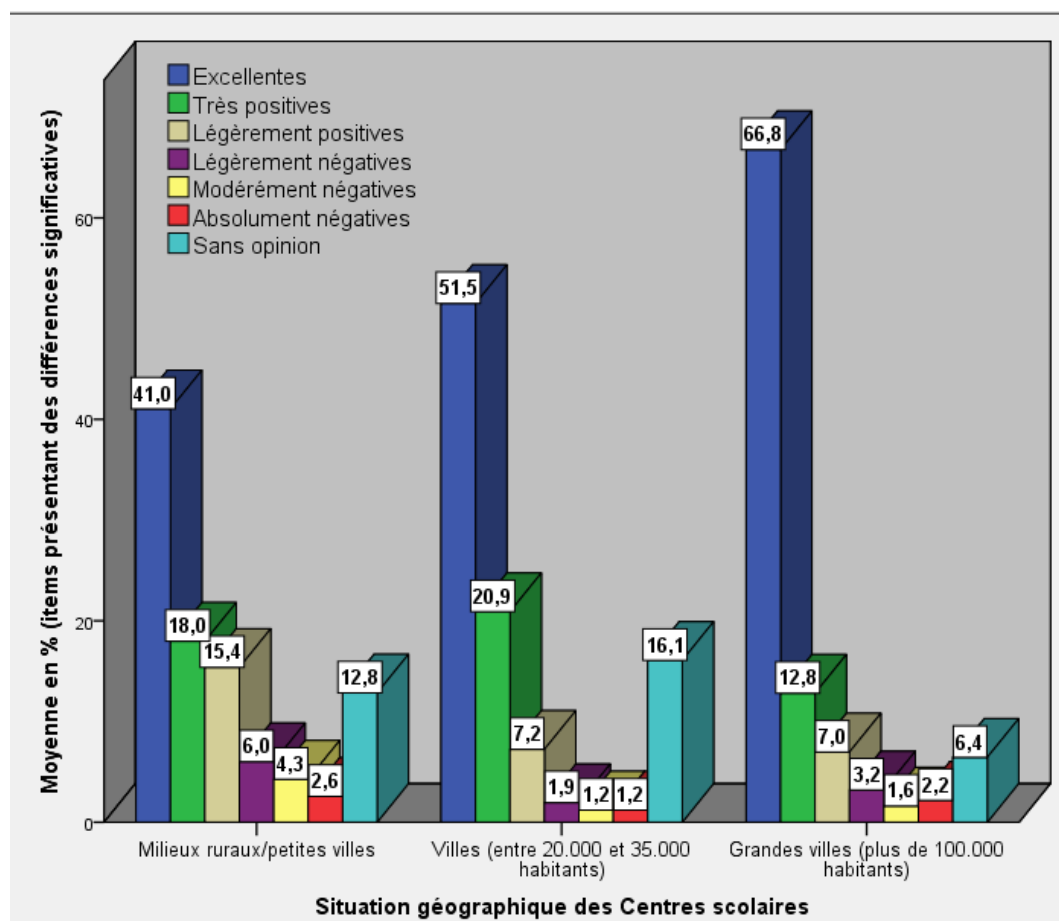


FIGURE 105. Moyenne des items présentant des différences significatives selon la situation géographique des établissements scolaires (Attitude envers la diversité des langues et des cultures)

CHAPITRE VIII

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélacionnelle

4.1.2. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

Le test de Kruskal Wallis rend des valeurs de $p > 0,05$ pour tous les items du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle à l'exception de l'item 8 qui présente des différences significatives dans cette variable de regroupement « provenance » (tableau 84).

Analysons ces différences à l'aide de la figure 106. Nous remarquons que **les enfants provenant de milieux ruraux ou de petites villes (moins de 2.500 habitants) sont moins tolérants à la diversité linguistique que les enfants provenant de villes moyennes.** Et, **les enfants provenant de grandes villes sont ceux qui possèdent la plus grande sensibilité plurilingue et pluriculturelle**, il semble donc que la sensibilité plurilingue et pluriculturelle des enfants vivant dans de grandes villes soit beaucoup plus grande que celle des enfants provenant d'un milieu rural. Par contre, il n'existe pas de preuves qu'il en soit ainsi par rapport aux enfants provenant de petites villes.

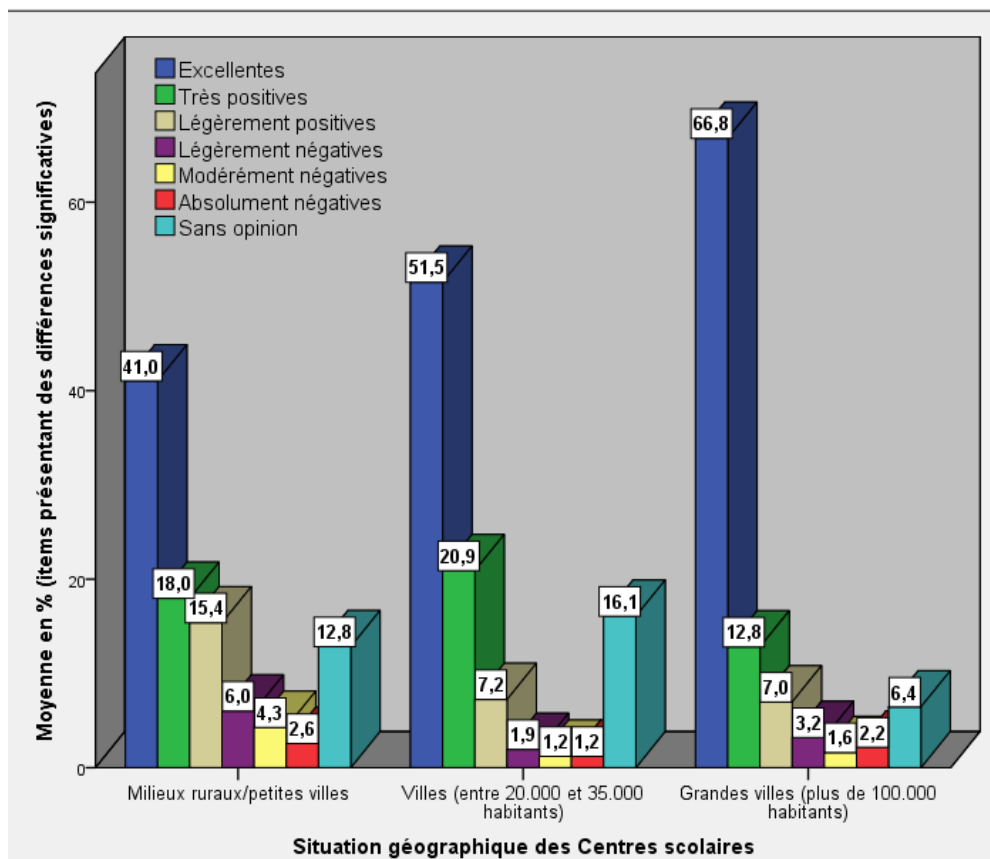


FIGURE 106. Moyenne des items présentant des différences significatives selon la situation géographique des établissements scolaires (Attitude envers la diversité des langues et des cultures)

CHAPITRE VIII

Caractéristiques différentielles de l'étude corrélationnelle

	Khi-deux	ddl	Sig. asymptotique
ITEM 1	5,966	2	,051
ITEM 2	1,040	2	,595
ITEM 3	,870	2	,647
ITEM 4	1,028	2	,598
ITEM 5	,884	2	,643
ITEM 6	2,325	2	,313
ITEM 7	3,160	2	,206
ITEM 8	7,606	2	,022
ITEM 9	1,246	2	,536

TABLEAU 84. Kruskal Wallis. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Comparaison des écoles primaires en fonction de la situation géographique des Établissements scolaires

Quant aux différences des résultats globaux sur l'ensemble des questionnaires, elles sont reprises sur la figure 107. Les résultats montrent que **les enfants provenant de grandes villes sont légèrement plus ouverts à l'altérité linguistique et culturelle que les enfants provenant de villes moyennes ou de milieux ruraux ou petites villes.**

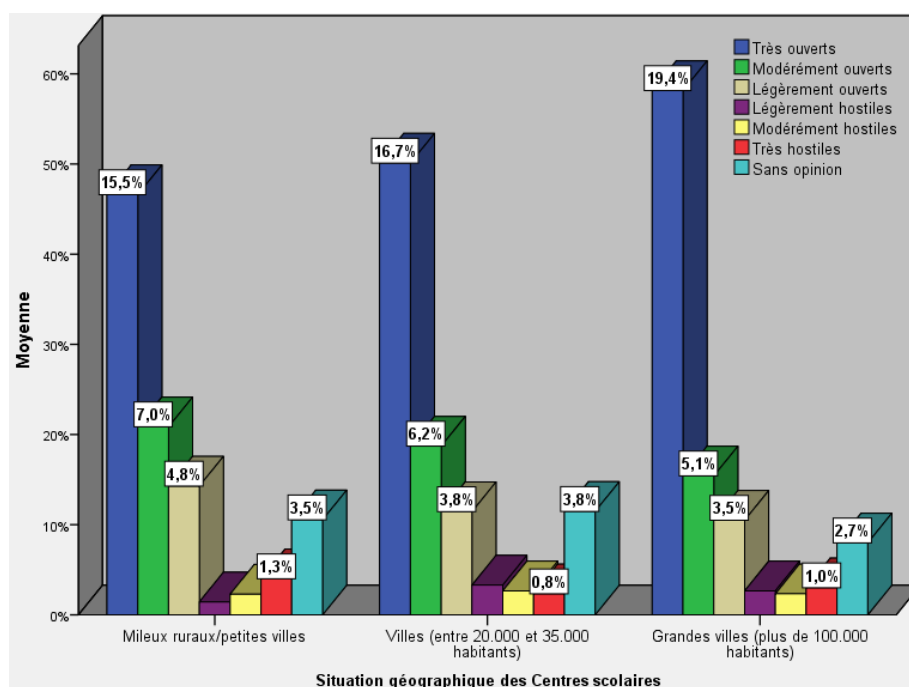


FIGURE 107. Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle des élèves espagnols de 6^e primaire selon la situation géographique des établissements scolaires

4.3. Conclusions

En résumé, nous pouvons affirmer que les élèves **provenant de milieux ruraux sont les moins disposés à la diversité linguistique et culturelle** et que les enfants provenant de grandes villes possèdent une plus grande sensibilité plurilingue et pluriculturelle.

CHAPITRE IX

Résultats des questionnaires des maîtres d'école et professeurs des écoles

CHAPITRE IX

Résultats des questionnaires des maitres d'école et professeurs des écoles

Introduction

Voici l'analyse des résultats des questionnaires des maitres d'école et des professeurs des écoles (années scolaires 2014-2015 et 2015-2016) qui nous serviront à contraster les résultats obtenus chez les élèves (triangulation). Nous analyserons tout d'abord les fréquences et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures puis les fréquences et pourcentages du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle et finalement les résultats du test de *connaissance des approches plurielles* remplis par les maitres d'école et les professeurs des écoles.

1. Analyse des résultats des questionnaires des maitres et professeurs des écoles

1.1. Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures

Les graphiques où figurent les tables de fréquence et pourcentages des 14 items du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures se trouvent en ANNEXE 9.

- À l'item 1 (*Est-ce que vos élèves respectent leurs camarades quand ils parlent en classe dans une langue étrangère ?*) : 62,5% des professeurs interrogés ont répondu affirmativement à l'item et 20,8%, négativement. 16,7% se sont abstenus de répondre.
- Pour l'item 2 (*Ont-ils des difficultés, vos élèves, à comprendre qu'il y ait dans le monde des enfants qui parlent des langues et possèdent des cultures différentes aux leurs ?*) : 69,6% ont répondu négativement et 30,4%, affirmativement. Le taux d'abstention de réponse est inexistant.
- Quant à l'item 3 (*Est-ce que vos élèves démontrent de la sympathie pour les personnes qui parlent une langue étrangère ou possèdent une culture différente à la leur ?*) : 79,2% ont répondu affirmativement et 8,3%, négativement. Le taux d'abstention de réponse est de l'ordre de 12,5%.
- Quant à l'item 4 (*Ont-ils des difficultés à comprendre que l'apprentissage des langues étrangères, c'est quelque chose d'important pour pouvoir communiquer avec d'autres personnes ?*) : 70,8% des interrogés ont répondu négativement et 25%, affirmativement. Le taux d'abstention de réponse est de 4,2%.
- Pour l'item 5 (*Est-ce que vous pensez que vos élèves acceptent que tout le monde n'est censé parler la même langue et avoir la même culture ?*) : 83,3% ont répondu

CHAPITRE IX

Résultats des questionnaires des maîtres d'école et professeurs des écoles

affirmativement et 16,7% négativement. Et, comme pour l'item 1, 16,7 des professeurs interrogés se sont abstenus de répondre à cet item.

- En ce qui concerne l'item 6 (*Vos élèves pensent-ils que les langues étrangères doivent être plus valorisées à l'école ?*) : 25% ont répondu affirmativement et 37,5% négativement à l'item. Et, 37,5% se sont abstenus de répondre à cet item.
- Selon les réponses données à l'item 7 (*Est-ce que vos élèves considèrent que les enfants procédant d'autres cultures méritent moins de considération ?*) : 87,5% ont répondu négativement et 4,2%, affirmativement. Le taux d'abstention de réponse est de l'ordre de 8,3%.
- Pour l'item 8 (*Vos élèves éprouvent-ils de la gêne à parler en langue étrangère ?*) : 16,7% ont répondu négativement et 70,8%, affirmativement à l'item. Taux d'abstention de réponse : 12,5%.
- En ce qui concerne l'item 9 (*Vos élèves admirent-ils les enfants qui parlent une autre langue ?*) : 62,5% ont répondu affirmativement et 8,3%, négativement. Et 29,2% se sont abstenus de répondre.
- Quant à l'item 10 (*Est-ce que vous pensez que vos élèves n'ont pas de problèmes au moment de fréquenter des enfants qui parlent une langue différente à la leur et/ou qui proviennent d'autres cultures ?*) : 79,2% ont répondu affirmativement et 16,7%, négativement. Taux d'abstention de réponse : 4,2%.
- Pour l'item 11 (*En classe, lorsque je me dirige à un(e) élève en langue étrangère, il est habituel que celui-ci/celle-ci éprouve de la gêne*) : 70,8% ont répondu négativement et 12,5%, affirmativement. Le taux d'abstention de réponse est de l'ordre de 16,7%.
- Et, pour l'item 12 (*Est-ce que cela semble intéressant à vos élèves qu'il y ait des enfants qui parlent aussi des langues différentes de la leur ?*) : 62,5% ont répondu affirmativement et 37,5% se sont abstenus de répondre à cet item.
- En ce qui concerne l'item 13 (*Croyez-vous que vos élèves se montreraient tolérants si, dans votre salle de classe, il y avait beaucoup d'enfants avec des langues et des cultures différentes aux leurs ?*) : 87,5% ont répondu affirmativement et 8,3%, négativement. 4,2% se sont abstenus de répondre à cet item.
- Et, finalement, pour l'item 14 (*Mes élèves, n'ont-ils pas de difficultés à comprendre que l'apprentissage de langues étrangères est important pour pouvoir se communiquer avec autrui ?*) : 75% des professeurs interrogés ont répondu affirmativement à l'item et 20,8% négativement à l'item. Et, 4,2 des professeurs interrogés se sont abstenus de répondre à cet item.

CHAPITRE IX

Résultats des questionnaires des maîtres d'école et professeurs des écoles

1.2. Conclusions (Test attitude envers la diversité des langues et des cultures)

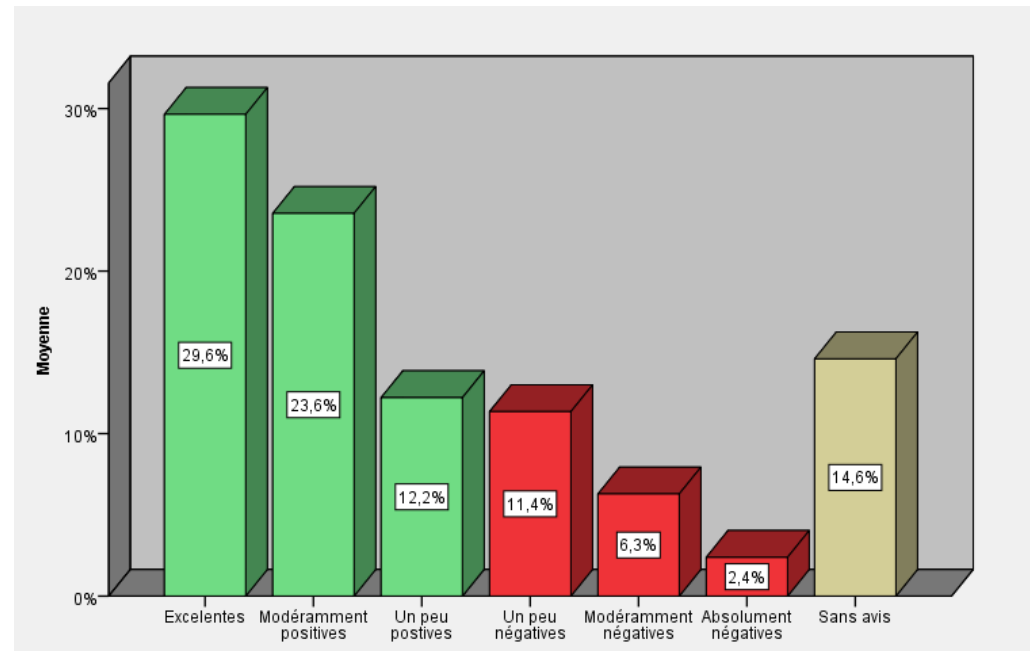


FIGURE 108. Test attitude envers la diversité des langues et des cultures. Avis des professeurs

Sur le graphique de la figure 108, nous pouvons constater que les professeurs pensent que 65,4% des élèves de fin de primaire/début de secondaire possèdent des attitudes positives envers la diversité des

langues et des cultures et que 21,1% de ces élèves possèdent des attitudes négatives envers la diversité des langues et des cultures (14,6% des professeurs ne se prononcent pas sur la question).

CHAPITRE IX

Résultats des questionnaires des maitres d'école et professeurs des écoles

1.3. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle

Les graphiques où figurent les tables de fréquence et pourcentages des 9 items du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle se trouvent en ANNEXE 10.

- À l'item 1 (*Mes élèves aiment beaucoup les cours de langue étrangère*) : 71% des professeurs interrogés ont répondu affirmativement à l'item et 22,6%, négativement. Et 6,4% des professeurs interrogés se sont abstenus de répondre à cet item.
- Pour l'item 2 (*Est-ce que vos élèves s'ennuient habituellement en classe de langues étrangères ?*) : 80,6% ont répondu négativement et 9,7%, affirmativement. Le taux d'abstention de réponse est de l'ordre de 9,7%.
- Quant à l'item 3 (*Est-ce que vos élèves se montreraient favorables à la possibilité d'inviter leur école des enfants provenant de cultures différentes de la leur ?*) : quasi tous les professeurs interrogés (96,8%) ont répondu affirmativement. Taux d'abstention : 3,2%.
- Quant à l'item 4 (*Les cultures différentes de la leur n'intéressent normalement pas beaucoup mes élèves*) : 67,7% ont répondu négativement ! Et uniquement 16,1% ont répondu affirmativement. Taux d'abstention de réponse : environ 16,1%.
- Pour l'item 5 (*Est-ce que cela semble important à vos élèves de connaître d'autres cultures et/ou de parler des langues étrangères ?*) : 83,3% ont répondu affirmativement et 10%, négativement. 6,7% se sont abstenus de répondre.
- En ce qui concerne l'item 6 (*Pensez-vous que vos élèves seraient enchantés que l'on leur raconte des contes en langues étrangères ?*) : 64,5% ont répondu affirmativement et 12,9%, négativement. Taux d'abstention : 22,6%.
- Selon les réponses données à l'item 7 (*Est-ce que vos élèves aimeraient bien connaître plusieurs langues étrangères ?*) : 58% ont répondu affirmativement et 19,4%, négativement. Le taux d'abstention de réponse est de l'ordre de 22,6%.
- Pour l'item 8 (*Est-ce que vous pensez que vos élèves étudieraient des langues étrangères pas encore offertes par l'école ?*) : 32,2% ont répondu affirmativement et 25,8%, négativement. Taux d'abstention : environ 41,9%.
- En ce qui concerne l'item 9 (*Est-ce que vos élèves démontrent de l'intérêt lorsqu'ils entendent parler d'autres enfants dans d'autres langues ?*) : 62% ont répondu affirmativement et 13,8%, négativement. Environ 24,1% des professeurs interrogés se sont abstenus de répondre à cet item.

CHAPITRE IX

Résultats des questionnaires des maîtres d'école et professeurs des écoles

1.4. Conclusions (Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle)

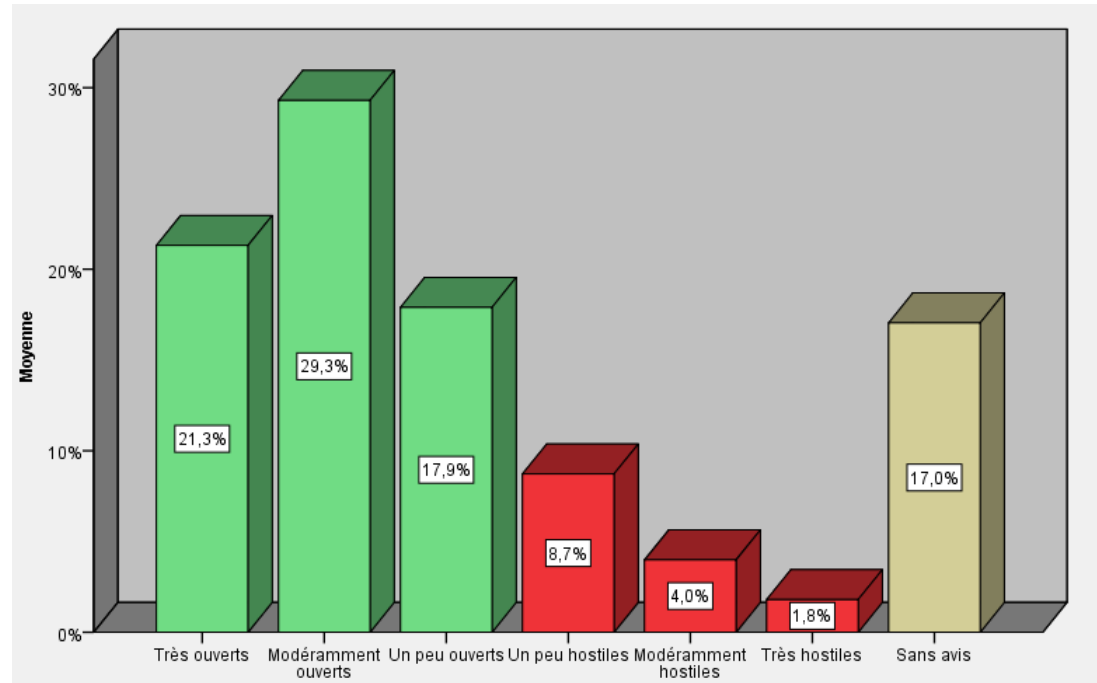


FIGURE 109. Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Avis des professeurs

Sur le graphique de la figure 109, nous pouvons constater que les professeurs considèrent que 68,5% des élèves de fin de primaire/début de secondaire sont ouverts à l'altérité linguistique et culturelle (quoique la majorité modérément ouverts) et que 14,5% de ces élèves sont hostiles à l'altérité linguistique et culturelle (17% des professeurs ne se penchent pas sur la question).

CHAPITRE IX

Résultats des questionnaires des maitres d'école et professeurs des écoles

1.5. Test de connaissance des approches plurielles

Nous présentons finalement l'analyse des résultats du Test de connaissance des approches plurielles remplis par les Professeurs (Cf. figure 109).

- À l'item 1 (*Je connais les approches plurielles dans l'enseignement des langues*). Les avis sont partagés. Environ 54,5% des enseignants interrogés ont répondu affirmativement à l'item mais il existe tout de même 45,5% d'enseignants ayant répondu négativement.
- À l'item 2 (*Les approches plurielles en didactique des langues, je sais très bien ce dont il s'agit*) : presque $\frac{3}{4}$ des enseignants ont répondu négativement et un peu plus d'un quart de ces enseignants (30,3%) ont répondu affirmativement.
- Quant à l'item 3 (*J'ai déjà entendu parler de l'approche appelée "Éveil aux langues"*) : à l'inverse de l'item 1, environ 45,5% des enseignants ont répondu affirmativement mais il existe 54,5% ayant répondu négativement !
- Par conséquent, à l'item 4 (*L'approche appelée "Éveil aux langues", je sais exactement de quoi il s'agit*) : 72,7% ont répondu négativement et 27,3%, positivement.
- Pour l'item 5 (*J'applique en classe des activités du type "Éveil aux langues"*) : presque $\frac{3}{4}$ des enseignants ont répondu négativement et un peu plus d'un quart (30,3%), affirmativement.
- En ce qui concerne l'item 6 (*Dans mon travail comme enseignant/e, je me considère dans un certain sens soucieux/se du développement de la compétence plurilingue de mes élèves*) : tous les professeurs interrogés ont répondu affirmativement.

1.6. Discussion des résultats

Il semble qu'un peu plus de la moitié des enseignants connaissent les approches plurielles (figure 110). Cependant, seulement un peu plus du quart de ces enseignants savent très bien de quoi il s'agit. De même, presque la moitié des enseignants espagnols ont déjà entendu parler de l'Éveil aux langues et seulement un peu plus du quart de ces enseignants savent de quoi il s'agit et ont déjà appliqué en classe des enseignements du type Éveil aux langues.²³⁵ Bien sûr, comme il ne pouvait en être autrement, tous les enseignants ont déclaré être intéressés à veiller à développer chez leurs élèves la compétence plurilingue. Mais, avec quels moyens ? Voilà la raison de notre étude.

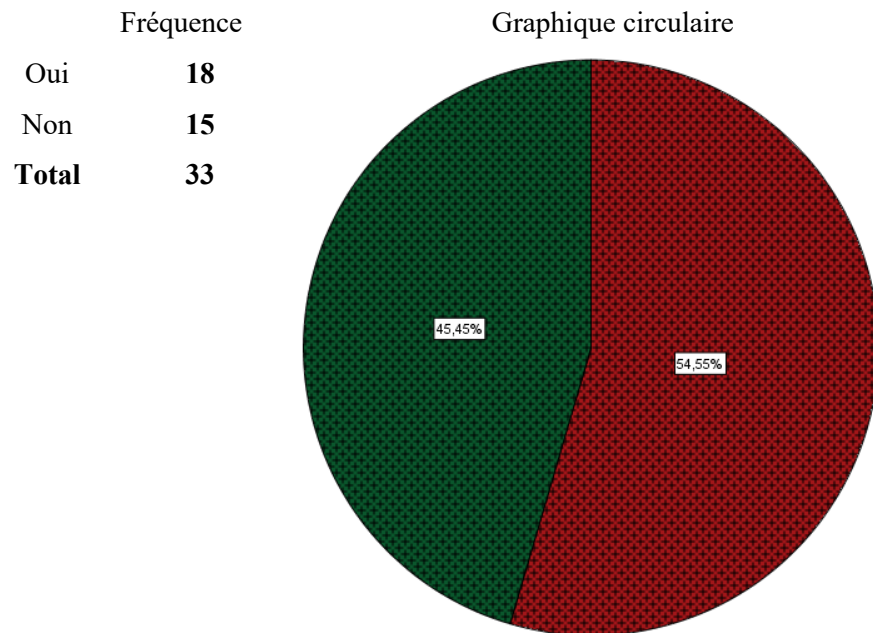
²³⁵ Mais, restons cependant très prudent en ce qui concerne cette affirmation car nous avons interrogé une maitresse de langues étrangères et elle nous a révélé qu'elle se limitait à comparer la langue anglaise à la langue espagnole. Nous savons que l'Éveil aux langues est bien plus que la simple comparaison occasionnelle entre deux langues.

CHAPITRE IX

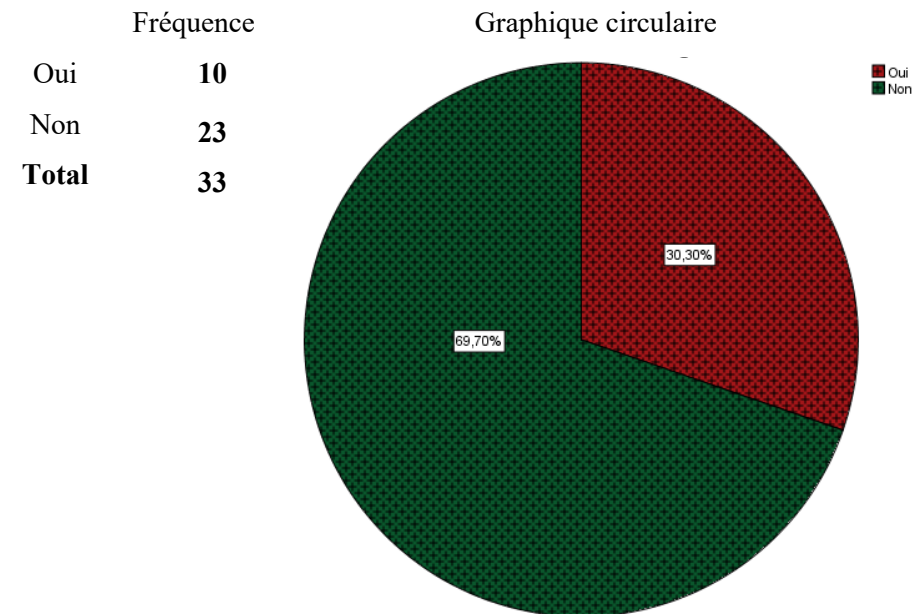
Résultats des questionnaires des maitres d'école et professeurs des écoles

FIGURE 110. Tables de fréquence et pourcentages. Test Connaissance des approches plurielles (enseignants de langues étrangères)

1) Je connais les approches plurielles dans l'enseignement des langues



2) Les approches plurielles en didactique des langues, je sais très bien ce dont il s'agit

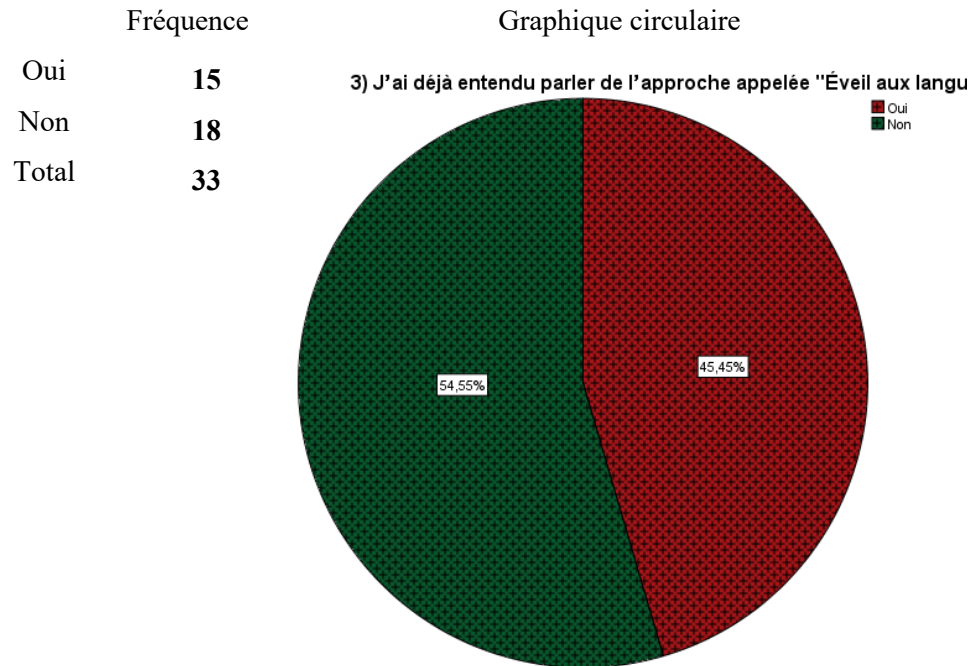


CHAPITRE IX

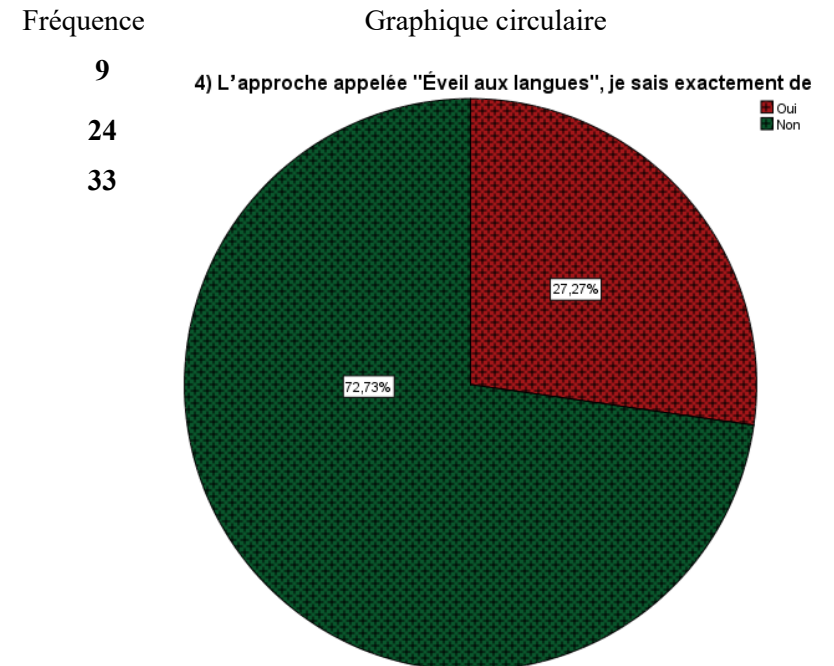
Résultats des questionnaires des maitres d'école et professeurs des écoles

FIGURE 110. Tables de fréquence et pourcentages. Test Connaissance des approches plurielles (SUITE).

3) J'ai déjà entendu parler de l'approche appelée "Éveil aux langues"



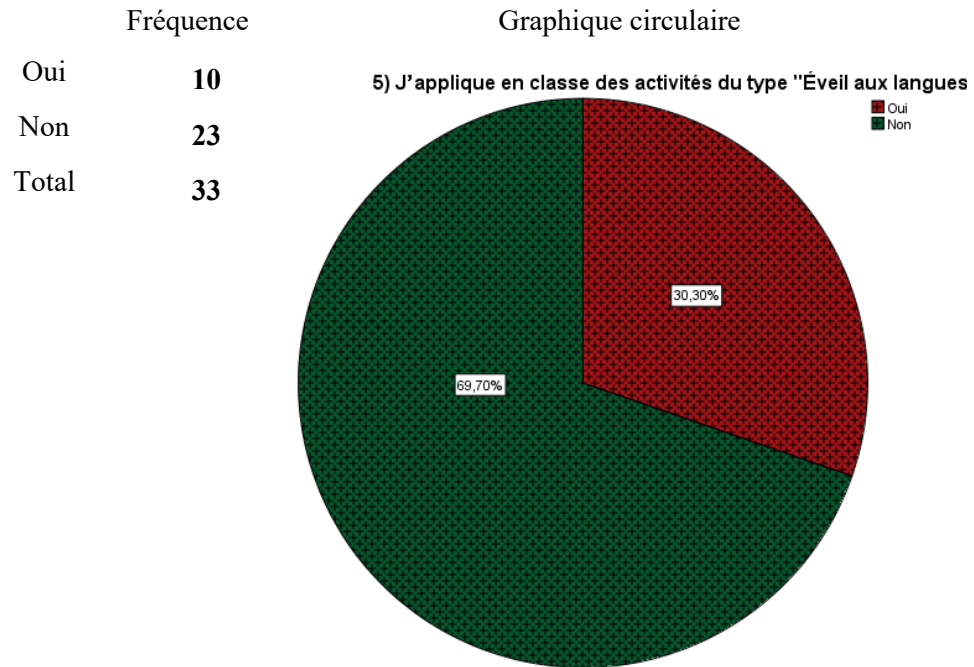
4) L'approche appelée "Éveil aux langues", je sais exactement de quoi il s'agit



CHAPITRE IX

Résultats des questionnaires des maîtres d'école et professeurs des écoles

5) J'applique en classe des activités du type "Éveil aux langues"



6) Dans mon travail comme enseignant/e, je me considère dans un certain sens soucieux/se du développement de la compétence plurilingue de mes élèves

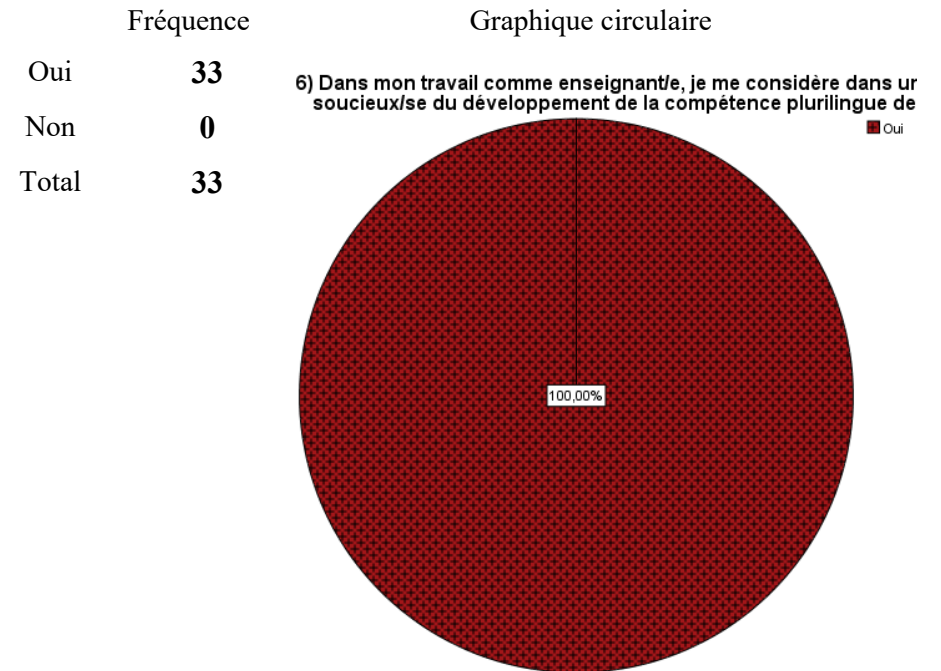


FIGURE 110. Tables de fréquence et pourcentages. Test Connaissance des approches plurielles (FIN).

CONCLUSIONS

CONCLUSIONS

1. Conclusions sur la sensibilisation plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne

1.1. La sensibilité plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne

Le moment est venu de récapituler et d'extraire les conclusions générales de notre recherche. Nous réviserons donc tous les éléments collectés pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ, nous pouvons affirmer qu'il existe en Espagne une certaine sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les adolescents. En effet, les élèves espagnols de 6^e primaire ont fourni des scores élevés aussi bien en attitudes envers la diversité des langues et des cultures qu'en ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. Mais il existe tout de même quelques exceptions, en particulier chez les élèves de 1^{re} année du secondaire :

- En ce qui concerne l'item 9 du questionnaire Attitudes envers la diversité des langues et des cultures, nous ne pouvons pas confirmer l'hypothèse de l'existence d'attitudes positives face à la diversité des langues chez les adolescents espagnols car 28,1% des élèves de 1^{re} secondaire (uniquement 13,8% chez les élèves de 6^e primaire), pensent que *ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que leur langue maternelle*.
- En ce qui concerne l'item 6 du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (*Ça me plairait bien qu'on me raconte en classe des contes en plusieurs langues étrangères*), 31,3% des élèves de 1^{re} primaire (18% chez les élèves de 6^e primaire) se montrent hostiles à cet aspect de l'altérité linguistique et culturelle.

Du point de vue de la triangulation de nos données, l'avis des enseignants de langues étrangères indique les mêmes résultats, quoiqu'un peu plus modestes (Cf. Chapitre précédent. *Résultats des questionnaires des maitres d'école et professeurs des écoles*).

Ainsi, selon les professeurs :

- 65,4% des élèves de fin de primaire/début de secondaire possèdent des attitudes positives envers la diversité des langues et des cultures et 21,1% de ces élèves possèdent des attitudes négatives envers la diversité des langues et des cultures.
- 68,5% des élèves de fin de primaire/début de secondaire sont ouverts à l'altérité linguistique et culturelle et 14,5% de ces élèves sont hostiles à l'altérité linguistique et culturelle.

Une fois confirmée l'existence de sensibilité plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne, malgré les nuances qu'exigent les résultats sur certains items, nous pourrions en dériver que la raison pour laquelle l'Éveil aux langues n'existe

CONCLUSIONS

quasiment plus en Espagne pourrait être la présence déjà manifeste d'une certaine sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez la majorité des adolescents en Espagne. Ainsi, les attitudes essentielles poursuivies par l'Éveil aux langues (Cf. descripteurs du CARAP en ANNEXES 7 et 8) sont présentes, chez la majorité de jeunes adolescents espagnols.

1.2. Variables incidentes sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne

En ce qui concerne la première hypothèse principale²³⁶, nous avons constaté que les élèves provenant de Communautés autonomes bilingues d'Espagne possèdent une sensibilité plurilingue et pluriculturelle légèrement plus grande que les élèves provenant de Communautés autonomes monolingues d'Espagne. Très concrètement, pour les items 5 (*Les enfants plus polis sont les enfants qui parlent ma langue*) et 11 (*Je suis gêné quand ma famille me parle dans une langue différente de celle de mes camarades devant eux-ci*). Cependant, en ce qui concerne la variable *ouverture à l'altérité linguistique et culturelle*, nous n'avons pas apprécié de différences significatives. Bien que nous n'ayons pas apprécié de changement positif en raison du plurilinguisme en ce qui concerne l'*ouverture à l'altérité linguistique et culturelle* chez les élèves provenant de Communautés bilingues, nous avons tout de même constaté la présence d'attitudes plus positives envers la diversité des langues et des cultures chez ces élèves provenant de Communautés bilingues en comparaison des élèves provenant de Communautés monolingues. Nous ne pouvons confirmer, donc, que de manière partielle cette première hypothèse.

Pour ce qui concerne la deuxième hypothèse principale²³⁷, nous pouvons affirmer clairement le bénéfice des Enseignements bilingues (qui serait donc extensible à l'Éveil aux langues) sur les attitudes envers la diversité des langues et des cultures et sur l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. En effet, nous avons

²³⁶ S'il existe un changement positif des attitudes dû au plurilinguisme, il devrait se doubler d'attitudes plus positives envers la diversité des langues et des cultures et d'une plus grande ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, chez les élèves provenant des communautés bilingues d'Espagne en comparaison des élèves qui proviennent des communautés monolingues (Hypothèse 1).

²³⁷ Existe-il chez les élèves des écoles primaires bilingues espagnoles une attitude plus positive face à la diversité des langues, une plus grande ouverture authentique à l'altérité linguistique et culturelle en comparaison avec les élèves d'écoles espagnoles non-bilingues ? (Hypothèse 2).

CONCLUSIONS

observé que les élèves procédant d'écoles primaires espagnoles présentent de meilleurs scores en sensibilité plurilingue et pluriculturelle.

Concernant la troisième hypothèse principale²³⁸, l'introduction d'une nouvelle langue étrangère dans les écoles produit moins de bénéfices constatables selon nos résultats, en ce qui concerne la sensibilité plurilingue et pluriculturelle des élèves. Le bénéfice de l'Éveil aux langues n'est pas donc totalement confirmé pour cette hypothèse.

En ce qui concerne la quatrième hypothèse principale²³⁹, elle appuie aussi l'hypothèse des bénéfices de l'Éveil aux langues (présence de plus d'élèves étrangers dans les salles de classe : variable *indirecte*), étant donné que nous avons pu observer que les élèves espagnols de 6^e primaire possèdent plus de sensibilité plurilingue et pluriculturelle à mesure qu'il existe plus d'élèves étrangers dans les salles de classe.

Par conséquent, parmi les principales variables incidentes sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle en Espagne, nous avons décelé les suivantes :

- L'essor des enseignements bilingues ;
- La croissante immigration.

Et en moindre mesure :

- La reconnaissance de langues co-officielles en Espagne ;
- L'introduction d'une seconde langue étrangère en primaire.

1.3. Variables différentielles ayant des répercussions sur la sensibilité plurilingue et pluriculturelle des adolescents en Espagne

Pour ce qui concerne les résultats différentiels, nous avons les résultats suivants. Selon les études Eulang, il existe plus de sensibilité plurilingue et pluriculturelle chez les filles que chez les garçons. Ceci a été également constaté dans notre étude.

Si l'on se tourne vers le niveau socio-culturel des familles, nous pouvons affirmer que les enfants provenant de familles avec un niveau socio-culturel plus élevé présentent certes des attitudes plus positives face à la diversité culturelle et éprouvent moins de gêne à parler une langue étrangère en présence de leurs camarades ne

²³⁸ Existe-t-il des différences en sensibilité plurilingue dans les écoles espagnoles selon le nombre de langues enseignées à l'école ? (Hypothèse 3).

²³⁹ Existe-t-il des différences en sensibilité plurilingue et pluriculturelle dans les écoles espagnoles selon le nombre d'élèves étrangers présents dans les salles de classe ? (Hypothèse 4).

CONCLUSIONS

comprenant pas cette langue étrangère. Cependant, ces enfants provenant de familles avec un niveau socio-culturel plus élevé aiment moins fréquenter les enfants possédant une autre culture et ce sont les enfants provenant de familles d'un niveau social moins élevé qui se montrent plus motivés à apprendre des langues étrangères par contact avec les enfants allophones. Ce qui reviendrait, somme toute, à conclure que plus le niveau socio-culturel est élevé, moins les enfants se montrent favorables à la diversité linguistique et culturelle.

Et, pour ce qui concerne la provenance géographique, nous avons trouvé que les élèves provenant de grandes villes ont plus de sensibilité plurilingue et pluriculturelle que les élèves provenant de petites villes. Les élèves provenant de milieux ruraux étant ceux qui possèdent moins de sensibilité plurilingue et pluriculturelle.

1.4. Rendement en langues étrangères des adolescents en Espagne

Finalement, considérons maintenant une nouvelle perspective qui compléterait notre éventail d'analyses. Si l'on considère le rendement des élèves espagnols durant leur 1^{re} année ESO et que la quasi-totalité des apprentissages scolaires se réalisent moyennant les connaissances linguistiques et que le plurilinguisme (comme l'Éveil aux langues) contribue à de meilleures compétences plurilingues. Existe-t-il dans les écoles espagnoles des Communautés espagnoles bilingues des rendements supérieurs par rapport aux écoles espagnoles des Communautés espagnoles monolingues ? Afin de contraster cette dernière hypothèse, nous prendrons en compte les données fournies par el *Instituto Nacional de Estadística* pour ce qui concerne le rendement des élèves espagnols durant leur 1^{re} année ESO. Voyons ces résultats pour l'année 2014-2015 (dernières données disponibles). Nous constatons que (Cf. Pourcentage d'élèves des collèges espagnols ayant réussi la 1^{re} année de secondaire en ANNEXE 11) :

- Le pourcentage le plus élevé d'élèves réussissant leur 1^{re} année ESO correspond à la Catalogne ;
- Ensuite, le pourcentage le plus élevé d'élèves réussissant leur 1^{re} année ESO correspond au Pays Basque, Navarre et Cantabrie ;
- Le pourcentage le moins élevé d'élèves réussissant leur 1^{re} année de ESO correspond aux Villes autonomes de Ceuta et Melilla et aux communautés monolingues de Castille-La Manche, Murcie et La Rioja.

CONCLUSIONS

Par conséquent, les résultats quant au pourcentage d'élèves réussissant leur 1^{re} année ESO dans les différentes communautés bilingues et monolingues d'Espagne semblent appuyer également l'hypothèse de rendements supérieurs chez les apprenants espagnols des communautés bilingues par rapport aux apprenants espagnols des communautés monolingues. D'autres études plus approfondies sont bien sûr souhaitables car ce n'est là qu'une première approche de la question.

2. Limites de l'étude sur la sensibilisation linguistique et culturelle

Tous les résultats obtenus dans notre étude sur la sensibilisation plurilingue et pluriculturelle chez les enfants et adolescents espagnols doivent être considérés sous certaines réserves considérant qu'il fut impossible d'obtenir des échantillons sur tout le territoire espagnol. Rappelons que les communautés autonomes d'Espagne ayant répondu favorablement à nos demandes de collaboration ne constituent pas l'ensemble de l'Espagne (Cf. figure 39, p. 241) où nous pouvons apprécier les communautés monolingues et les communautés bilingues ayant participé dans l'enquête effectuée dans notre recherche.

Cependant, cela n'invalide pas nos résultats. Bien au contraire, notre recherche dévoile également un problème bien présent : la réticence au *changement de paradigme monolingue au plurilingue* en didactique des langues étrangères (Castellotti, 2010). En effet, le plurilinguisme est souvent encore considéré par l'imaginaire social comme une simple juxtaposition de compétences linguistiques. D'ailleurs, nous serions tenter de nous demander comment est-il possible qu'avec une sensibilité de toute évidence positive envers le plurilinguisme, le rendement de l'apprentissage des langues étrangères soit encore si insuffisant ?

3. Réflexion sur l'avenir de l'Éveil aux langues en Espagne

Considérant, finalement, que la compétence plurilingue a été finalement reconnue par la dernière loi en matière éducative (LOMLOE) en Espagne, compétence qui devrait être développée dès l'éducation maternelle, peut-être serait-il très souhaitable que les enseignants des tout-petits emploient ces démarches objet de notre étude ? L'Éveil aux langues est, en effet, une approche curriculaire intégrative visant le développement de

CONCLUSIONS

la compétence plurilingue et pluriculturelle, tel a été la définition donnée à l'Éveil aux langues lors de 2^e Congrès Edilic tenu à Barcelone en 2008. L'Éveil nous semble, en effet, un instrument privilégié pour façonner des attitudes ouvertes et flexibles en accord avec la réalité du monde actuel. Rappelons le réel danger du monolinguisme et du replis sur sa propre langue et culture aux dépens des autres langues et cultures. Le refus des Autres et de ce qui est autre ne peut mener qu'à considérer étranger ce qui est simplement différent.

Références bibliographiques

- Álvarez, T. 2005. Actas de las jornadas sobre la enseñanza de español de inmigrantes y refugiados. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 7. 27-48.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M^a H., Faneca, R.M., Martins, F., Pinho, A.S. et Simões, A.R. 2014. *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Universidad de Aveiro (Portugal), UA Editora.
- Armand, F. et Dagenais, D. 2005. « Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire ». *Revue de l'Association des études canadiennes*, n^o spécial printemps. 46-49.
- Armand, F., Sirois, F. et Ababou, S. (en collaboration avec l'équipe du préscolaire de l'école Simonne Monnet). 2005. « Sensibiliser à la diversité linguistique et favoriser l'éveil à l'écrit en milieu pluriethnique défavorisé ». *Revue de l'association d'éducation préscolaire du Québec*, 43:2. 8-11.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. 2008. « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue ». *Éducation et Francophonie*, 36, 1, printemps. 44-64.
- Arnold, J. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de Idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- Arnold, J. 2006. « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 144. 407-425.
- Arnold, J., et Brown, H. D. 1999. « A map of the terrain ». In *Affect in language learning*, J. Arnold (ed.), 1-24. Cambridge University Press.
- Auger, N. 2008. « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) ». In *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, V. Castellotti et E. Huver, 126-137. *Revue de sociolinguistique en ligne, Glotopoll*, 11, janvier.
- Balsiger, C., Bétrix, D., de Pietro, J-F et Perregaux, C. 2012. *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris, L'Harmattan.
- Barrios Espinosa, M.E. 1997. « Motivación en el aula de lengua extranjera ». *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9. 7-30.
- Beacco, J.-C. 2005. Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007) [2003]. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

- Beacco, J.-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. Unité des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/090000168069ab1d>
- Bernaus, M. (2004). Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas. *Revista Electrónica Internacional, Glosas Didácticas*, 11 (Primavera). 3-13. <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/02bernaus.pdf>
- Bertaux, D. (2000). « William Isaac Thomas, Florian Znaniecki, Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant (Chicago 1919) ». *Sociologie du travail*, 42:4. 618-621.
- Besse, H. (2001). Propositions pour une typologie des méthodes de langues (résumé de la thèse de doctorat d'État en Lettres et Sciences humaines soutenue par Henri Besse, juin 2000). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* <http://dhfles.revues.org/2063>
- Billiez, J. 1997. « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées ». *Études de Linguistique Appliquée*, 104. 401-410.
- Blanchet, Ph. 2021. « Éducation plurilingue ». *Langage et société*, hors-série. 123-127.
- Blondin, C. et Mattar, C. 2003. *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale.
- Blondin, C. et Mattar, C. 2004. *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues. Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Communauté française*. Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale. [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/92412/1/Cinq équipes ...pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/92412/1/Cinq%20équipes%20...pdf)
- Brossart, M. 2005. *Vygotsky. Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Brun, E. 2015. *Sur l'évolution altéritaire-ethnocentriste en classe de cycle 2 dans le cadre d'un projet d'Éveil aux langues-cultures du monde : une analyse comparative longitudinale à travers l'expression orale* (Thèse de doctorat). Université Aix-Marseille. <https://www.theses.fr/2015AIXM3037>
- Camps, A. 2012. « La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos ». *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Candelier, M. 2001. Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire. (Actes du séminaire : L'enseignement des langues vivantes, perspectives). Versailles, CRDP de l'Académie de Versailles.
- Candelier, M. (Dir). 2003a. *Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes, Conseil de l'Europe. <http://archive.ecml.at/documents/pub121F2003Candelier.pdf>
- Candelier, M. (ed.). 2003b. *L'Éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck.

- Candelier, M. 2006. « Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français ». *Synergie Monde*, 1, 67-76).
<https://gerflint.fr/Base/Monde1/Candelier.pdf>
- Candelier, M. 2008. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. In *L'Alsace au cœur du plurilinguisme (1)*, D. Toffoli et F. Narcy-Combes. *Cahiers de l'Acedle*, 5:1. 156-216.
- Candelier, M. (Coord.). 2009. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP)*. Graz, CELV – Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., Ioannitou G., Omer, D. et Vasseur M-T. 2008. *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*. Presses universitaires de Rennes.
- Candelier, M., De Pietro, J.-F., Facciol, R., Lörincz, I. et Pascual, X. 2012. *Le CARAP – Une introduction à l'usage*.
http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret_CARAP_Def_11-10-12_DEF_PourSite_Modif_27-10-12.pdf
- Candelier, M. et Schröder-Sura, A. 2015. Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives. *Babylonia*, n°2, Les approches plurielles des langues et des cultures, Di Pietro, J-F, et Gerber, B.
http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-2/Baby2_15candelier_schroeder.pdf
- Castellotti, V. (Dir). 2001. *D'une langue à l'autre pratiques et représentations*. Publications des universités de Rouen et du Havre.
- Castellotti, V. 2006. Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives. In *Recherches en didactique des langues. Actes du colloque de Lyon*, D. Montagne-Macaire (dir.), 866-896.
- Castellotti, V. 2010. « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7:1. 423-483.
<http://journals.openedition.org/rdlc/2056#text>
- Castellotti, V. et Moore, D. 1999. « Schémas en coupe du plurilinguisme ». *Association suisse de Linguistique Appliquée*, 70. 27-49.
- Castellotti, V., Coste, D. et Duverger, J. (éds). 2008. Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire. *Document ADEB/Dynadiv*. Université de Tours. <http://apic.onlc.fr/5-Articles-theoriques.html>
- Castellotti, V. et Moore, D. 2010. « Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire ». *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration*. Études et ressource, 4. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Cavalli, M. 2005. *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris, Didier, coll. LAL.

- Corpas Arellano, M. D. 2013. « ¿Cuál es la edad idónea para empezar a aprender una lengua extranjera? » *Philologica Urcitana, Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 9 (Septiembre), 43-55.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg, Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. 2009 [1997]. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Coste, D. 2010. « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle ». In *Notions en questions – Les plurilinguismes. Les Cahiers de l'Acedle*, 7:1. 330-392. <http://journals.openedition.org/rdlc/2031#text>
- Coste, D. 2019. « Le plurilinguisme entre variation et évaluation ». In *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*, L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine et F. Zay (eds.), 15-24. Berne, Peter Lang.
- Cummins, J. 1981. « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students ». *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. 3-49. Los Angeles, California State University.
- Cummins, J. et Nakajima, K. 1987. « Age of arrival, length of residence and interdependence of literacy skills among Japanese immigrant students ». In *The development of bilingual proficiency. Final report*, B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain. Toronto, Modern Language Centre, O.I.S.E.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.
- Dagenais, D., Armand, F., Maraillet, E. et Walsh, N. 2007. « L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique ». *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, 10:2. 197-219.
<http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/6-vol-10-no2-art-dagenais-armand-walsh-maraillet.pdf>
- Daryai-Hansen, P., Gerber, B., Lörincz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H-J. et Reich, H. 2014. « Pluralistic approaches to languages in the curriculum : the case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria ». *International Journal of Multilingualism*, 12:1, 109-127.
<http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2014.948877>

- De Andrés, V. 2002. « The Influence of Affective Variables on EFL/ESL Learning and Teaching ». *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 7. 92-96.
- De Buron-Brun, B. 2010. *La langue étrangère : apprentissage de l'altérité ? In Altérité – Identité – Interculturalité. Perceptions et Représentations de l'Étranger en Europe et dans l'Arc Atlantique (Tome II)*. Université de Pau et des pays de l'Adour, l'Harmattan.
- De Pietro, J-F. 2004. « Diversité des élèves et diversité des langues : EOLE et la lecture ». *Forum Suisse sur la lecture*, 13. 27-30.
<https://www.irdp.ch/data/secure/245/document/diversite-des-eleves-et-diversite-des-langues-245.pdf>
- De Pietro, J-F. 2007. L'éveil aux langues : une épice indispensable... *Politiques de l'éducation et innovation*, Bulletin CIIP, 21. 32-35.
<https://www.irdp.ch/data/secure/865/document/eveil-aux-langues-une-epice-indispensable-865.pdf>
- De Pietro, J-F. et Matthey, M. 2001. « L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence ». *Langage et Pratiques*, 28. 31-44.
<https://www.irdp.ch/data/secure/613/document/eveil-aux-langues-613.pdf>
- Dörnyei, Z. 2008. *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Catalogne, Editorial UOC.
- Dolz, J., Gagnon, R. et Santiago Mosquera, S. 2009. « La didáctica de las lenguas : una disciplina en proceso de construcción ». In *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21. 117-141. Université de Genève
- Fandiño Parra, Y. J. 2008. « Investigación acción sobre factores afectivos y estrategias para el aprendizaje de lengua: una ruta hacia la reflexión crítica y la autonomía del profesor y del estudiante. *PROFILE Issues in Teacher's Professional Development*, 10, nº 1. Universidad Nacional de Colombia.
- Fernández-Ballesteros, R. 1992. *Introducción la la Evaluación psicológica* (Tomo 1). Madrid, Pirámide.
- Flege, J. E. 1999. « Age of learning and second language speech ». In *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*, D. Birdsong (ed.), 101-131. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fontana, D. 1988. *Psychology for Teachers* (2° ed.). Londres, The British Psychological Society et Macmillan Publishers Ltd.
- Gajo, L. 2013. « La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas? ». In *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* J., Dolz et I., Idiazabal (eds.), 51-72. Bilbao, Universidad del País Vasco.

- Gajo, L. 2020. « Intégrer et alterner : le plurilinguisme au service des savoirs ». In *Education aux langues et par les langues : contextes, représentations, théories, modèles*, Grivon, L. (Dir.), 119-131. Centre d'études Abbé Trèves.
- Gajo, L., Fonseca Favre, M., et Steffen, G. 2021. « Alterner les langues dans les MOOC : enjeux pour la transmission et la transformation des savoirs ». *Médiations et médiatisation*, 7. 37-55. <https://doi.org/10.52358/mm.vi7.223>
- Gallego, D.J., Alonso, C.M., Cruz, A. et Lizama, L. 1999. *Implicaciones Educativas de la Inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- Gallego, D.J. et Arias H.A. 2007. *¿Aulas conflictivas? La opinión del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- García, O. et Lin, A. M. Y. 2007. « Translanguaging in Bilingual Education ». *Springer International Publishing Switzerland*.
<https://ofeliagarcia dot org files.wordpress.com/2011/02/translanguaging-in-bilingual-education.pdf>
- García Bascuñana, J.F. 2005. « Materiales para la enseñanza del français en España : aproximación a los manuales publicados entre los siglos XVI y XX ». *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19:2, 129-144.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=159611>
- Gardner, R. C., Day, B., et MacIntyre, P. D. 1992. « Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment ». *Studies in Second Language Acquisition*, 14. 197-214.
http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/motivation_induced_anxiety1992.pdf
- Gardner, R. C. et MacIntyre, P. D. 1993. « On the measurement of affective variables in second language learning ». *Language Learning*, 43. 157-194.
- Gardner, R. C. et MacIntyre, P. D. 1994. « The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerised vocabulary learning ». *Studies in Second Language Acquisition*, 16. 1-17.
http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/induced_anxiety1994.pdf
- Gardner, R. C., Clément, R. Smythe, P. C et Smythe, C. L. 1985. « The Attitude and Motivation Text Battery ». Bulletin n° 10 du *Language Research Group*, Département de Psychologie, Université de Western Ontario.
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>
- Gauvin, L. 1992. « L'imaginaire des langues : Entretien avec Édouard Glissant ». *Études françaises*, 28:2-3. 11-22.
<https://www.erudit.org/fr/revues/etudfr/1992-v28-n2-3-etudfr1071/035877ar.pdf>
- Guiora, A. 1984. « The Dialect of Language Acquisition ». *Language Learning*, 35.3-12.
- Genelot, S. 2001. *Évaluation quantitative du cursus Evlang (rapport final)*. I.R.E.D.U. Université de Bourgogne – Dijon.

<http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang4.pdf>

- Gersten, R., Chard, D. et Baker, S. 2000. « Factors enhancing sustained use of research-based instructional practices ». *Journal of Learning Disabilities*, 33:5, 445-461. https://www.researchgate.net/publication/8220634_Factors_Enhancing_Sustained_Use_of_Research-Based_Instructional_Practices
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M., y Nuñez, I. 2005. « La Inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico ». In *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación*, J. Romay et R. García (eds.), 351-357. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. 2006. « Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students ». *Psicothema*, 18, supl. 118-123.
- Goleman, D. 1996. *La inteligencia emocional*. Barcelona, Kairos.
- González Ordi, H. et Iruarrizaga Díez, I. 2005. « Evaluación de las distorsiones de respuesta mediante el MMPI-2 ». *Papeles del Psicólogo*, 26. 129-137. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1253.pdf>
- Hawkins, E. 1992. « La réflexion sur le langage comme " matière-pont " dans le programme scolaire ». *Repères*, 6. 41-56.
- Holtzer, G. 2004. *Voies vers le plurilinguisme*. Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Horwitz, E.K. 1995. « Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages ». *International Journal of Educational Research*, 23:7. 573-579.
- Horwitz, E. K., Horwitz M. B. et Cope, J. 1986. « Foreign Language Classroom Anxiety ». *The Modern Language Journal*, 70:2. 125-132.
- Ivanova, O. et Llorente Pinto, V. 2012. « Variables sociales en la sensibilización intercultural a través de las lenguas romanas como lenguas étrangères ». In *Teaching approaches to CLIL, propuestas docentes en AICLE*, R., Breeze, F., Jiménez Berrio, C., Llamas Saíz, C., Martínez Pasamar et C., Tabernero Sala, (eds.), 139-148. Servicios de publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Jiménez García, E., González Barbera, C. et Caso Niebla, J. 2013. « Cálculo de la consistencia interna comparando diferentes coeficientes para un cuestionario de estrategias de aprendizaje con ítems de escala ordinal ». In *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*, 1426-1433. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, Alicante, 4-6 de septiembre.
- Johnson, J. S., et Newport, E. L. 1989. « Critical period effects in second language learning : The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language ». *Cognitive Psychology*, 21:1. 60-99. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)

- Lambert, W. E. 1977. « The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences ». In *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*, P. A. Hornby (ed.), 15-27. New York, Academic Press.
- Lasagabaster, D. 1999. « El aprendizaje del inglés como L2, L3 o Lx: ¿ en busca del hablante nativo ? ». *Revista de Psicodidáctica*, 8. 73-88.
- Leclerc, J. 2017. « L'État espagnol ». *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval. Web.
http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/espagneetat.htm-1_Situation_géopolitique
- Lightbown, P. M., et Spada, N. 2006. *How languages are learned*. Oxford University.
- Little, D. 2010. *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_FR.pdf
- Little, D. et Perclová, R. 2003. *Portfolio européen des langues : Guide à l'usage des Enseignants et Formateurs d'Enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- López Belmonte, J-L. (coord.) 2009. *Aulas interculturales 2*. Universidad de Granada : GEEPP : SATE-STEs Melilla.
- Lorenzo, J.L. 2002. « Incidencia de los factores afectivos en la elección de estrategias de aprendizaje y uso de una L2 ». *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)*, 3. 173-185. <http://institucional.us.es/revistas/elia/3/9.lorenzo.pdf>
- Lory, M.-P. 2015. *L'évolution des représentations sur les langues d'élèves plurilingues du 3^e cycle du primaire lors de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues* (Thèse de Doctorat). Université de Montréal : Faculté des sciences de l'éducation.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13048/Lory_Marie-Paule_2015_these.pdf?sequence=4&etisAllowed=y
- Lozano González, L. 2012. *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita* (Thèse de Doctorat). Université autonome de Barcelone.
- MacIntyre, P. D. et Gardner, R. C. 1994. « The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerised vocabulary learning ». *Studies in Second Language Acquisition*, 16. 1-17.
http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/induced_anxiety1994.pdf
- MacIntyre, P. D. et Gardner, R. C. 1994. « The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language ». *Language Learning*, 44. 283-305.
http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/subtle_anxiety1994.pdf
- MacIntyre, P. D. 1995. « How does anxiety affect second language learning ? : A reply to Sparks and Ganschow ». *Modern Language Journal*, 79. 1-32.

http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/anxiety_repliesparks1995.pdf

- MacIntyre, P. D. et Charos, C. 1996. « Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication ». *Journal of Language and Social Psychology*, 15. 3-26.
http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pagesjournals/L2_learning_convergence2001.pdf (consulté le 20.02.2023).
- MacIntyre, P. D. 1999. « Language anxiety : A review of the research for language teachers ». In *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, D. J. Young (ed.), 24-45. Boston, McGraw-Hill.
- MacIntyre, P.D. MacMaster, K. et Baker, S. 2001. « The Convergence of Multiple Models of Motivation For Second Language Learning : Gardner, Pintrich, Kuhl and McCroskey ». In *Motivation and second language acquisition*, Z. Dörnyei et R. Schmidt, 461-492). Honolulu, HI, The University of Hawaii, Second Language Teaching et Curriculum Center.
- MacIntyre, P. 2002. « Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition ». In P. Robinson, *Individual Differences and Instructed Language Learning*, 45-69. John Benjamins Publishing Company (Amsterdam/ Philadelphia).
- Maraillet, E. et Armand, F. 2006. L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les Cahiers du Gres*, 6:2. 16-34.
<https://www.erudit.org/fr/revues/lcg/2006-v6-n2-lcg1497/014445ar>
- Mas Álvarez, I. y Zas Varela, L. (2011). « Diversidad lingüística y educación ». *Revista d'innocació educativa*, 7, 62-70. https://www.academia.edu/22057480/Diversidad_ling%C3%BC%C3%ADstica_y_educaci%C3%B3n
- Maurer, B. 2010. « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 7:1. 393-422.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Luxembourg. 2010. *Ouverture aux langues à l'école*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2012. *Estudio europeo de competencia lingüística EECL*. Volumen I. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2015. *Sistema estatal de indicadores de la educación 2015*.
- Moore, D. 1993. « Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage ». *Études de linguistique appliquée*, 89, 97-106.
- Moore, D. (Ed.) 1995. *L'éveil au langage, Notions en questions*, n°1. Paris, Didier Érudition.
- Moore, D. et Castellotti, V. (dir.) 2007. *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne/Fribourg, Peter Lang.

- Montagne-Macaire, D. 2008. « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche ». In *L'Alsace au cœur du plurilinguisme (1)*, D. Toffoli et F. Narcy-Combes. *Cahiers de l'Acedle*, 5:1, 8-95.
- Noguerol, A. 2006. El programa *Evlang* en sociedades multilingües, el ejemplo de cataluña. In *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, Muñoz, Héctor (2006 ed). México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Nussbaum, L. 2014. "Le parler plurilingue comme ressource d'apprentissage. *Tréma*, 42. 76-85. <https://doi.org/10.4000/trema.3269>
- Observatoire européen du plurilinguisme. *Assises européennes du plurilinguisme (2005-2012)*. *Charte européenne du plurilinguisme*.
https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/Charte_plurilinguismefrV2.13.pdf
- Pena Garrido, M. et Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia emocional en el ámbito educativo, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6:2. 400-420.
http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_244.pdf
- Peralta, N. S. (2010). Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12, 2, julio-diciembre, 121-145. Universidad Intercontinental, Distrito Federal, México.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376007>
- Perregaux, C. 2004. « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères*, 29. 147-166.
- Price, M. L. 1991. « The subjective Experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students ». In *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, E. K. Horwitz et D. J. Young (Eds.). Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Puren, Ch. 1988. *Histoire des méyhodologie de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan-CLE international.
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>
- Rodríguez-Martín, A., Iñesta Mena, E.Mª et Álvarez-Arregui, E. 2013. « Diversidad cultural y plurilingüismo en Asturias: Un estudio empírico sobre las percepciones del futuro profesorado ». *European Journal of Education and Psychology*, 6:2. 117-133. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129328767005>
- Roldán Tapia, A.R. 2013. Culturas, competencias y plurilingüismo más allá del debate terminológico, *Relaciones interculturales en la diversidad*, p. 155-166.
- Rubio, F. 2004. *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

- Saydi, T. 2015. « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative ». *Synergies Turquie*, 8, 13-28.
- Schumann, J. 1994. « Where is cognition? ». *Studies in Second Language Acquisition* 16. 231-42.
- Seoane, J. (1986). *Psicología Matemática II*. (Tomo I y II). Madrid: UNED.
- Stevick, E. W. 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. University of Minnesota, Newbury House.
- Suso López, J. (coord.) 2010. *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe : aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques : trois regards (Willem Frijhoff, Daniel Coste, Pierre Swiggers) en parallèle*. Universidad de Granada.
- Roulet, E. 1980. *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier.
- Schumann, J. 1994. « Where is cognition ? ». *Studies in Second Language Acquisition*, 16. 23-42.
- Tajfel, H. 1970. « Experiments in intergroup discrimination ». *Scientific American*, 223. 96-102.
- Tolman, E. C. (1948). « Cognitive maps in rats and men ». *Psychological Review*, 55:4. 189-208.
- Thomas, W. I. et Znaniecki, F. 1998. *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant (Chicago 1919)*. Paris, Nathan. William Isaac Thomas
- Tomassone, R. 2001. *Grands repères culturels pour une langue : le français*. Hachette Education.
- Veiz Jeremías, J-M. 2013. « 5 claves para entender o plurilingüismo ». *Revista para as familias do alumnado*. Ano I, 5, marzo.
- Vujovic, A. 2012. « Éveil aux langues dans l'enseignement primaire en Serbie ». *Porta Linguarum*, 18, juin (Université de Belgrade), 177-190.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4593217>
- Vygotsky, L.S. 1997 [1926]. *Educational Psychology*. Boca Raton, FL : St. Lucie Press.
- Weinreich, U. 1968. « Unilinguisme et multilinguisme ». In *Le Langage A.*, Martinet (dir.). Paris, Gallimard.
- Williams, M. et Burden, R. 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid, Cambridge University Press.
- Young, D.J. 1990. « An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking ». *Foreign Language Annals*, 23:6. 539-553.
- Zas Varela, M.-L. 2011. *Contextos multilingües y conciencia metalingüística. Ideologías y representaciones de las lenguas en el aula* (Thèse de Doctorat). Univeridad de Santiago de Compostela.

Tous les liens ont été consultés le 20.02.2023.

ANNEXES

ANNEXE 1. Principaux programmes de l'Éveil aux langues dans les principales instances de langue française d'Europe et du Canada

EUROPE (FRANCE ET PAYS FRANCOPHONES)
<p style="text-align: center;"><u>A. Projets avec souci d'évaluation des démarches Éveil aux langues</u></p> <p style="text-align: center;">1. Le programme Eulang (1997-2001)</p> <p>L'activité déployée par Eulang s'est déroulée sur trois domaines : la production de supports didactiques, la formation d'enseignants susceptibles de mettre en œuvre ces cursus et l'évaluation, quantitative et qualitative, de ces cursus (Candelier, 2001).</p> <p style="text-align: center;">1.1. Les objectifs</p> <p>Les objectifs poursuivis visent le développement de représentations et d'attitudes positives face à la diversité linguistique, de la motivation à apprendre des langues et d'aptitudes d'ordre métalinguistique (Candelier, 2003b).</p> <p style="text-align: center;">1.2. L'évaluation</p> <p><u>Les instruments employés pour :</u></p> <ul style="list-style-type: none">• L'évaluation qualitative :<ul style="list-style-type: none">○ Journaux de classe de professeurs et d'élèves ;○ Entretiens avec professeurs et élèves ;○ Enregistrements en vidéo des contenus des cours.• L'évaluation quantitative : Test (questionnaire : professeurs, parents et élèves) au groupe expérimental (1.892 élèves participants au projet) et au groupe-contrôle (951 élèves qui n'ont pas participé au projet) mesurant la motivation pour l'apprentissage de langues, les aptitudes métalinguistiques et les attitudes envers les langues et les cultures (Bernaus, 2004). <p style="text-align: center;">1.3. Les résultats du programme</p> <p>Les élèves participants au projet avaient des attitudes plus positives envers les langues et étaient plus motivés pour l'apprentissage de langues que les élèves du groupe de contrôle.</p> <p>Quant aux résultats relatifs aux aptitudes métalinguistiques des élèves, les élèves qui ont participé au projet Eulang ont acquis une plus grande capacité de discrimination auditive entre les diverses langues et une plus grande capacité de mémorisation que les élèves du groupe de contrôle (si bien, ceci ne s'apprécie qu'après un et demi de participation au projet) (Bernaus, 2004).</p>

ANNEXE 1.

Principaux programmes de l'Éveil aux langues dans les principales instances de langue française d'Europe et du Canada (SUITE)

2. Le programme Ja-Ling (« Janua Linguarum ») (2000-2004)

Ja-Ling ou la « porte des langues » a été implantée en Europe. Le programme a impliqué des équipes de 16 pays européens.

2.1. Les objectifs

Les objectifs de Ja-Ling étaient non seulement de diffuser l'approche, mais aussi et surtout d'étudier les conditions de son implantation expérimentale dans les curriculums de divers systèmes éducatifs (Candelier, 2005).

2.2. L'évaluation

L'évaluation qualitative et quantitative (comme pour Evlang)

L'évaluation qualitative :

- Observation des cours en classe ;
- Journaux de classe des professeurs.

Évaluation centrée essentiellement sur les croyances des professeurs sur les effets que le projet pouvait avoir sur les attitudes, motivation et aptitudes métalinguistiques des élèves participants au projet. Pour l'évaluation quantitative, on a construit un questionnaire pour le professeur (Bernaus, 2004).

2.3. Les résultats

La majorité des professeurs a manifesté que les activités du projet Ja-Ling ont une influence positive sur les attitudes des élèves envers les langues et cultures étrangères. Et ils se montrent, également, tous d'accord sur l'influence que les activités et les matériaux Ja-Ling exercent sur la motivation des élèves pour l'apprentissage des langues. À propos des habilités métalinguistiques acquises par les élèves, les résultats vont dans la même direction que les déjà mentionnés pour Evlang. Et, en ce qui concerne le contexte éducatif, le programme Ja-Ling a mis en évidence l'adaptabilité de l'approche à des contextes divers (Bernaus, 2004 ; Candelier, 2005).

ANNEXE 1.

Principaux programmes de l'Éveil aux langues dans les principales instances de langue française d'Europe et du Canada (FIN)

B. Programmes plutôt centrés sur la production de supports didactiques Éveil aux langues

1. Le programme EOLE (années 90)

La Suisse romande s'intéresse aux approches d'Éveil aux langues qu'elle nomme Éveil au langage et ouverture aux langues (EOLE). Il s'agit essentiellement de produire des supports didactiques et de les exploiter pédagogiquement, ainsi que de former les enseignants à ces approches plurielles.

1.1. Les objectifs

Les activités EOLE visent à développer chez les élèves capacités métalinguistiques et des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique (De Pietro, 2004).

1.2. Les résultats

Les résultats vont dans le même sens que les résultats Evlang, ils sont grosso modo les mêmes, car en effet, si on a observé un effet Evlang, on remarque aussi un effet EOLE. Ainsi notamment, cette dernière démarche augmente significativement la conscience métalinguistique des apprenants (Candelier et al., 2008).

PROGRAMME DE L'ÉVEIL AUX LANGUES AU CANADA

1. Le programme ELODiL (2003-2004)

C'est une équipe québécoise, qui a lancé le projet ELODiL (« Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique ») qui en s'inspirant des recherches européennes a conduit à Armand et Dagenais (2005) à réaliser une première étude comparative. Il s'agissait d'adapter les approches pédagogiques de l'Éveil aux langues aux contextes éducatifs canadiens. Ses activités didactiques ont été élaborées ou adaptées essentiellement, à partir des programmes européens, Evlang ou EOLE (Armand et Dagenais, 2005).

1.1. Les objectifs

Avec ce programme ÉLODiL, on prétend favoriser des attitudes positives envers la diversité linguistique (et culturelle) chez les élèves, aussi bien que de développer des habilités de réflexion sur la langue, c'est-à-dire, des capacités métalinguistiques et de plus, en milieu pluriethnique, comme c'est le cas du Canada, de faciliter la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones afin qu'ils soient pleinement accueillis à l'école, ainsi qu'en contexte francophone (québécois) de faciliter l'apprentissage du français (Armand et al. 2005).

1.2. Les résultats

Les élèves de la fin de l'enseignement primaire acquièrent une « conscience sociolinguistique aiguë des enjeux linguistiques environnants ». Les élèves démontrent des attitudes positives vis-à-vis de la diversité linguistique. Et les élèves issus de l'immigration se sentent mieux intégrés (Armand et al., 2008).

ANNEXE 2. Écoles Evlang en Espagne

LISTA DE ESCUELAS QUE PARTICIPARON EN LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA I CULTURAL,

(en los años 2000)

Escoles experimentals de 2 anys de l'EVLANG (algunes JALING)

CEIP de Borredà	Borredà	ZER Berguedà
CEIP Serra de Picamill	Vilada	ZER Berguedà
CEIP de la Valldan	St. Bartomeu-Valldan (Berga)	ZER Berguedà
CEIP Santa Maria d'Avià	Avià	
CEIP Àngels Garriga	Barcelona	
CEIP Mas Casanovas	Barcelona	
CEIP Salvador Espriu	Badalona	
CEIP de Ponts	Ponts	
CEIP Ramón y Cajal	Terrassa	
CEIP Issac Peral	Terrassa	
CEIP Pau Casals	Sabadell	
CEIP Gaudí	Sabadell	
CEIP Joanot Alisanda	Sabadell	
CEIP 25 setembre	Rubí	
CEIP de la Barriada de Tacó	Vilanova i la Geltrú	

Escoles col·laboradores de l'EVLANG o JALING

CEIP Teresa Altet	Rubí
CEIP Dolors Monserdà-Santapau	Barcelona
CEIP Jaume Balmes	Castellbell i el Vilar
CEIP Joan Miró	Barcelona
CEIP Vila Olímpica	Barcelona
CEIP Costa i Llobera	Barcelona
CEIP Escola Bellaterra	Cerdanyola del Vallès
CEIP El Viver	Montcada i Reixach

ANNEXE 2. Écoles Evlang en Espagne (SUITE)

Escoles experimentals d'1 any de l'EVLANG

CEIP Mare Nostrum	Barcelona
CEIP Estel-Guinardó	Barcelona
CEIP Heura	Barcelona
CEIP Jaume Balmes	Sant Feliu de Codines
CEIP Ramona Calvet	Castellterçol
CEIP Josep Orriols i Roca	Moià
CEIP Ruiz Amado	Castelló d'Empúries (Podria relacionar-se amb les propostes de Girona.)

Escoles i persones INTERESSADES

CEIP Arc Iris	Barcelona	
CEIP Escola del Mar	Barcelona	
CEIP Bàrkeno	Barcelona	
Isabel Trilla	Escola Laboure	Barcelona / Ciutat Vella
Núria Cabré (BCN)	CEIP La Ginesta	Vilanova i La Geltrú
Dolors Camats	IES L'Atmetlla del Vallès	L'Atmetlla del Vallès
Consol Molinos	IES Pere Calders	Bellaterra
Montserrat Morera	IES BERNAT METGE	Barcelona
Pere Danès	IES Joan d'Àustria	Barcelona

Persones o centres de grups de treball que treballen o desitgen treballar en el tema

Anna Maria Cuesta	CEIP Montseny	Mollet del Vallès
Anna Aparicio	IES Ferran Tallada	Barcelona / Carmelo
CEIP Drassanes	Barcelona / Ciutat Vella	
Josep Molins	Escola Sant Felip Neri	Barcelona / Ciutat Vella
Jaume Bosch	TAE de l'IES Mestres Busquets	Viladecans
Montserrat Soldevila	Escola municipal Ignasi Iglesias	Barcelona / Sant Andreu
David Mozas	CEIP Sant Llorenç	Guardiola de Berguedà
Lluïsa Terrades i Pilar Isern	CEIP Font d'en Fargas	Barcelona / Horta

ANNEXE 2. Écoles Evlang en Espagne (FIN)

Anna Blasco	CEIP Barrufet	Barcelona / Sants
Elisabet Quesada	CEIP Carlit	Barcelona / Eixample
Pilar Cabellos	IES M. Tarradell	Barcelona / Ciutat Vella
Maria Pareja	Esc. Intermunicipal del Penedès	St. Sadurní
Roser Ripoll	CEIP Nostra Llar	Sabadell
Carmina Bosch	CEIP Pau Vila	Esparraguera
CEIP EL Dofí	Premià de Mar	
CEIP Els Pinetons	La Garriga	
Escola Pia Sarrià	Barcelona	

(Courtoisie du Professeur Noguerol)

ANNEXE 3. Table de fréquence Attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 6^e primaire et 1^{re} secondaire). Étude exploratoire.

Dans les tables suivantes, figurent en couleur rouge, les items et réponses pouvant se considérer comme attitudes négatives envers la diversité des langues et des cultures.

1) Quand j'entends parler des enfants dans une langue étrangère, cela me fait rire				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	52	73,2	50	52,6
Modérément pas d'accord	3	4,2	13	13,7
Légèrement pas d'accord	3	4,2	7	7,4
Ni en désaccord ni d'accord	5	7	18	18,9
Légèrement d'accord	2	2,8	3	3,2
Modérément d'accord	-	-	1	1,1
Tout à fait d'accord	6	8,5	3	3,2
Total	71	100%	95	100%

2) En général, les enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne méritent ma confiance				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	1	1,4	4	4,2
Modérément pas d'accord	1	1,4	1	1,1
Légèrement pas d'accord	2	2,8	3	3,2
Ni en désaccord ni d'accord	8	11,3	22	23,2
Légèrement d'accord	6	8,5	11	11,6
Modérément d'accord	10	14,1	12	12,6
Tout à fait d'accord	43	60,6	40	42,1
Total	71	100%	93 ²⁴⁰	100%

²⁴⁰ Manquant Système : 2 (2,1%).

ANNEXE 3. Table de fréquence
Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE)

3) Les langues étrangères devraient être plus estimées				
	Élèves de 6^e primaire		Élèves de 1^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	3	4,2	5	5,3
Modérément pas d'accord	1	1,4	7	7,4
Légèrement pas d'accord	2	2,8	4	4,2
Ni en désaccord ni d'accord	12	16,9	22	23,2
Légèrement d'accord	9	12,7	7	7,4
Modérément d'accord	19	26,8	18	18,9
Tout à fait d'accord	25	35,2	32	33,7
Total	71	100%	95	100%

4) Ma culture est meilleure que les autres cultures				
	Élèves de 6^e primaire		Élèves de 1^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	51	71,8	51	53,7
Modérément pas d'accord	4	5,6	8	8,4
Légèrement pas d'accord	4	5,6	9	9,5
Ni en désaccord ni d'accord	8	11,3	18	18,9
Légèrement d'accord	1	1,4	2	2,1
Modérément d'accord	1	1,4	-	-
Tout à fait d'accord	2	2,8	6	6,3
Total	71	100%	94 ²⁴¹	98,9%

²⁴¹ Manquant Système : 1 (1,1%).

ANNEXE 3. Table de fréquence
Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE)

5) Les enfants plus polis sont les enfants qui parlent ma langue				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	58	81,7	62	65,3
Modérément pas d'accord	2	2,8	9	9,5
Légèrement pas d'accord	2	2,8	3	3,2
Ni en désaccord ni d'accord	8	11,3	13	13,7
Légèrement d'accord	-	-	4	4,2
Modérément d'accord	-	-	1	1,1
Tout à fait d'accord	-	-	3	3,2
Total	70 ²⁴²	98,6%	95	100%

6) J'adore connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes à la mienne				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	3	4,2	3	3,2
Modérément pas d'accord	1	1,4	5	5,3
Légèrement pas d'accord	1	1,4	6	6,3
Ni en désaccord ni d'accord	12	16,9	18	18,9
Légèrement d'accord	9	12,7	14	14,7
Modérément d'accord	13	18,3	13	13,7
Tout à fait d'accord	30	42,3	36	37,9
Total	69 ²⁴³	97,2%	95	100%

²⁴² *Ibidem* : 1 (1,4%).

²⁴³ *Ibidem* : 2 (2,8%).

ANNEXE 3. Table de fréquence
Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE)

7) J'accepte le fait qu'il existe dans le monde des enfants qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	-	-	1	1,1
Modérément pas d'accord	-	-	1	1,1
Légèrement pas d'accord	-	-	-	-
Ni en désaccord ni d'accord	2	2,8	2	2,1
Légèrement d'accord	2	2,8	4	4,2
Modérément d'accord	4	5,6	6	6,3
Tout à fait d'accord	63	88,7	81	85,3
Total	71	100%	95	100%

8) Cela te paraît un problème qu'il existe des enfants dans le monde qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures ?				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	56	78,9	64	67,4
Modérément pas d'accord	3	4,2	6	6,3
Légèrement pas d'accord	-	-	-	-
Ni en désaccord ni d'accord	3	4,2	8	8,4
Légèrement d'accord	-	-	3	3,2
Modérément d'accord	2	2,8	1	1,1
Tout à fait d'accord	7	9,9	12	12,6
Total	71	100%	94 ²⁴⁴	98,9

²⁴⁴ Manquant Système : 1 (1,1%).

ANNEXE 3. Table de fréquence
Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE)

9) Ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que ma propre langue maternelle				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	38	53,5	33	34,7
Modérément pas d'accord	7	9,9	11	11,6
Légèrement pas d'accord	4	5,6	7	7,4
Ni en désaccord ni d'accord	9	12,7	15	15,8
Légèrement d'accord	2	2,8	6	6,3
Modérément d'accord	1	1,4	4	4,2
Tout à fait d'accord	10	14,1	19	20,0
Total	71	100%	95	100%

10) Est-ce que tu aimerais voyager pour connaître des enfants avec d'autres langues différentes à la tienne ?				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	4	5,6	4	4,2
Modérément pas d'accord	-	-	4	4,2
Légèrement pas d'accord	2	2,8	3	3,2
Ni en désaccord ni d'accord	6	8,5	10	10,5
Légèrement d'accord	6	8,5	7	7,4
Modérément d'accord	5	7	13	13,7
Tout à fait d'accord	47	66,2	54	56,8
Total	70	98,6%	95	100%

ANNEXE 3. Table de fréquence
Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE)

11) Je suis gêné quand ma famille me parle dans une langue différente de celle de mes camarades devant ceux-ci				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	38	53,5	50	52,6
Modérément pas d'accord	2	2,8	5	5,3
Légèrement pas d'accord	6	8,5	3	3,2
Ni en désaccord ni d'accord	12	16,9	16	16,8
Légèrement d'accord	3	4,2	4	4,2
Modérément d'accord	1	1,4	2	2,1
Tout à fait d'accord	9	12,7	15	15,8
Total	71	100%	95	100%

12) Est-ce que cela te semble intéressant que d'autres enfants parlent également des langues différentes à la tienne ?				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	1	1,4	3	3,2
Modérément pas d'accord	-	-	1	1,1
Légèrement pas d'accord	-	-	2	2,1
Ni en désaccord ni d'accord	1	1,4	6	6,3
Légèrement d'accord	9	12,7	11	11,6
Modérément d'accord	7	9,9	14	14,7
Tout à fait d'accord	53	74,6	58	61,1
Total	71	100%	95	100%

ANNEXE 3. Table de fréquence
Attitude envers la diversité des langues et des cultures (FIN)

13) J'aimerais que, dans ma classe, il y ait des enfants qui parlent une langue différente à la mienne et proviennent de cultures différentes à la mienne				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	4	5,6	14	14,7
Modérément pas d'accord	-	-	3	3,2
Légèrement pas d'accord	4	5,6	3	3,2
Ni en désaccord ni d'accord	15	21,1	25	26,3
Légèrement d'accord	6	8,5	10	10,5
Modérément d'accord	17	23,9	11	11,6
Tout à fait d'accord	25	35,2	29	30,5
Total	71	100%	95	100%

14) Je déteste jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes à la mienne				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	62	87,3	73	76,8
Modérément pas d'accord	6	8,5	8	8,4
Légèrement pas d'accord	-	-	3	3,2
Ni en désaccord ni d'accord	1	1,4	5	5,3
Légèrement d'accord	-	-	2	2,1
Modérément d'accord	2	2,8	2	2,1
Tout à fait d'accord	-	-	2	2,1
Total	71	100%	95	100%

ANNEXE 4. Table de fréquence Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire et 1^{re} secondaire). Étude exploratoire.

Dans les tables suivantes, figurent en couleur rouge, les items et réponses pouvant se considérer comme attitudes négatives envers la diversité des langues et des cultures.

1) Les langues étrangères m'intéressent beaucoup				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	-	-	4	5,3
Modérément pas d'accord	2	2,9	2	2,7
Légèrement pas d'accord	1	1,4	4	5,3
Ni en désaccord ni d'accord	2	2,9	5	6,7
Légèrement d'accord	6	8,7	13	17,3
Modérément d'accord	14	20,3	17	22,7
Tout à fait d'accord	44	63,8	29	38,7
Total	69	100%	74 ²⁴⁵	98,7%

2) Quand j'entends parler des enfants dans une langue différente à la mienne, j'ai envie d'apprendre leur langue				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	-	-	8	10,7
Modérément pas d'accord	2	2,9	4	5,3
Légèrement pas d'accord	2	2,9	4	5,3
Ni en désaccord ni d'accord	6	8,7	12	16
Légèrement d'accord	15	21,7	11	14,7
Modérément d'accord	13	18,8	17	22,7
Tout à fait d'accord	30	43,5	18	24
Total	68 ²⁴⁶	98,6%	74 ²⁴⁷	98,7%

²⁴⁵ Manquant Système : 1 (1,3%).

²⁴⁶ *Ibidem* : 1 (1,4%).

²⁴⁷ *Ibidem* : 1 (1,3%).

ANNEXE 4. Table de fréquence Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire et 1^{re} secondaire). Étude exploratoire. (SUITE)

3) J'aimerais qu'on invite à mon école des enfants étrangers pour qu'ils nous				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	2	2,9	5	6,7
Modérément pas d'accord	2	2,9	1	1,3
Légèrement pas d'accord	1	1,4	3	4
Ni en désaccord ni d'accord	5	7,2	14	18,7
Légèrement d'accord	8	11,6	9	12
Modérément d'accord	9	13	10	13,3
Tout à fait d'accord	42	60,9	32	42,7
Total	69	100%	74 ²⁴⁸	98,7%

4) Si je dois voyager dans un pays où on parle une langue étrangère, je démontre de l'intérêt pour comprendre quelque chose dans cette langue				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	-	-	2	2,7
Modérément pas d'accord	3	4,3	1	1,3
Légèrement pas d'accord	-	-	3	4
Ni en désaccord ni d'accord	3	4,3	7	9,3
Légèrement d'accord	7	10,1	10	13,3
Modérément d'accord	11	15,9	8	10,7
Tout à fait d'accord	45	65,2	44	58,7
Total	69	100%	75	100%

²⁴⁸ Manquant Système : 1 (1,3%).

ANNEXE 4. Table de fréquence Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6e primaire et 1re secondaire). Étude exploratoire. (suite)

5) J'aime beaucoup qu'on me parle de cultures différentes de la mienne				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	3	4,3	6	8,0
Modérément pas d'accord	-	-	5	6,7
Légèrement pas d'accord	5	7,2	7	9,3
Ni en désaccord ni d'accord	7	10,1	18	24
Légèrement d'accord	8	11,6	12	16
Modérément d'accord	15	21,7	7	9,3
Tout à fait d'accord	31	44,9	20	26,7
Total	69	100%	75	100%

6) Ça me plairait bien qu'on me raconte en classe des contes en plusieurs langues étrangères				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	7	10,1	10	13,3
Modérément pas d'accord	4	5,8	6	8
Légèrement pas d'accord	4	5,8	9	12
Ni en désaccord ni d'accord	9	13	18	24
Légèrement d'accord	9	13	11	14,7
Modérément d'accord	6	8,7	4	5,3
Tout à fait d'accord	30	43,5	17	22,7
Total	69	100%	75	100%

ANNEXE 4. Table de fréquence Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire et 1^{re} secondaire). Étude exploratoire. (SUITE)

7) J'aimerais étudier plus de langues étrangères que celles offertes actuellement à l'école				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	2	2,9	17	22,7
Modérément pas d'accord	5	7,2	10	13,3
Légèrement pas d'accord	2	2,9	5	6,7
Ni en désaccord ni d'accord	13	18,8	10	13,3
Légèrement d'accord	8	11,6	4	5,3
Modérément d'accord	9	13	9	12
Tout à fait d'accord	30	43,5	20	26,7
Total	69	100%	75	100%

8) J'aime beaucoup jouer avec des enfants qui parlent d'autres langues parce que j'apprends toujours quelque chose de nouveau				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	1	1,4	3	4
Modérément pas d'accord	1	1,4	4	5,3
Légèrement pas d'accord	1	1,4	3	4
Ni en désaccord ni d'accord	7	10,1	14	18,7
Légèrement d'accord	7	10,1	14	18,7
Modérément d'accord	10	14,5	14	18,7
Tout à fait d'accord	42	60,9	23	30,7
Total	69	100%	75	100%

ANNEXE 4. Table de fréquence Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (élèves de 6^e primaire et 1^{re} secondaire). Étude exploratoire. (FIN)

9) Je ne démontre aucun intérêt quand on me parle d'autres cultures				
	Élèves de 6 ^e primaire		Élèves de 1 ^{re} secondaire	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Tout à fait en désaccord	61	88,4	43	57,3
Modérément pas d'accord	5	7,2	18	24
Légèrement pas d'accord	1	1,4	2	2,7
Ni en désaccord ni d'accord	1	1,4	6	8
Légèrement d'accord	1	1,4	-	-
Modérément d'accord	-	-	1	1,3
Tout à fait d'accord	-	-	5	6,7
Total	69	100%	75	100%

ANNEXE 5. Table de fréquence attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 1^{re} et 2^e secondaire). Étude exploratoire.

1) Quand j'entends parler des enfants dans une langue étrangère, cela me fait rire

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	59	74,7
Modérément en désaccord	5	6,3
Légèrement en désaccord	6	7,6
Ni en désaccord ni d'accord	2	2,5
Légèrement d'accord	2	2,5
Modérément d'accord	4	5,1
Tout à fait d'accord	1	1,3
TOTAL	79	100,0

3) Les langues étrangères devraient être plus estimées

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	5	6,3
Modérément en désaccord	2	2,5
Légèrement en désaccord	-	16,5
Ni en désaccord ni d'accord	13	15,2
Légèrement d'accord	12	12,7
Modérément d'accord	10	45,6
Tout à fait d'accord	36	98,7
TOTAL	78	6,3

2) En général, les enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne méritent ma confiance

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	2	2,5
Modérément en désaccord	1	1,3
Légèrement en désaccord	2	2,5
Ni en désaccord ni d'accord	16	20,3
Légèrement d'accord	2	2,5
Modérément d'accord	7	8,9
Tout à fait d'accord	48	60,8
TOTAL	78	98,7

4) Ma culture est meilleure que les autres cultures

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	48	60,8
Modérément en désaccord	7	8,9
Légèrement en désaccord	2	2,5
Ni en désaccord ni d'accord	16	20,3
Légèrement d'accord	1	1,3
Modérément d'accord	-	-
Tout à fait d'accord	4	5,1
TOTAL	78	98,7

ANNEXE 5. Table de fréquence attitude envers la diversité des langues et des cultures (élèves de 1^{re} et 2^e secondaire). Étude exploratoire. (SUITE)

5) Les enfants plus polis sont les enfants qui parlent ma langue

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	64	81
Modérément en désaccord	5	6,3
Légèrement en désaccord	2	2,5
Ni en désaccord ni d'accord	6	7,6
Légèrement d'accord	-	-
Modérément d'accord	-	-
Tout à fait d'accord	2	2,5
TOTAL	79	100

7) J'accepte le fait qu'il existe dans le monde des enfants qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	-	-
Modérément en désaccord	-	-
Légèrement en désaccord	-	-
Ni en désaccord ni d'accord	-	-
Légèrement d'accord	2	2,5
Modérément d'accord	5	6,3
Tout à fait d'accord	72	91,1
TOTAL	79	100

6) J'adore connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes à la mienne

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	5	6,3
Modérément en désaccord	1	1,3
Légèrement en désaccord	-	-
Ni en désaccord ni d'accord	26	32,9
Légèrement d'accord	8	10,1
Modérément d'accord	5	6,3
Tout à fait d'accord	32	40,5
TOTAL	77	97,5

8) Cela te semble un problème qu'il existe des enfants dans le monde qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures ?

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	65	82,3
Modérément en désaccord	1	1,3
Légèrement en désaccord	1	1,3
Ni en désaccord ni d'accord	2	2,5
Légèrement d'accord	3	3,8
Modérément d'accord	1	1,3
Tout à fait d'accord	6	7,6
TOTAL	79	100

ANNEXE 5. Table de fréquence attitude envers la diversité des langues et des cultures
(élèves de 1re et 2e secondaire). Étude exploratoire. (SUITE)

9) Ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que ma propre langue maternelle

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	41	51,9
Modérément en désaccord	7	8,9
Légèrement en désaccord	-	-
Ni en désaccord ni d'accord	16	20,3
Légèrement d'accord	4	5,1
Modérément d'accord	2	2,5
Tout à fait d'accord	8	10,1
TOTAL	78	98,7

11) Je suis gêné quand ma famille me parle dans une langue différente de celle de mes camarades devant ceux-ci

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	54	68,4
Modérément en désaccord	3	3,8
Légèrement en désaccord	2	2,5
Ni en désaccord ni d'accord	12	15,2
Légèrement d'accord	-	-
Modérément d'accord	2	2,5
Tout à fait d'accord	5	6,3
TOTAL	78	98,7

10) Est-ce que tu aimerais voyager pour connaître des enfants avec d'autres langues différentes à la tienne ?

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	2	2,5
Modérément en désaccord	-	-
Légèrement en désaccord	2	2,5
Ni en désaccord ni d'accord	8	10,1
Légèrement d'accord	8	10,1
Modérément d'accord	8	10,1
Tout à fait d'accord	51	64,6
TOTAL	79	100

12) Est-ce que cela te semble intéressant que d'autres enfants parlent également des langues différentes à la tienne ?

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	1	1,3
Modérément en désaccord	1	1,3
Légèrement en désaccord	1	1,3
Ni en désaccord ni d'accord	2	2,5
Légèrement d'accord	8	10,1
Modérément d'accord	7	8,9
Tout à fait d'accord	59	74,7
TOTAL	79	100,0

ANNEXE 5. Table de fréquence attitude envers la diversité des langues et des cultures
(élèves de 1^{re} et 2^e secondaire). Étude exploratoire. (FIN)

13) J'aimerais que, dans ma classe, il y ait des enfants qui parlent une langue différente à la mienne et proviennent de cultures différentes à la mienne

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	6	7,6
Modérément en désaccord	1	1,3
Légèrement en désaccord	1	1,3
Ni en désaccord ni d'accord	26	32,9
Légèrement d'accord	6	7,6
Modérément d'accord	10	12,7
Tout à fait d'accord	29	36,7
TOTAL	79	100,0

14) Je déteste jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes à la mienne

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait en désaccord	70	88,6
Modérément en désaccord	4	5,1
Légèrement en désaccord	1	1,3
Ni en désaccord ni d'accord	3	3,8
Légèrement d'accord	-	-
Modérément d'accord	-	-
Tout à fait d'accord	1	1,3
TOTAL	79	100,0

INSTRUCCIONES

(Administración Cuestionarios del alumnado)

- Los maestros (o profesores) de idiomas se encargarán de distribuir los cuestionarios a sus alumnos/as.
- Pedir que contesten sin prisas y con **SINCERIDAD** a los cuestionarios de manera personal, **no permitiendo que copien las respuestas de su compañeros/as**²⁴⁹.
- Recoger los cuestionarios, **cerciarándose de que hayan puesto sus datos identificativos** (nombre (sin apellidos), su clase y su sexo) en los mismos **y que hayan respondido a los dos cuestionarios** (Cuestionario «Actitud frente a la diversidad de lenguas» y «Actitud frente a la diversidad de lenguas»).

²⁴⁹ Si tienen dudas sobre el sentido o significado de algún ítem. El docente podrá disiparlas pero, sin influir en sus contestaciones.

ANNEXE 7. Correspondance des items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues (Élèves) et les descripteurs du CARAP

ITEMS	DESCRIPTEURS CARAP ESSENTIELS OU IMPORTANTS ²⁵⁰
1. Quand j’entends parler des enfants dans une langue étrangère, cela me fait rire.	Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l’autre ou du différent (A 4).
2. En général, les enfants qui viennent de cultures différentes de la mienne méritent ma confiance.	Sensibilité à l’existence d’autres langues, cultures et personnes ; à l’existence de la diversité des langues, des cultures et des personnes (A 2). Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel) (A-5.3.3). Accorder de la valeur aux (ou : apprécier les) contacts linguistiques ou culturels (A-6.2). Volonté de combattre (déconstruire, dépasser) ses préjugés envers les autres langues ou cultures, leurs locuteurs ou membres (A-11.3).
3. Les langues étrangères devraient être plus estimées.	Motivation pour apprendre des langues (p. ex. langue(s) de l’école, de la famille, langue(s) étrangères, régionales, etc.) (A-18).
4. Ma culture est meilleure que les autres cultures.	Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l’autre ou du différent (A 4). Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l’altérité) (A 5).
5. Les enfants plus polis sont les enfants qui parlent ma langue.	Sensibilité à l’existence d’autres langues, cultures et personnes ; à l’existence de la diversité des langues, des cultures et des personnes (A2). Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel) (A-5.3.3). Accorder de la valeur aux (ou : apprécier les) contacts linguistiques ou culturels (A-6.2). Volonté de combattre (déconstruire, dépasser) ses préjugés envers les autres langues ou cultures, leurs locuteurs ou membres (A-11.3).
6. J’adore connaître et jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes à la mienne	Sensibilité à l’existence d’autres langues, cultures et personnes ; à l’existence de la diversité des langues, des cultures et des personnes (A 2). Empathie (ou: ouverture) envers l’altérité (A-5.1). Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues) (A-5.2). Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel) (A-5.3.3). Accorder de la valeur aux (ou : apprécier les) contacts linguistiques ou culturels (A-6.2). Désir de découvrir d’autres langues, d’autres cultures ou d’autres peuples (A-8.5).

²⁵⁰ Les descripteurs essentiels figurent en caractère gras.

ANNEXE 7.

Correspondance des items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues (Élèves) et les descripteurs du CARAP (SUITE)

ITEMS	DESCRIPTEURS CARAP ESSENTIELS OU IMPORTANTS
7. J'accepte le fait qu'il existe dans le monde des enfants qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures	<p>Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent (A 4). Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) (A 5).</p>
8. Cela te paraît un problème qu'il existe des enfants dans le monde qui parlent d'autres langues et possèdent d'autres cultures ?	<p>Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent (A 4). Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) (A 5).</p>
9. Ce serait fantastique si, dans le monde, on ne parlait que ma propre langue maternelle	<p>Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent (A 4). Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) (A 5).</p>
10. Est-ce que tu aimerais voyager pour connaître des enfants avec d'autres langues différentes à la tienne ?	<p>Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et personnes ; à l'existence de la diversité des langues, des cultures et des personnes (A 2). Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues) (A-5.2). Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel) (A-5.3.3). Accorder de la valeur aux (ou : apprécier les) contacts linguistiques ou culturels (A-6.2). Avoir du respect pour la dignité humaine et l'égalité des droits humains pour tous (A-6.5). Disponibilité pour une socialisation plurilingue et pluriculturelle (A-7.1). Volonté de combattre (déconstruire, dépasser) ses préjugés envers les autres langues ou cultures, leurs locuteurs ou membres (A-11.3).</p>
ITEMS	DESCRIPTEURS CARAP ESSENTIELS OU IMPORTANTS
11. Je suis gêné quand ma famille me parle dans une langue différente de celle de mes camarades devant ceux-ci	<p>Accepter de suspendre (même provisoirement) ou de remettre en question ses habitudes (verbales et autres), ses comportements, ses valeurs, etc., et d'adopter (même provisoirement et de façon réversible) d'autres comportements, attitudes ou valeurs que ceux ou celles jusqu'alors constitutifs (constitutives) de son « l'identité » linguistique et culturelle (A-12.2). Disponibilité à modifier ses connaissances ou représentations, en vue de l'apprentissage des langues, lorsqu'elles peuvent apparaître comme peu favorables à l'apprentissage (p. ex. préjugés négatifs) (A-19.1).</p>

ANNEXE 7. Correspondance des items du questionnaire Attitude envers la diversité des langues (Élèves) et les descripteurs du CARAP (FIN)

ITEMS	DESCRIPTEURS CARAP ESSENTIELS OU IMPORTANTS
<p>12. Est-ce que cela te semble intéressant que d'autres enfants parlent également des langues différentes à la tienne?</p>	<p>Curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues / des cultures (A 3.2). Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et personnes ; à l'existence de la diversité des langues, des cultures et des personnes (A 2). Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) (A 5). Disponibilité ou motivation par rapport à la diversité ou à la pluralité, linguistiques ou culturelles (A-7).</p>
<p>13. J'aimerais que, dans ma classe, il y ait des enfants qui parlent une langue différente à la mienne et proviennent de cultures différentes à la mienne</p>	<p>Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent (A 4). Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) (A 5). Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) (A-6). Attitude critique à l'égard de ses propres valeurs (ou normes) ou des valeurs (ou normes) d'autrui (A-9.4). Volonté de combattre (déconstruire, dépasser) ses préjugés envers les autres langues ou cultures, leurs locuteurs ou membres (A-11.3). Considérer qu'une identité bi/plurilingue ou bi/pluriculturelle est un atout (A-16.2.3).</p>
<p>14. Je déteste jouer avec des enfants qui viennent de cultures différentes à la mienne</p>	<p>Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et personnes ; à l'existence de la diversité des langues, des cultures et des personnes (A 2). Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel) (A-5.3.3). Accorder de la valeur aux (ou : apprécier les) contacts linguistiques ou culturels (A-6.2). Avoir du respect pour la dignité humaine et l'égalité des droits humains pour tous (A-6.5). Volonté de combattre (déconstruire, dépasser) ses préjugés envers les autres langues ou cultures, leurs locuteurs ou membres (A-11.3).</p>

ANNEXE 8. Correspondance des items du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Élèves) et les descripteurs du CARAP

ITEMS	DESCRIPTEURS CARAP ESSENTIELS OU IMPORTANTS
<p>1. Les langues étrangères m'intéressent beaucoup</p>	<p>Curiosité ou intérêt pour des langues, cultures ou personnes «étrangères» ; pour des contextes pluriculturels ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général (en tant que telle) (A-3). Désir de découvrir d'autres langues, d'autres cultures ou d'autres peuples (A-8.5). Attention pour les langues, cultures et personnes «étrangères»; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement ; pour le langage en général ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général (en tant que telle) (A-1). Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et personnes ; à l'existence de la diversité des langues, des cultures et des personnes (A-2). Motivation pour l'observation et l'analyse des faits de langue ou de culture peu ou pas familiers (A-7.5.1). Motivation pour apprendre des langues (p. ex. langue(s) de l'école, de la famille, langue(s) étrangères, régionales, etc. (A-18). Attitudes visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage (A-19).</p>
<p>2. Quand j'entends parler des enfants dans une langue différente à la mienne, j'ai envie d'apprendre leur langue</p>	<p>Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et personnes ; à l'existence de la diversité des langues, des cultures et des personnes (A2). Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues) (A-5.2). Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel) (A-5.3.3). Accorder de la valeur aux (ou apprécier les) contacts linguistiques ou culturels (A-6.2). Disponibilité pour une socialisation plurilingue et pluriculturelle (A-7.1). Disponibilité à s'engager dans la communication (verbale ou non verbale) plurielle en suivant les conventions et rites appropriés au contexte (A-7.2). Motivation pour étudier ou comparer le fonctionnement des différentes langues (p. ex. structures, vocabulaire, systèmes d'écriture, etc.) ou des différentes cultures (A-7.5). Volonté de combattre (déconstruire, dépasser) ses préjugés envers les autres langues ou cultures, leurs locuteurs ou membres (A-11.3). Disponibilité à apprendre des langues tout au long de la vie (A-18.4).</p>

**ANNEXE 8. Correspondance des items du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Élèves)
et les descripteurs du CARAP (SUITE)**

ITEMS	DESCRIPTEURS CARAP ESSENTIELS OU IMPORTANTS
3. J'aimerais qu'on invite à mon école des enfants étrangers pour qu'ils nous apprennent leur langue et culture	<p>Acceptation positive de la diversité linguistique / culturelle / de l'autre / du différent (A 4). Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) (A-5). Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) (A-6). Attitude critique à l'égard de ses propres valeurs (ou : normes) ou des valeurs (ou: normes) d'autrui (A-9.4). Volonté de combattre (déconstruire, dépasser) ses préjugés envers les autres langues ou cultures, leurs locuteurs ou membres (A-11.3). Considérer qu'une identité bi/plurilingue ou bi/pluriculturelle est un atout (A-16.2.3).</p>
4. Si je dois voyager dans un pays où on parle une langue étrangère, je démontre de l'intérêt pour comprendre quelque chose dans cette langue	<p>Disponibilité à s'engager dans la communication (verbale ou non verbale) plurielle en suivant les conventions et rites appropriés au contexte (A-7.2). Motivation pour étudier ou comparer le fonctionnement des différentes langues (p. ex. structures, vocabulaire, systèmes d'écriture, etc.) ou des différentes cultures (A-7.5). Désir d'apprendre d'autres langues (A-18.1.3). S'intéresser à l'apprentissage de langues moins ou peu répandues dans l'enseignement (A-18.1.5).</p>
5. J'aime beaucoup qu'on me parle de cultures différentes de la mienne	<p>Curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues /des cultures (A 3.2). Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et personnes ; à l'existence de la diversité des langues, des cultures et des personnes (A-2). Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) (A-5). Disponibilité ou motivation par rapport à la diversité ou à la pluralité, linguistiques ou culturelles (A-7).</p>
6. Ça me plairait bien qu'on me raconte en classe des contes en plusieurs langues étrangères	<p>Désir de découvrir d'autres langues, d'autres cultures ou d'autres peuples (A-8.5). Volonté de se confronter à diverses façons de percevoir, de s'exprimer ou de se comporter (A-13.4).</p>

**ANNEXE 8. Correspondance des items du questionnaire Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Élèves)
et les descripteurs du CARAP (FIN)**

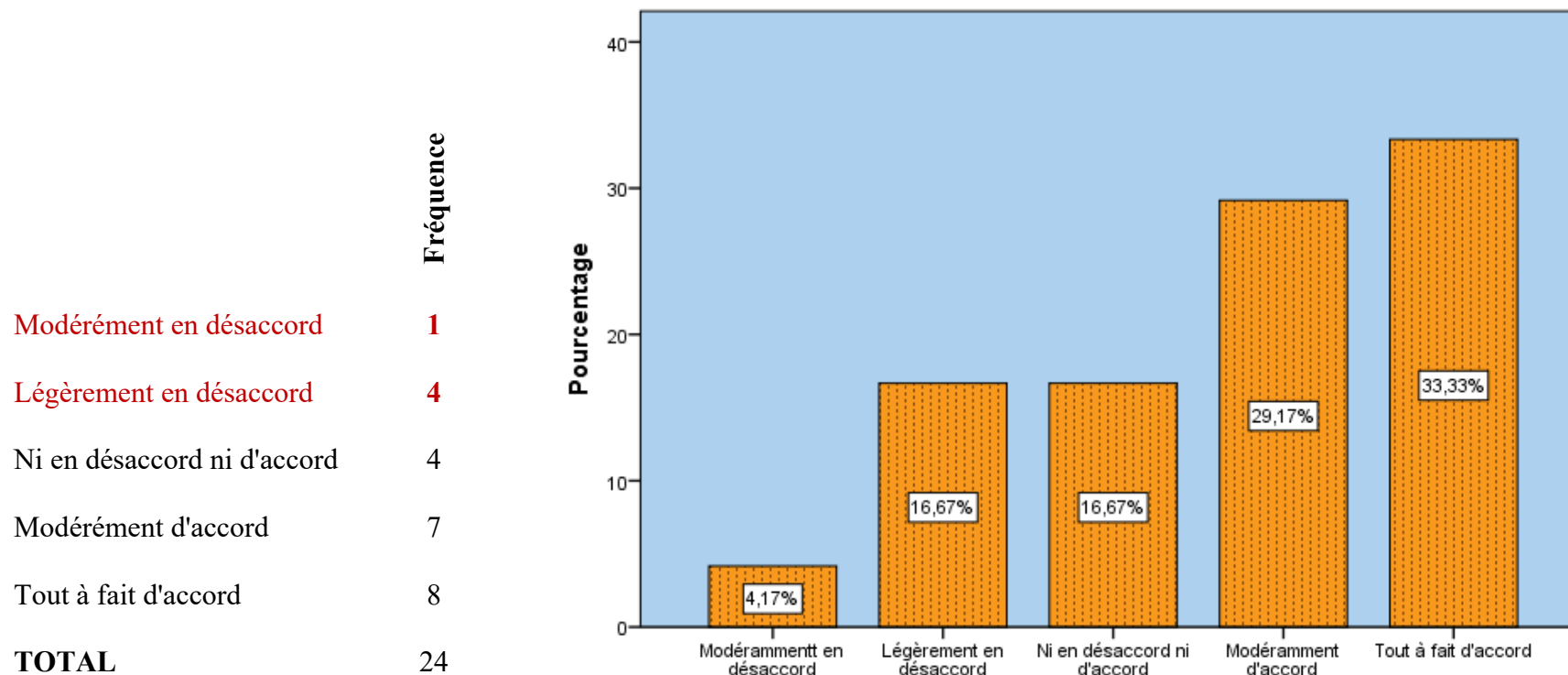
ITEMS	DESCRIPTEURS CARAP ESSENTIELS OU IMPORTANTS ²⁵¹
7. J'aimerais étudier plus de langues étrangères que celles offertes actuellement à l'école	Motivation pour apprendre des langues (p. ex. langue(s) de l'école, de la famille, langue(s) étrangères, régionales, etc. (A-18).
8. J'aime beaucoup jouer avec des enfants qui parlent d'autres langues parce que j'apprends toujours quelque chose de nouveau	Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et personnes ; à l'existence de la diversité des langues, des cultures et des personnes (A2). Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues) (A-5.2). Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel) (A-5.3.3). Accorder de la valeur aux (ou apprécier les) contacts linguistiques ou culturels (A-6.2). Disponibilité pour une socialisation plurilingue et pluriculturelle (A-7.1). Disponibilité à s'engager dans la communication (verbale ou non verbale) plurielle en suivant les conventions et rites appropriés au contexte (A-7.2). Motivation pour étudier ou comparer le fonctionnement des différentes langues (p. ex. structures, vocabulaire, systèmes d'écriture, etc.) ou des différentes cultures (A-7.5). Volonté de combattre (déconstruire, dépasser) ses préjugés envers les autres langues ou cultures, leurs locuteurs ou membres (A-11.3).
9. Je ne démontre aucun intérêt quand on me parle d'autres cultures	Curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues /des cultures (A 3.2). Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et personnes ; à l'existence de la diversité des langues, des cultures et des personnes (A2). Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) (A-5). Disponibilité ou motivation par rapport à la diversité ou à la pluralité, linguistiques ou culturelles (A-7).

²⁵¹ Les descripteurs essentiels figurent en caractère gras.

ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (Enseignants).

1) Est-ce-que vos élèves respectent leurs camarades quand ils parlent en classe dans une langue étrangère ?

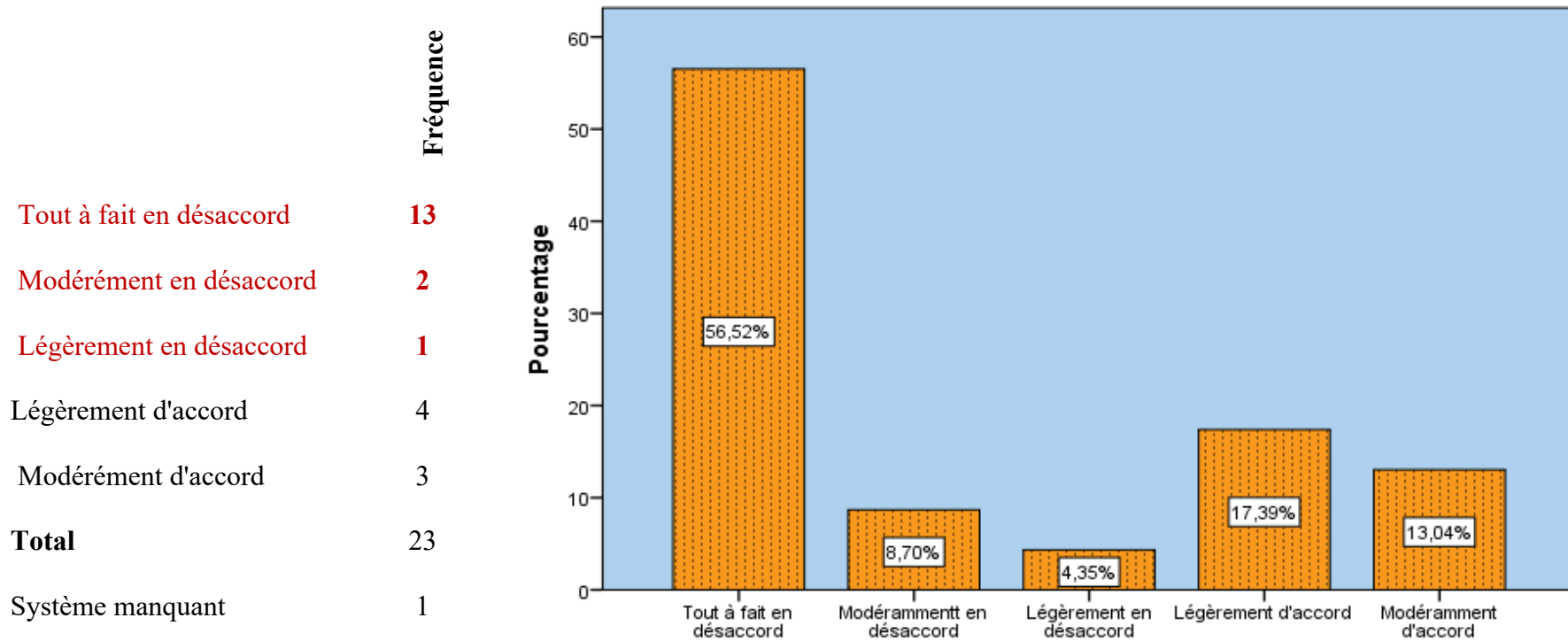
Graphique à barres



ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

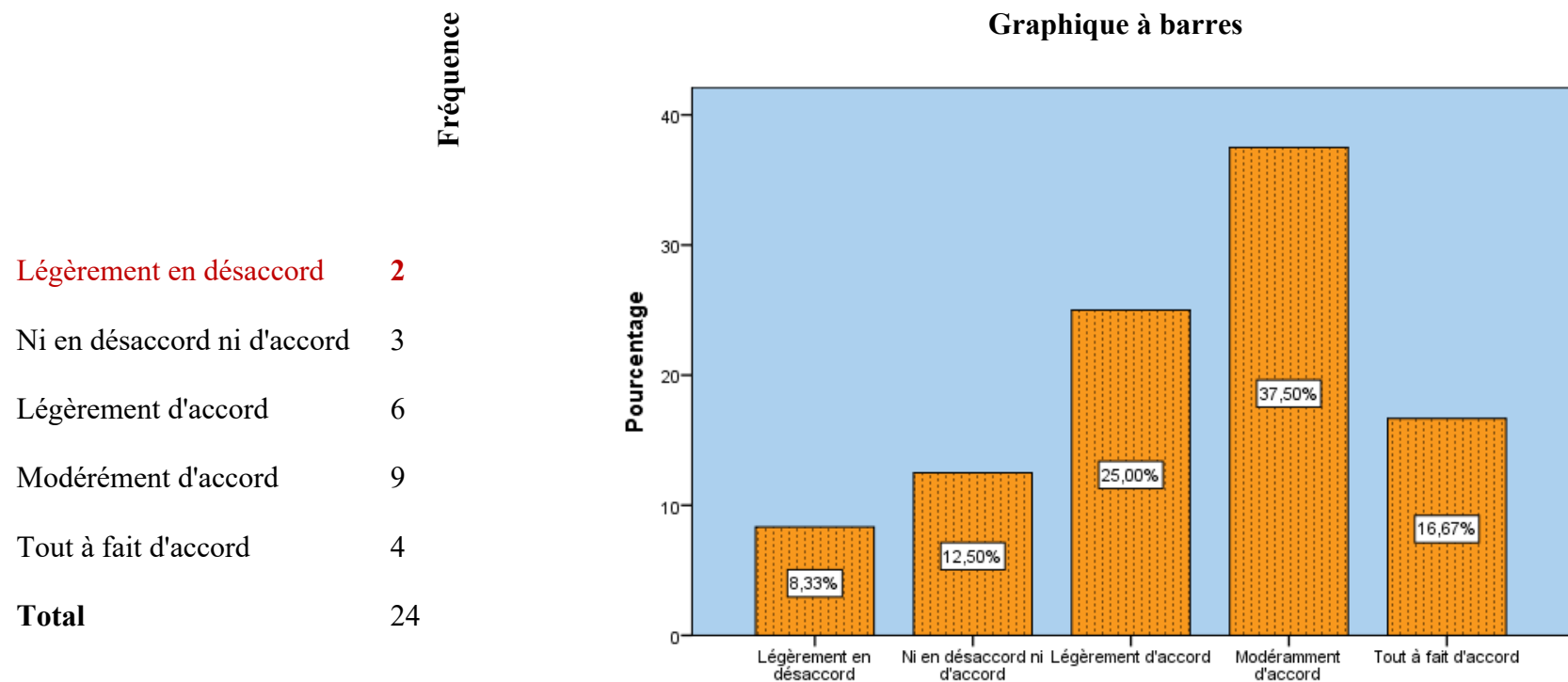
2) Ont-ils des difficultés, vos élèves, à comprendre qu'il y ait dans le monde des enfants qui parlent des langues et possèdent des cultures différentes aux leurs ?

Graphique à barres



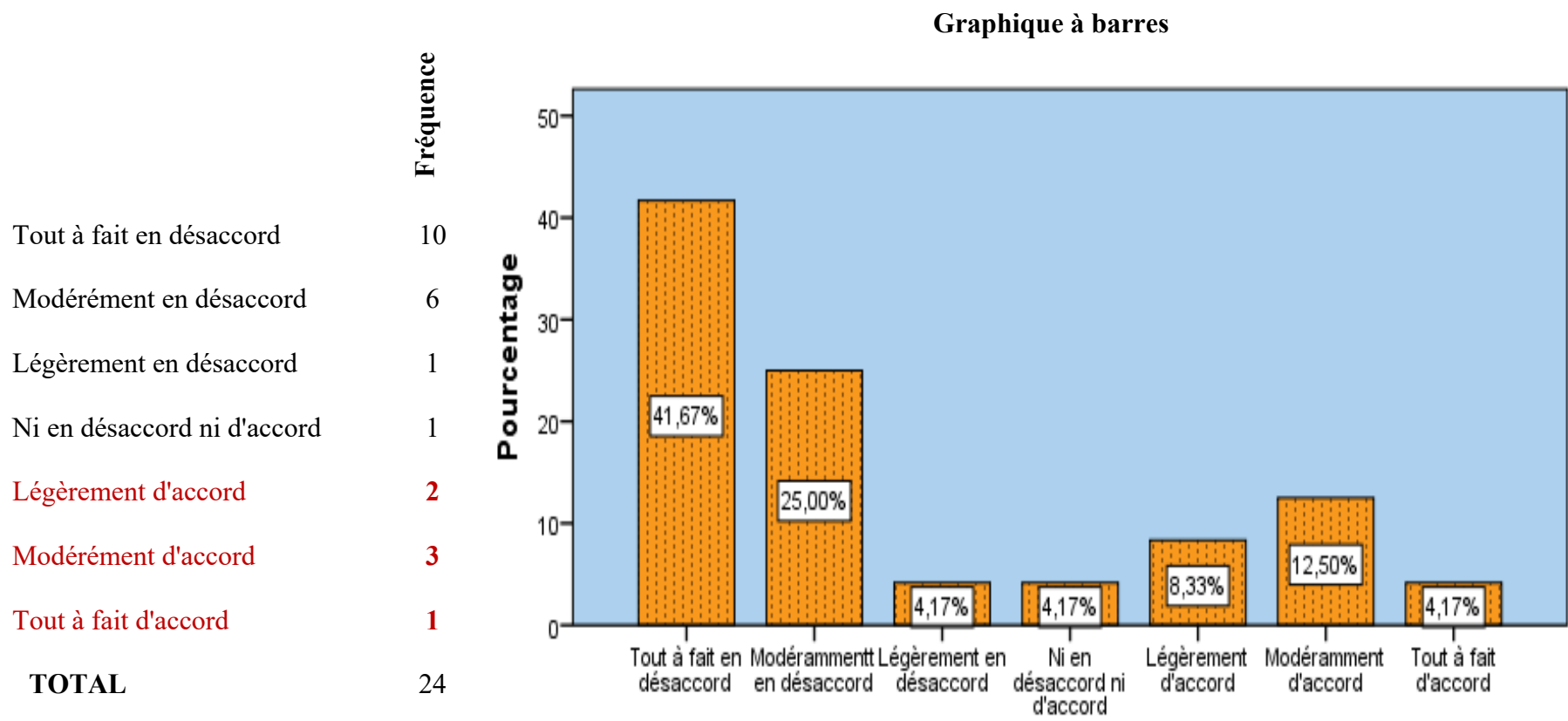
ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

3) Est-ce que vos élèves démontrent de la sympathie pour les personnes qui parlent une langue étrangère ou possèdent une culture différente à la leur ?



ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

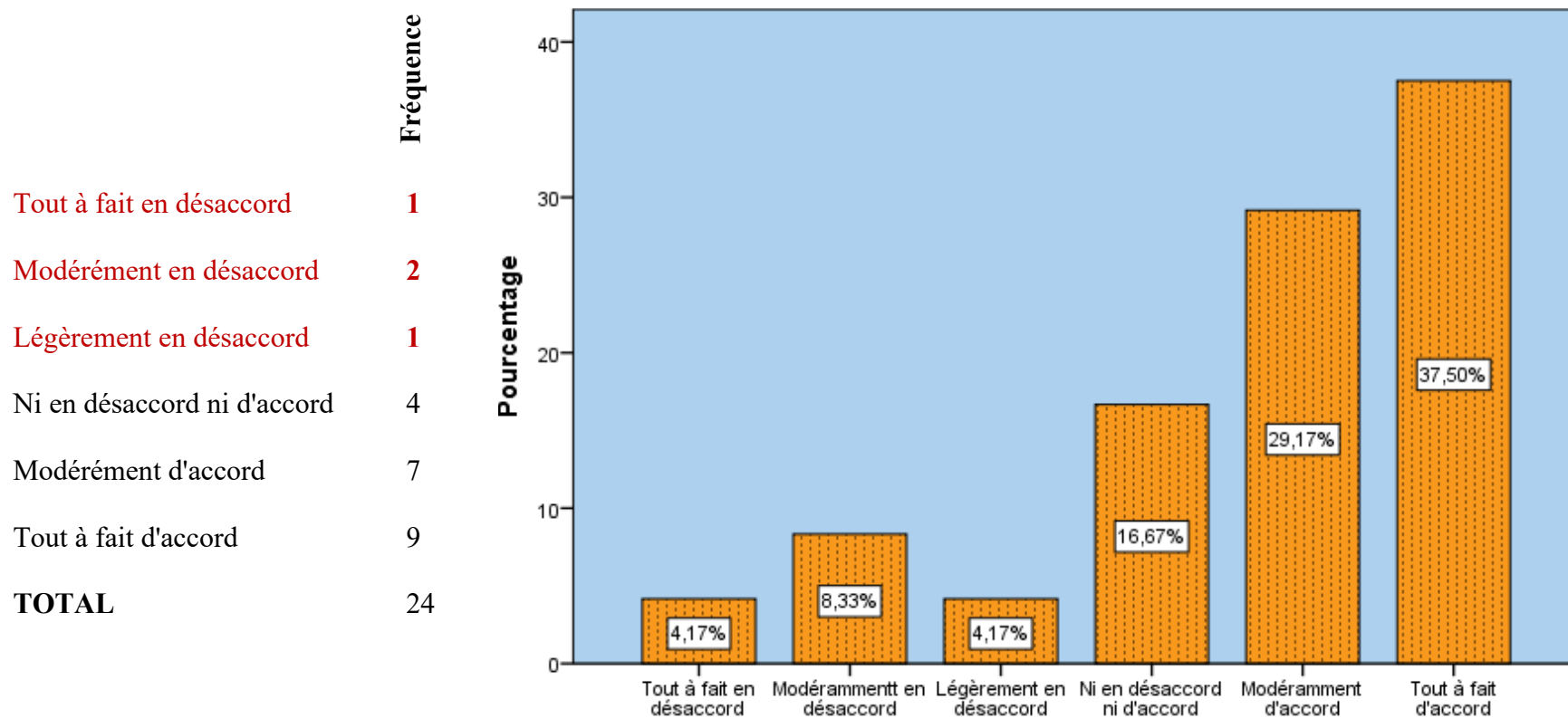
4) Ont-ils des difficultés à comprendre que l'apprentissage des langues étrangères, c'est quelque chose d'important pour pouvoir se communiquer avec d'autres personnes ?



ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

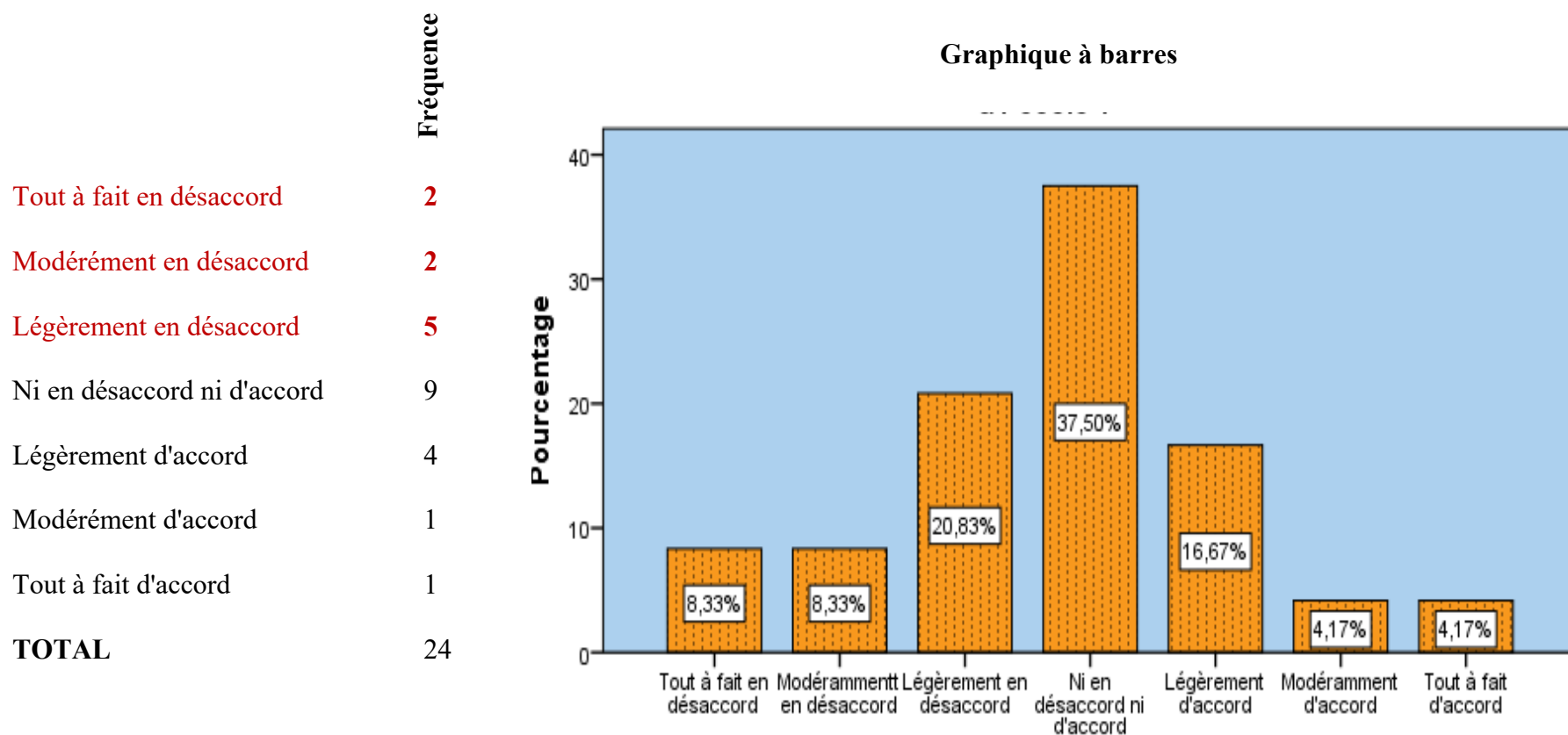
5) Est-ce que vous pensez que vos élèves acceptent que tout le monde n'est pas censé parler la même langue et avoir la même culture ?

Graphique à barres



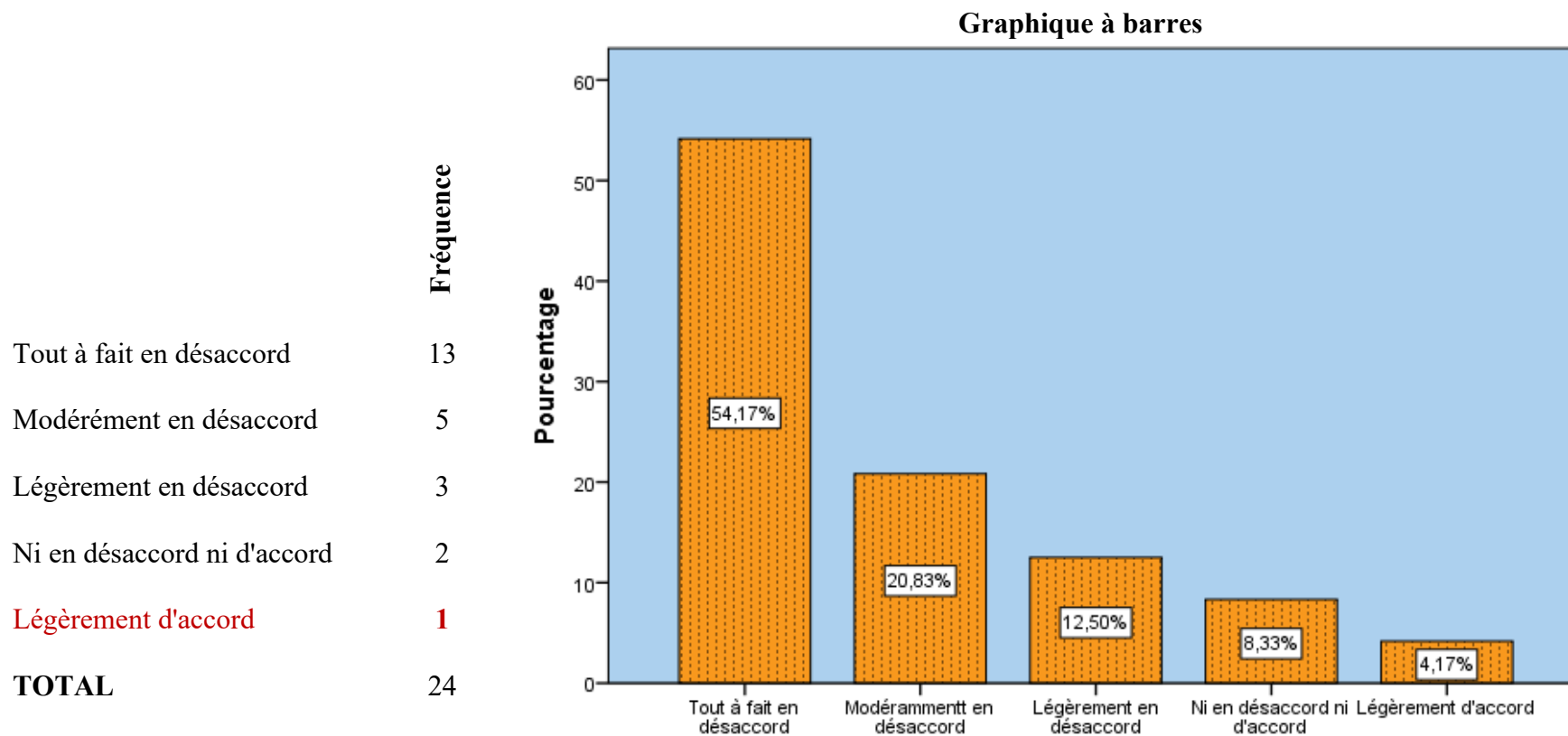
ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

6) Vos élèves pensent-ils que les langues étrangères doivent être plus valorisées à l'école?



ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

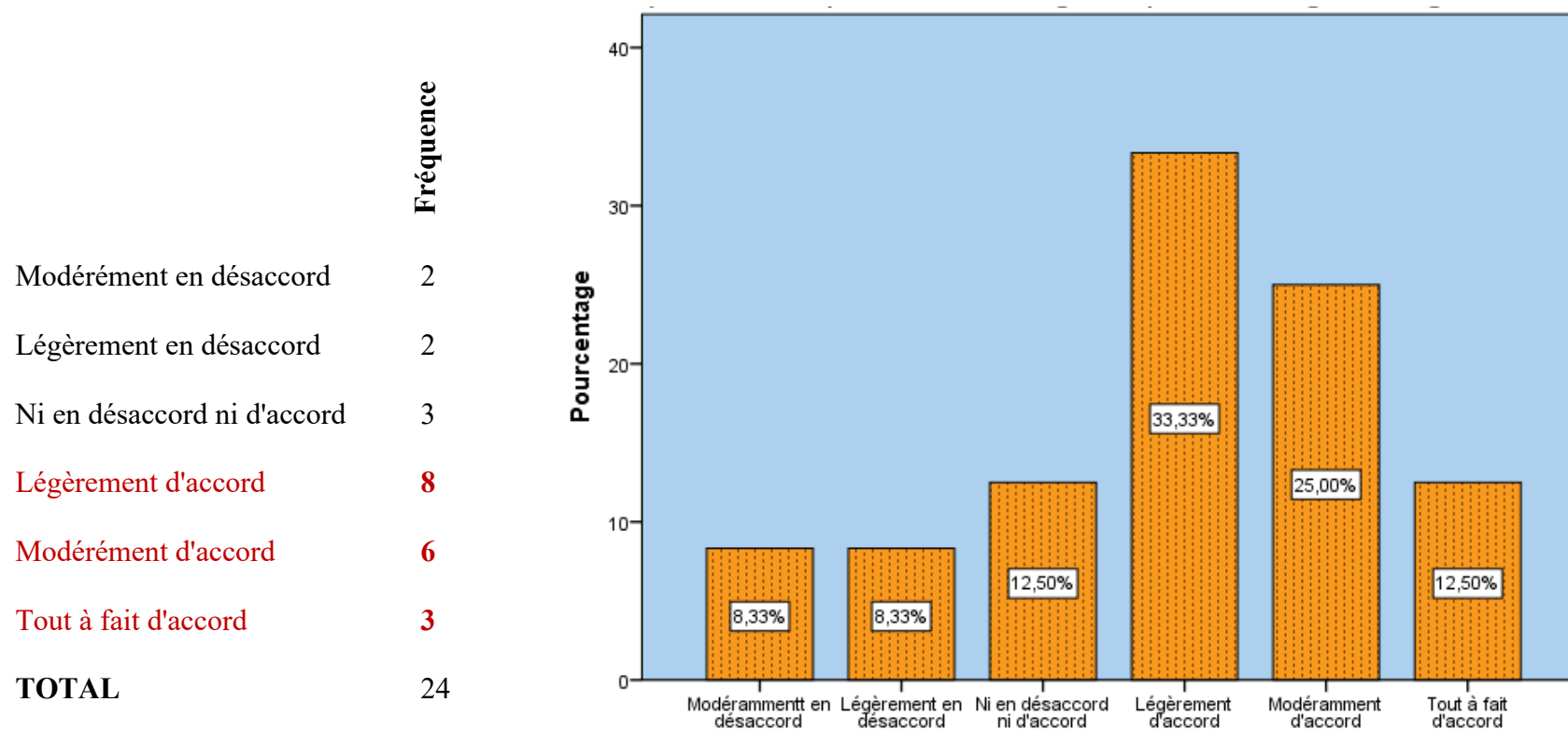
7) Est-ce que vos élèves considèrent que les enfants procédant d'autres cultures méritent moins de considération ?



ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

8) Vos élèves éprouvent-ils de la gêne à parler en langue étrangère ?

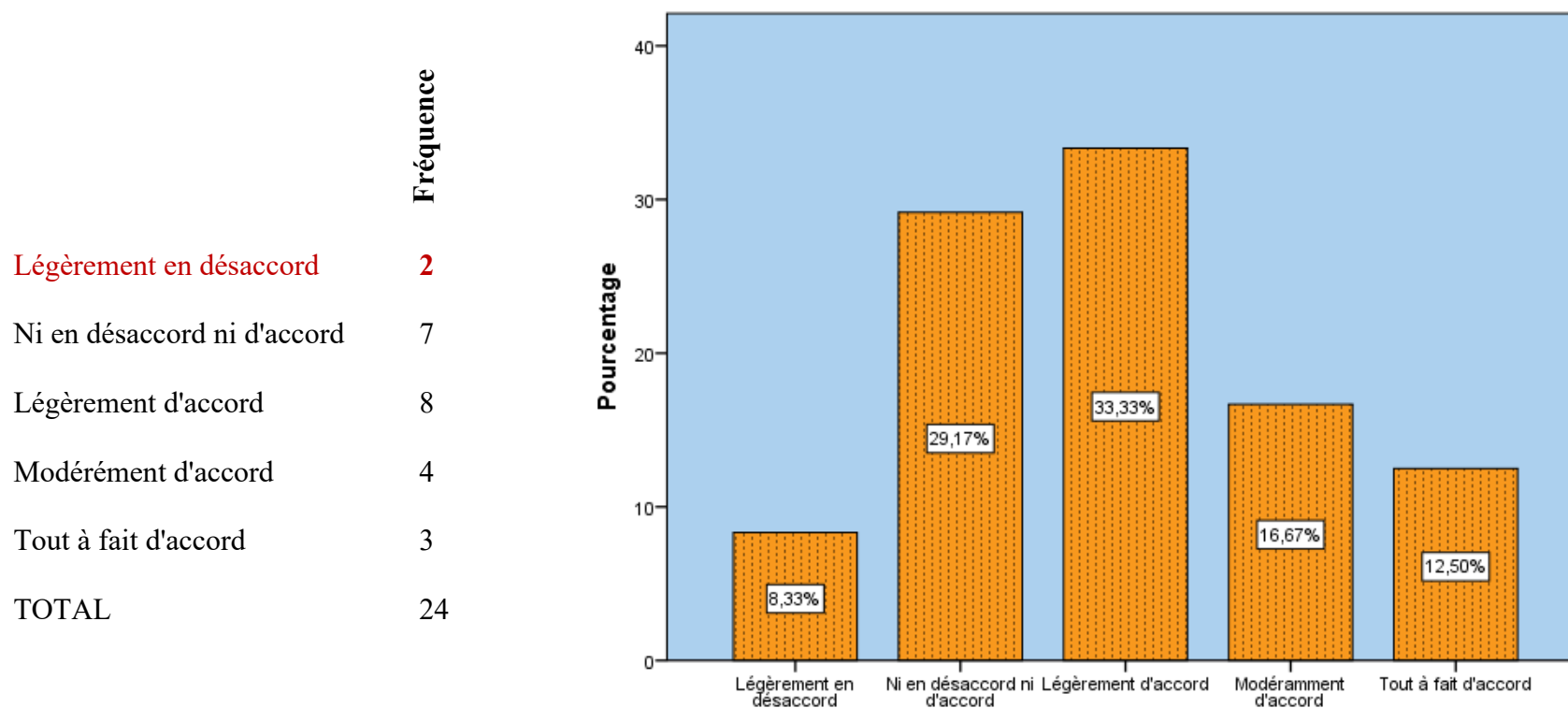
Graphique à barres



ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

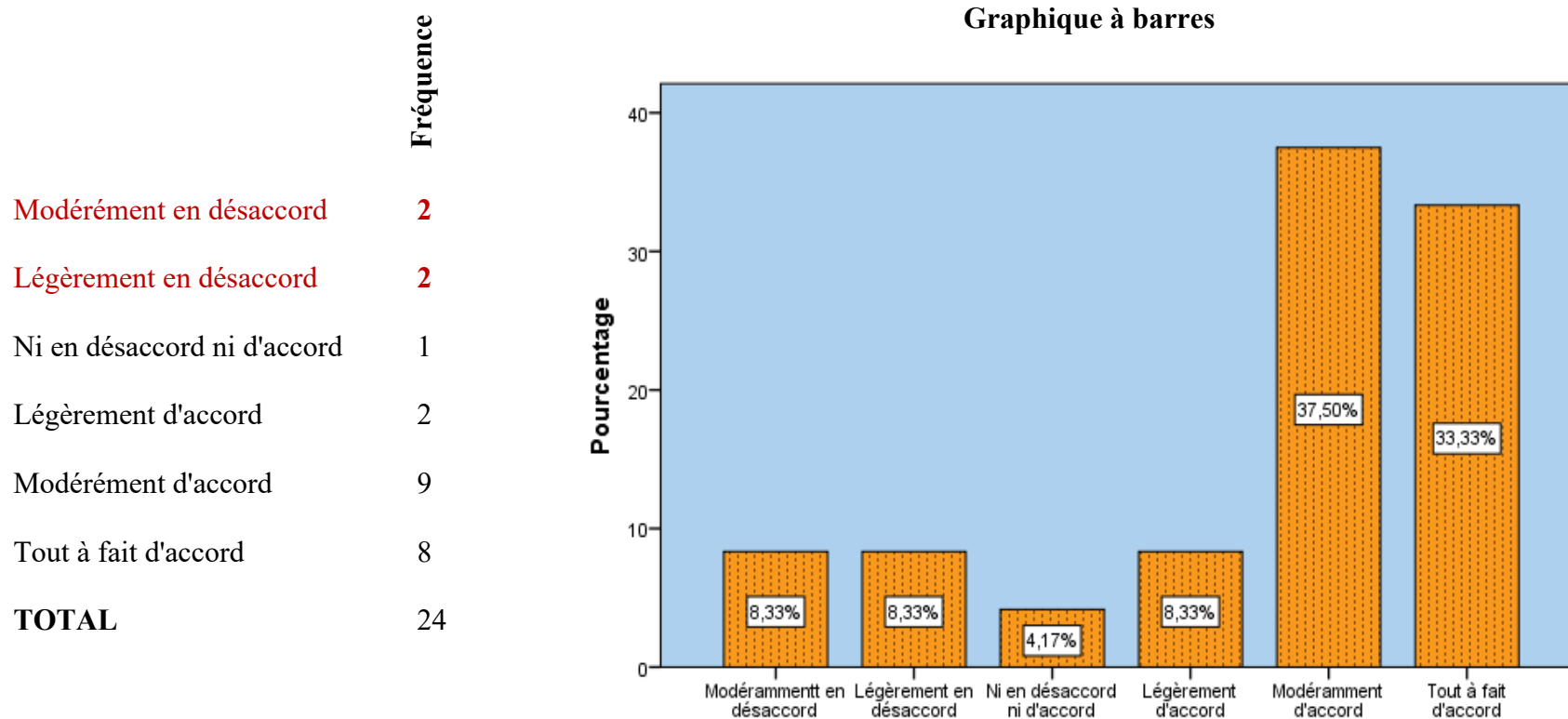
9) Vos élèves admirent-ils les enfants qui parlent une autre langue ?

Graphique à barres



ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

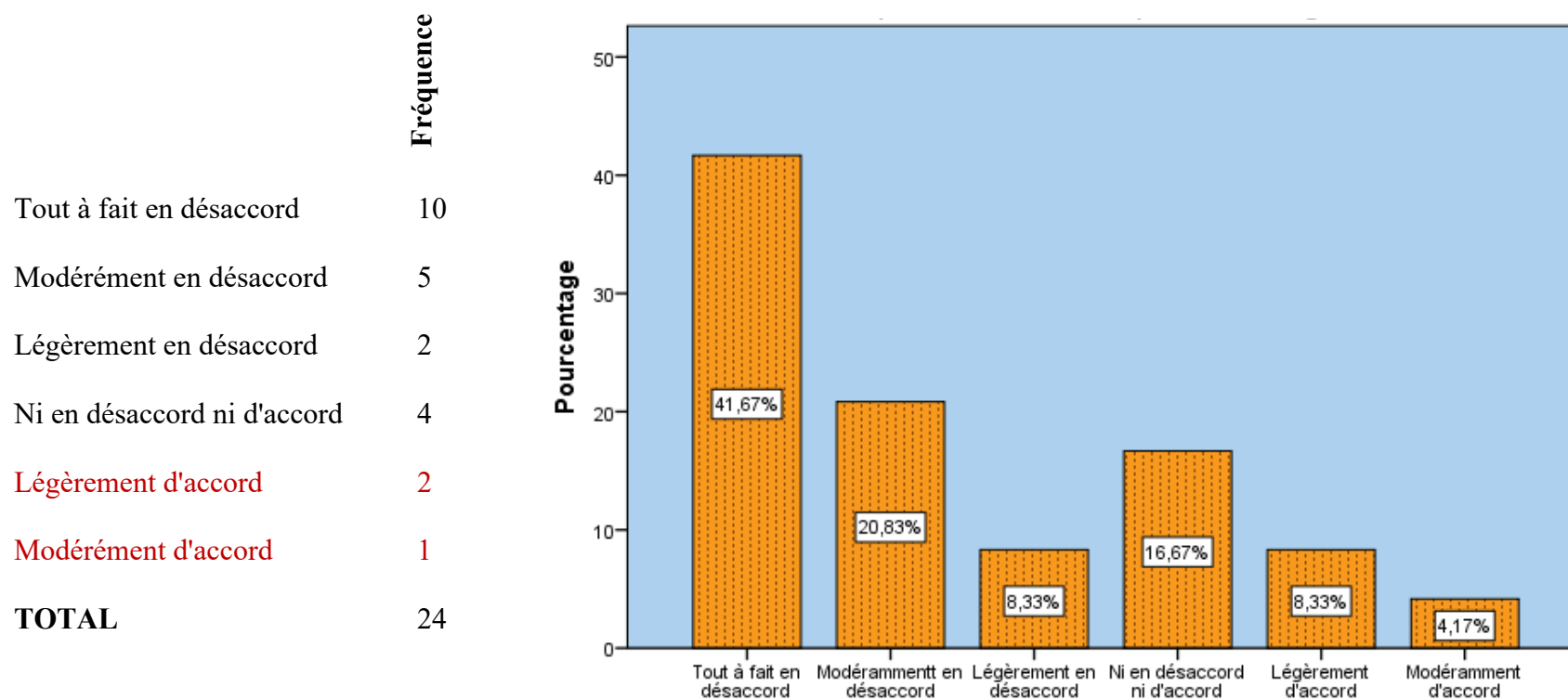
10) Est-ce que vous pensez que vos élèves n'ont pas de problèmes au moment de fréquenter des enfants qui parlent une langue différente à la leur et/ou qui proviennent d'autres cultures ?



ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

11) En classe, lorsque je me dirige à un(e) élève en langue étrangère, il est habituel que celui-ci/celle-ci éprouve de la gêne

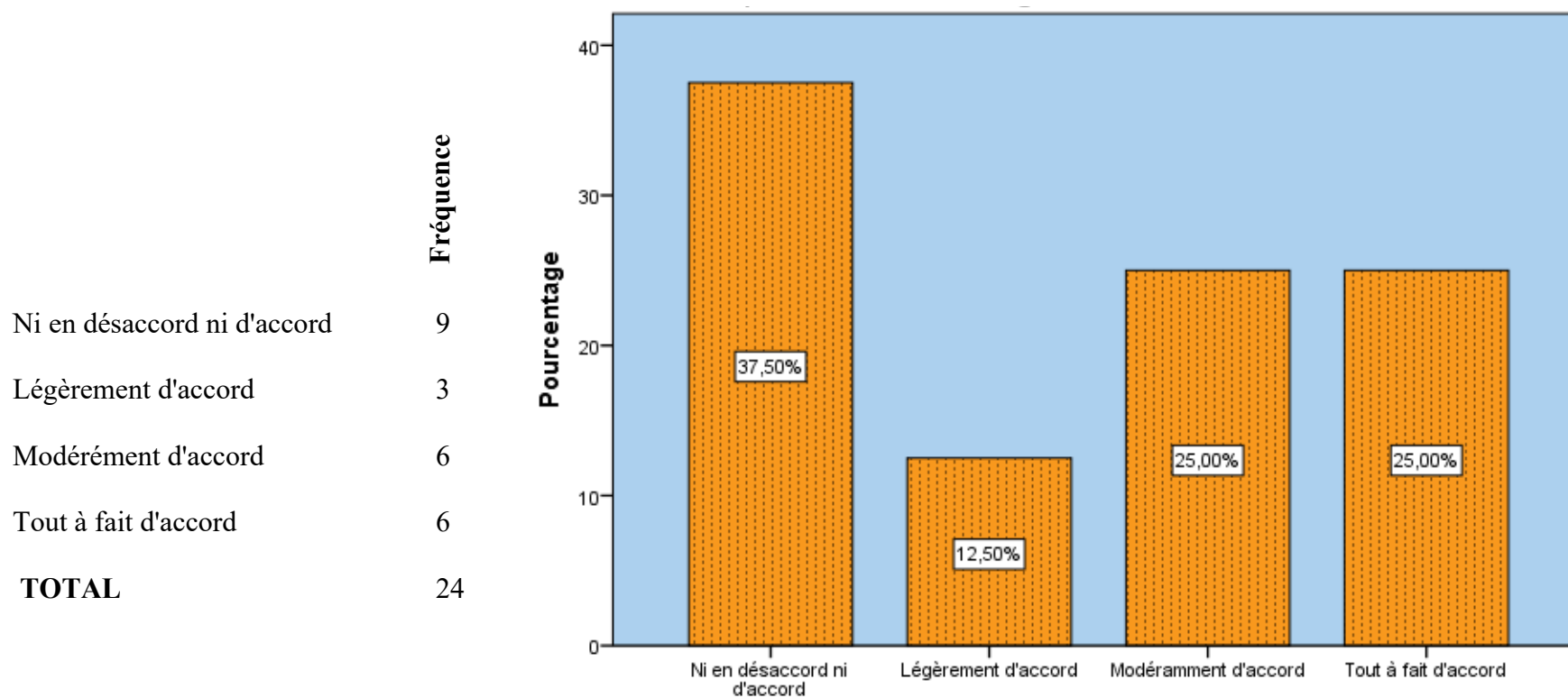
Graphique à barres



ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

12) Est-ce que cela semble intéressant à vos élèves qu'il y ait des enfants qui parlent aussi des langues différentes à la leur ?

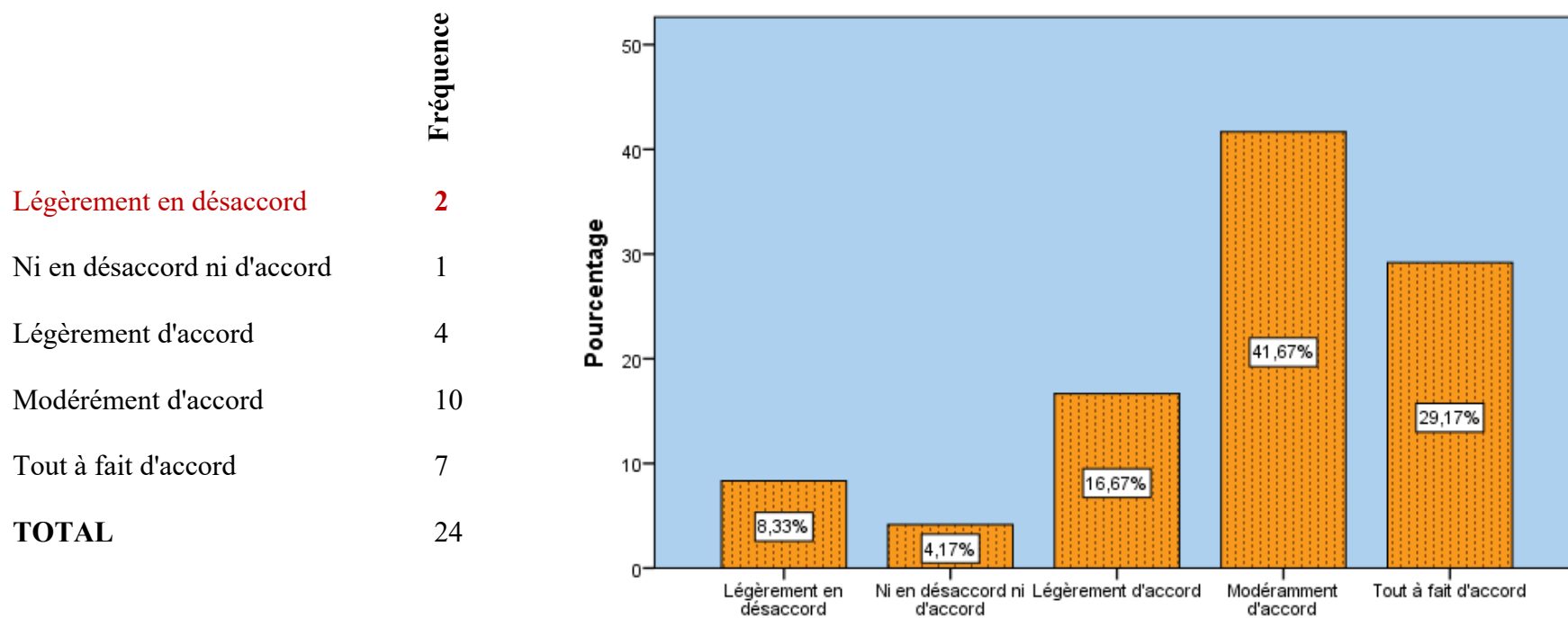
Graphique à barres



ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

13) Croyez-vous que vos élèves se montreraient tolérants si, dans votre salle de classe, il y avait beaucoup d'enfants de langues et de cultures différentes aux leurs ?

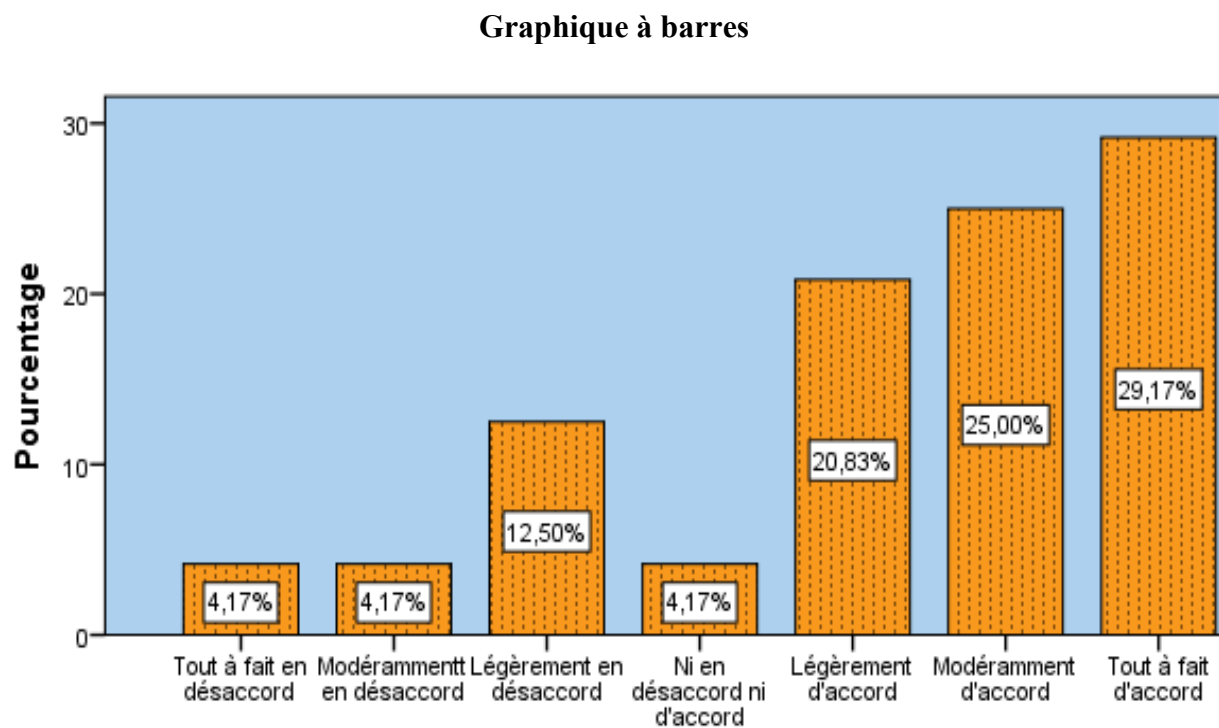
Graphique à barres



ANNEXE 9. Tables de fréquence et pourcentages du Test Attitude envers la diversité des langues et des cultures (SUITE).

14) Mes élèves, n'ont-ils pas de difficultés à comprendre que l'apprentissage de langues étrangères est important pour pouvoir se communiquer avec autrui ?

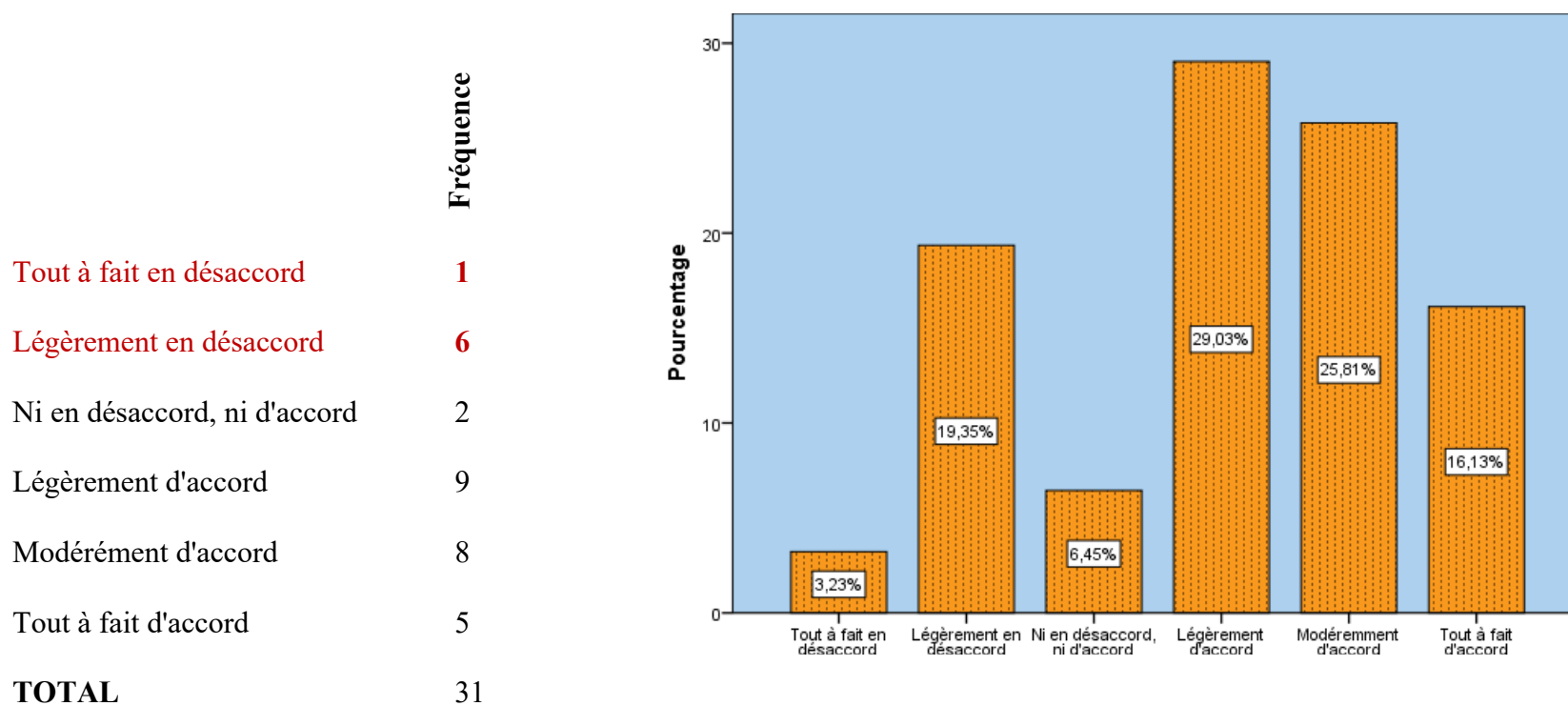
	Fréquence
Tout à fait en désaccord	1
Modérément en désaccord	1
Légèrement en désaccord	3
Ni en désaccord ni d'accord	1
Légèrement d'accord	5
Modérément d'accord	6
Tout à fait d'accord	7
TOTAL	24



ANNEXE 10. Tables de fréquence et pourcentages du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (Enseignants).

1) Mes élèves aiment beaucoup les cours de langue étrangère

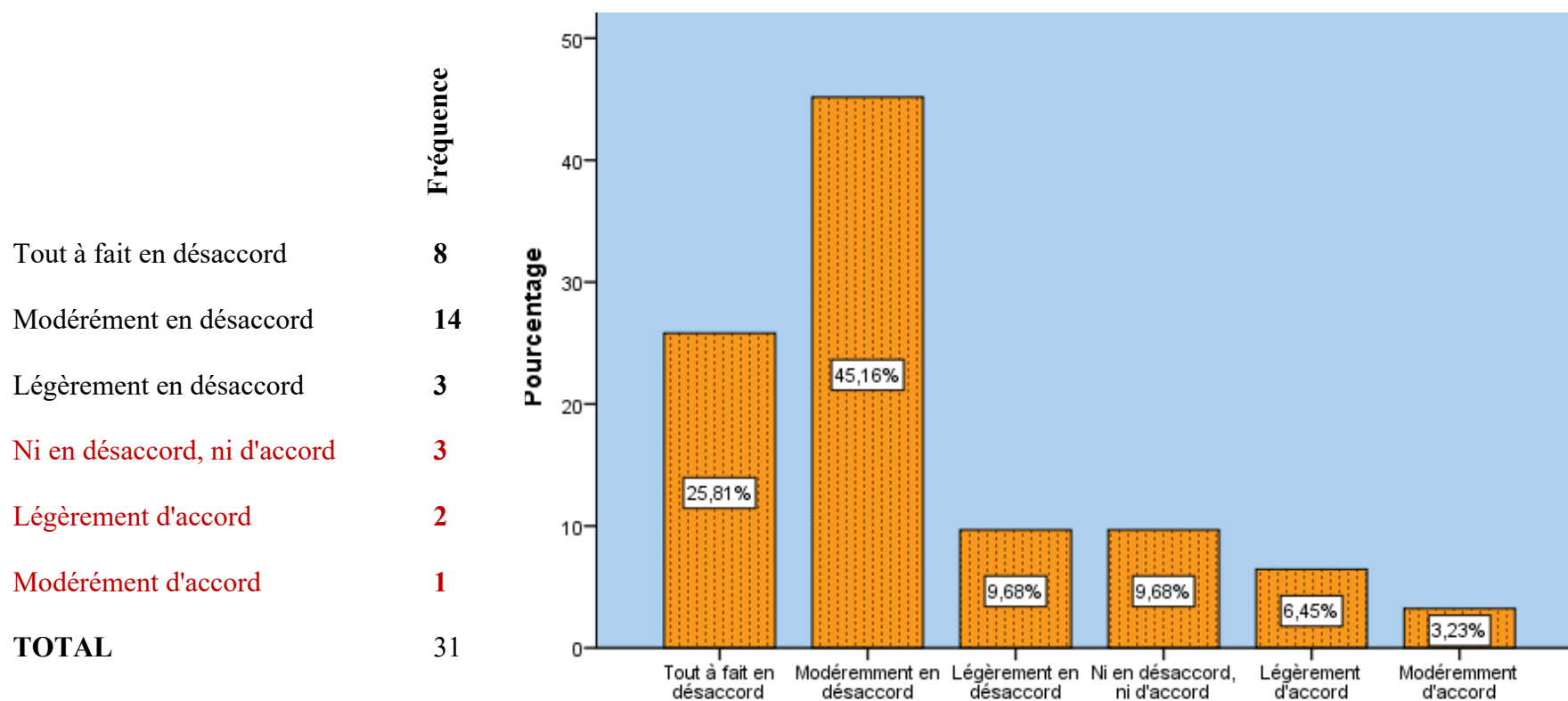
Graphique à barres



ANNEXE 10. Tables de fréquence et pourcentages du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (SUITE).

2) Est-ce que vos élèves s'ennuient habituellement en classe de langues étrangères ?

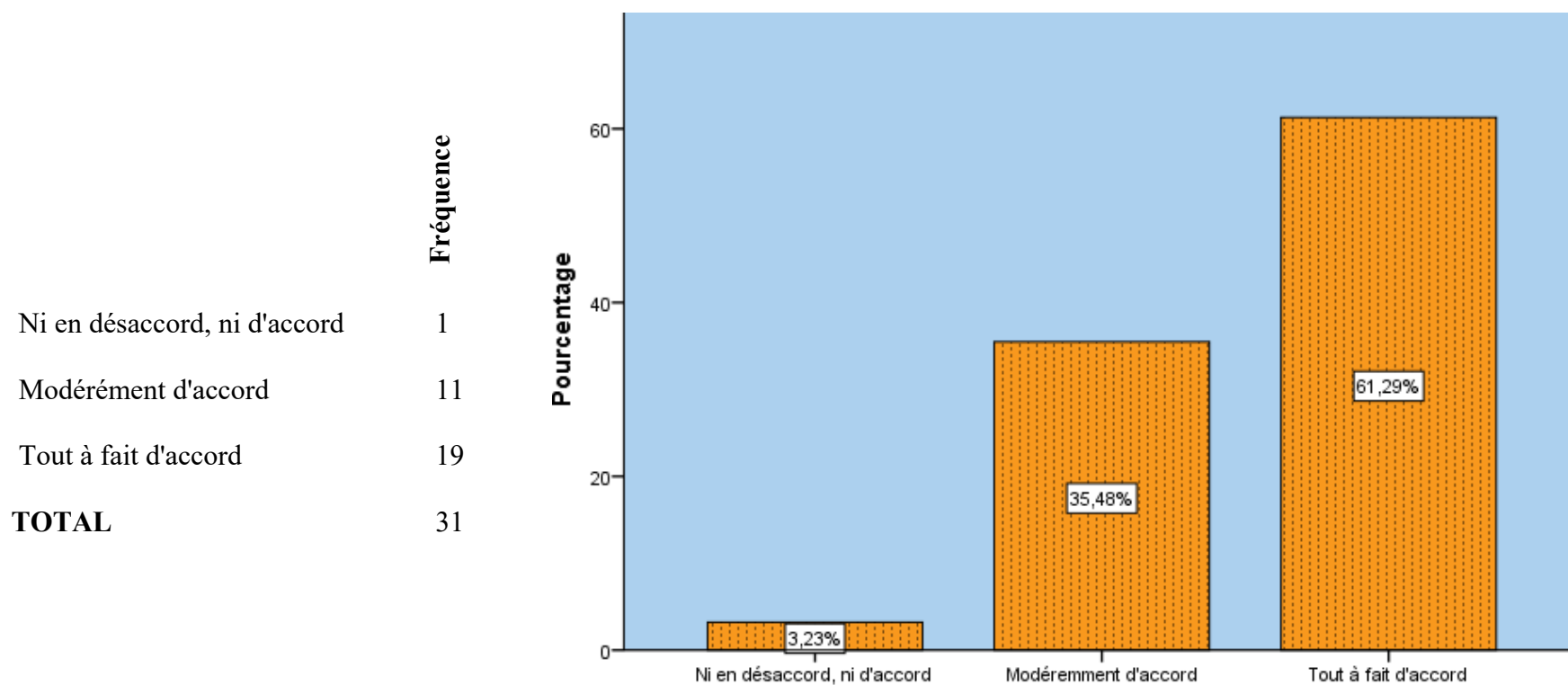
Graphique à barres



ANNEXE 10. Tables de fréquence et pourcentages du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (SUITE).

3) Est-ce que vos élèves se montreraient favorables à la possibilité d'inviter à leur école des enfants issus de cultures différentes de la leur ?

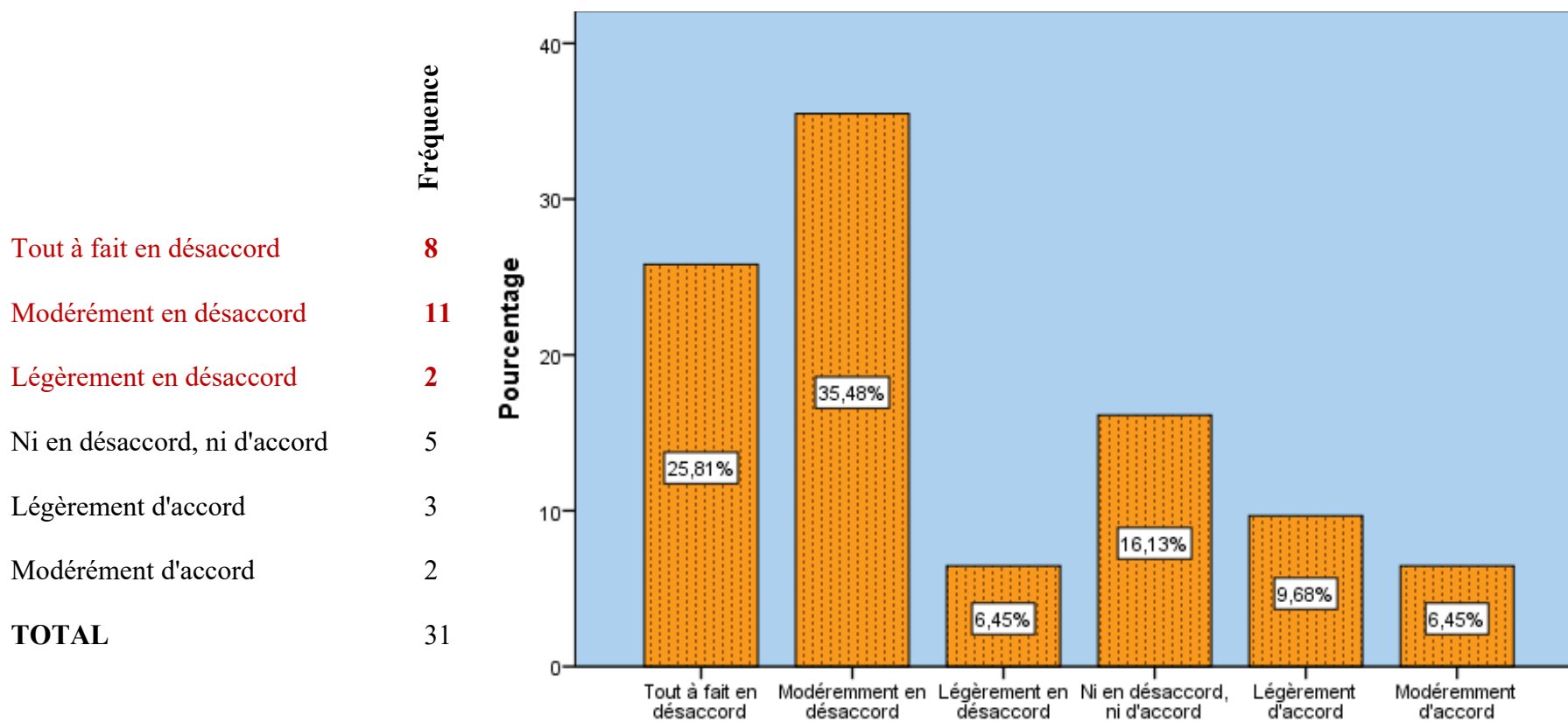
Graphique à barres



ANNEXE 10. Tables de fréquence et pourcentages du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (SUITE).

4) Les cultures différentes de la leur n'intéressent normalement pas beaucoup mes élèves

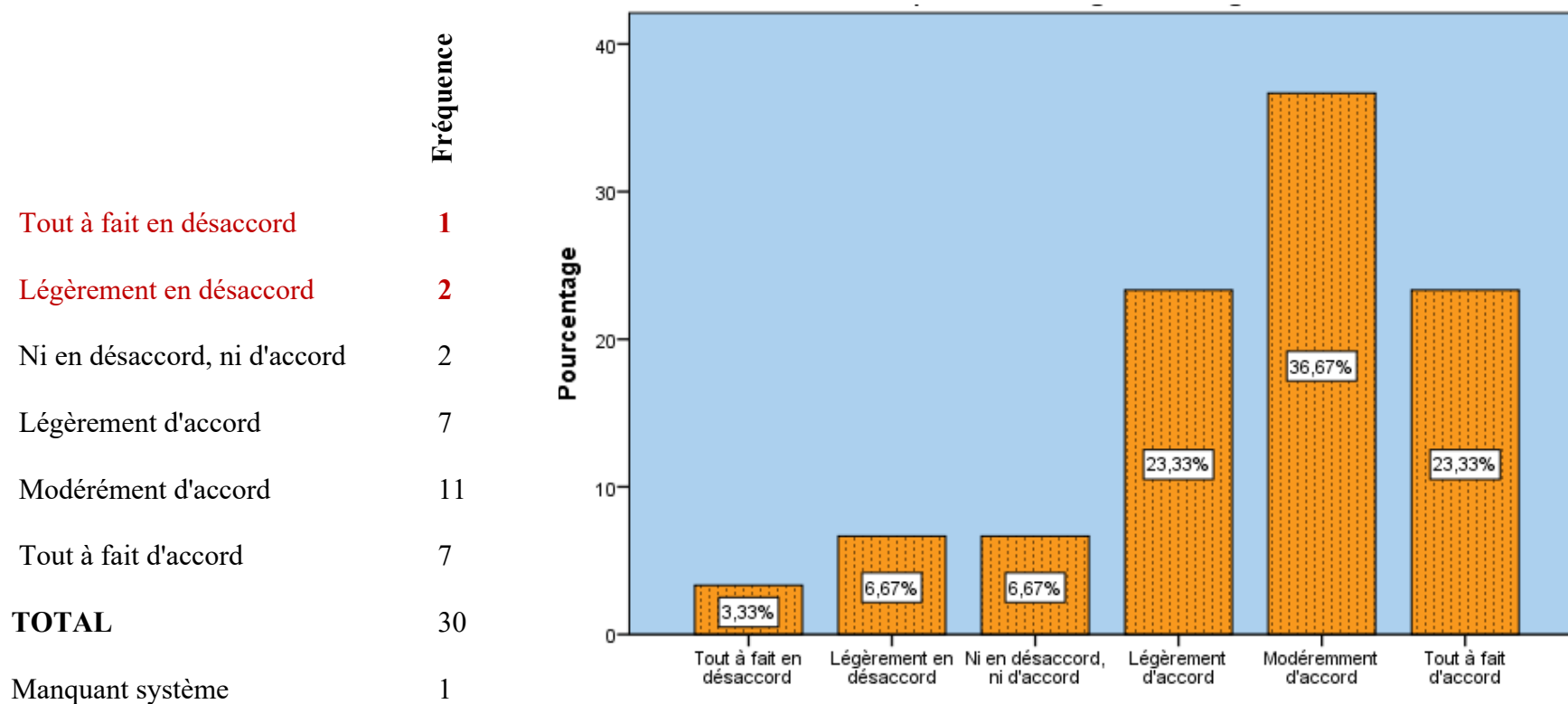
Graphique à barres



ANNEXE 10. Tables de fréquence et pourcentages du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (SUITE).

5) Est-ce que cela semble important à vos élèves de connaître d'autres cultures et/ou de parler des langues étrangères ?

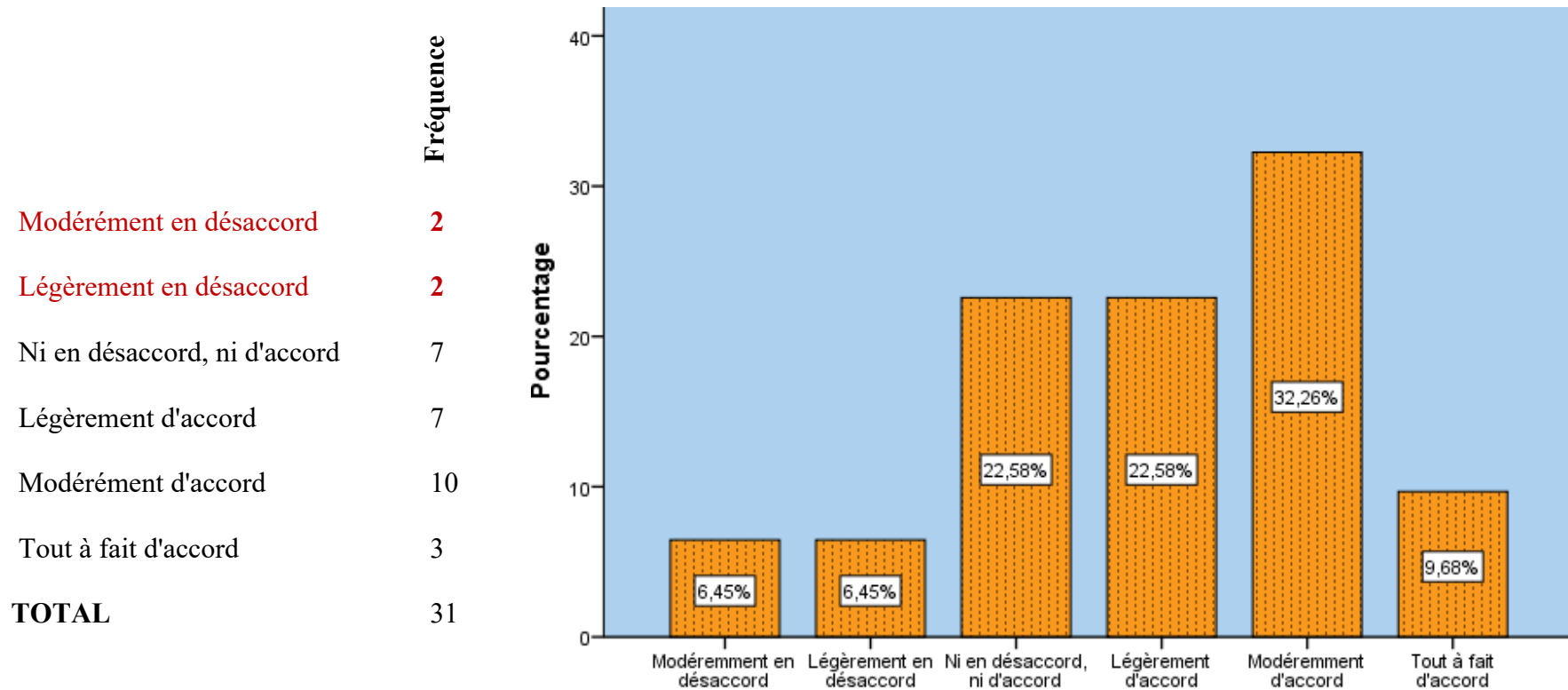
Graphique à barres



ANNEXE 10. Tables de fréquence et pourcentages du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (SUITE).

6) Pensez-vous que vos élèves seraient enchantés que l'on leur raconte des contes en langues étrangères ?

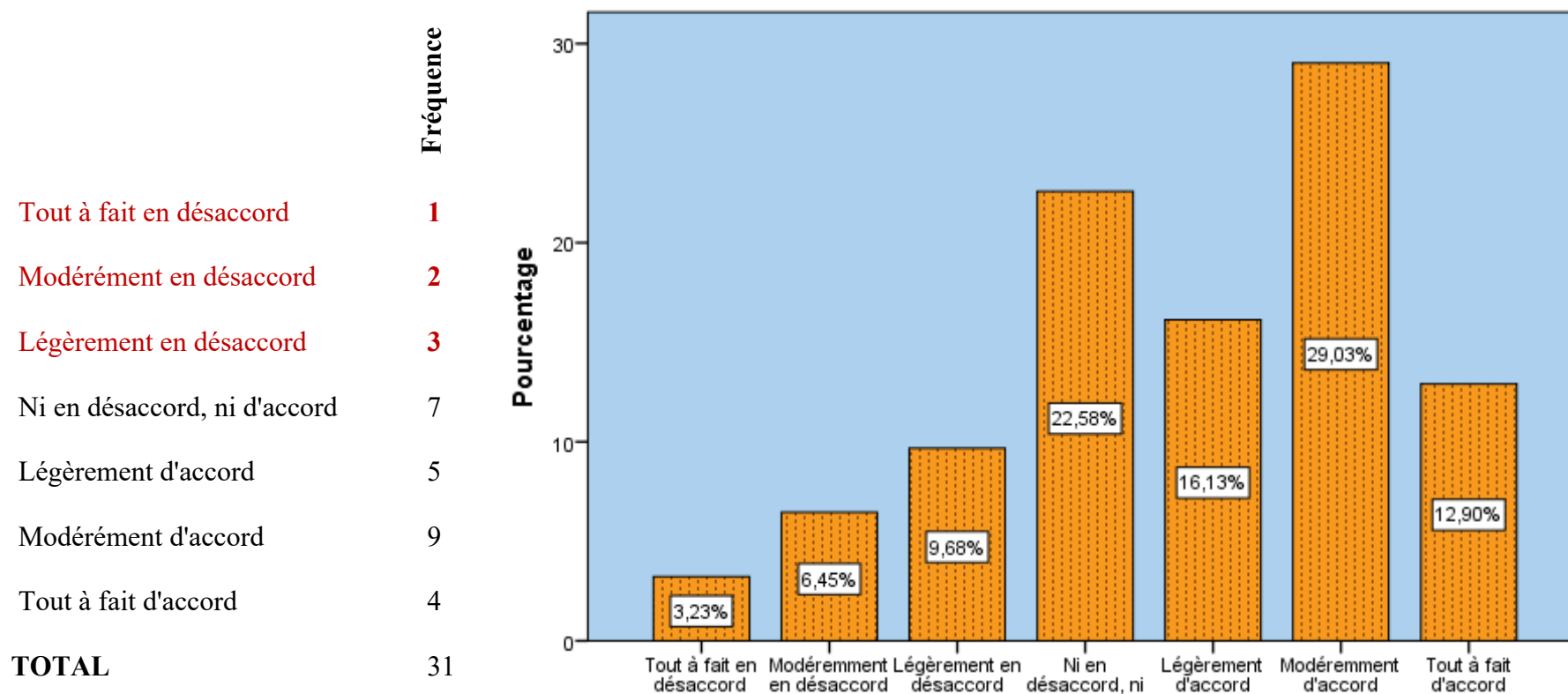
Graphique à barres



ANNEXE 10. Tables de fréquence et pourcentages du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (SUITE).

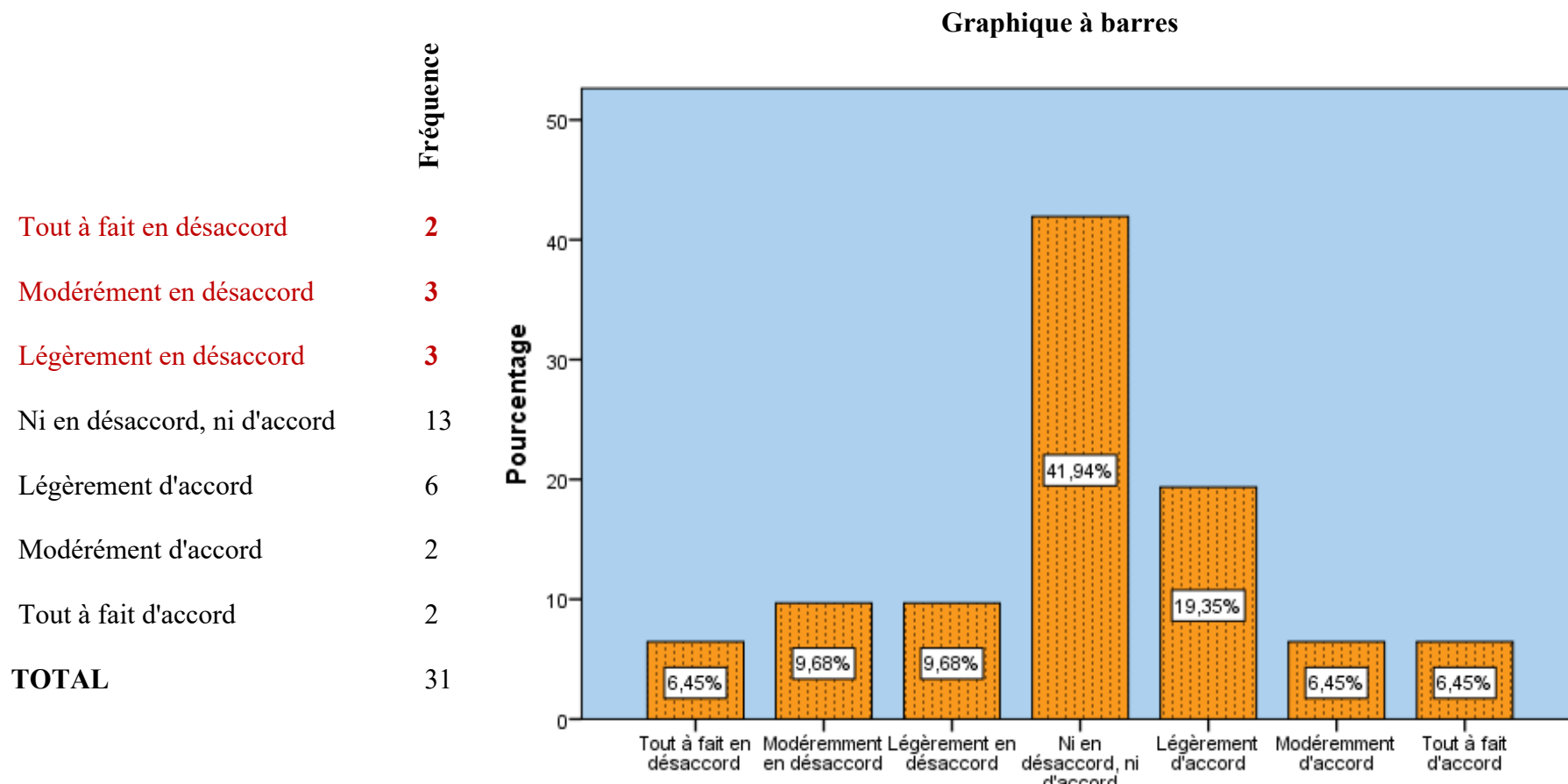
7) Est-ce que vos élèves aimeraient bien connaître plusieurs langues étrangères ?

Graphique à barres



ANNEXE 10. Tables de fréquence et pourcentages du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (SUITE).

8) Est-ce que vous pensez que vos élèves étudieraient des langues étrangères pas encore offertes par l'école ?

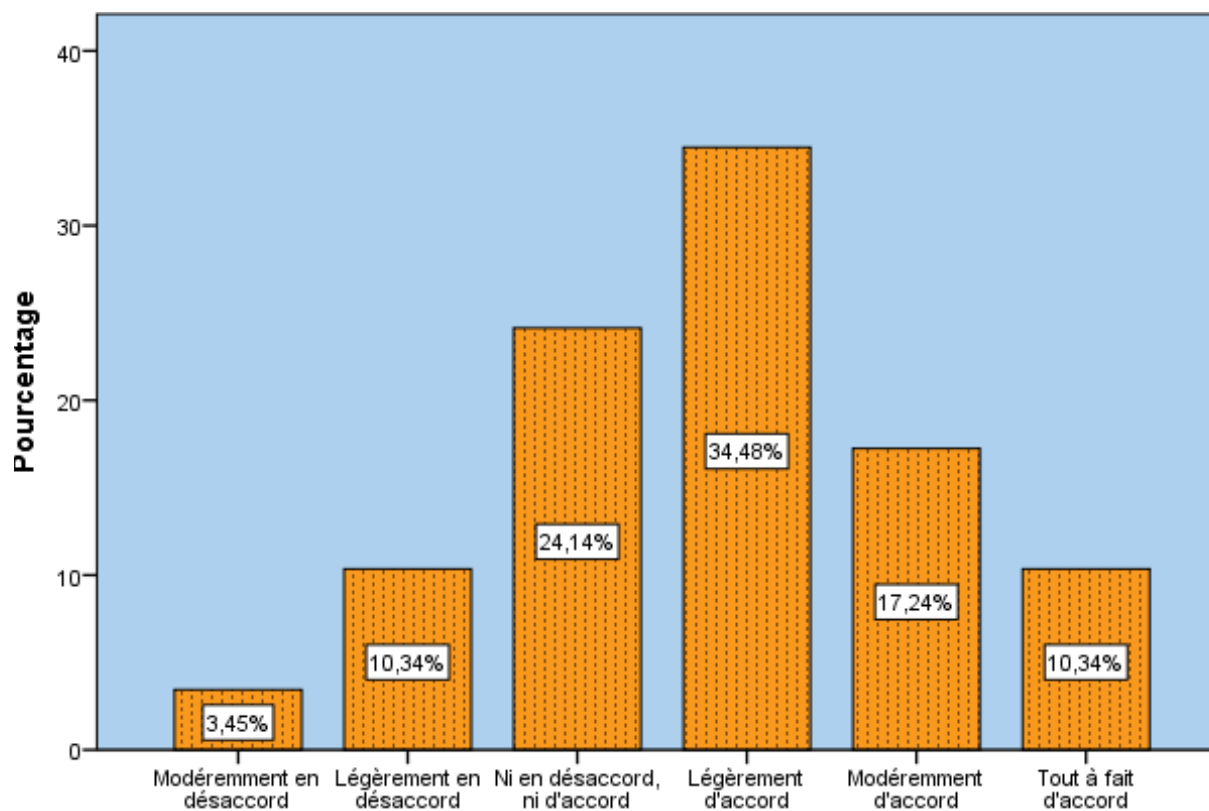


ANNEXE 10. Tables de fréquence et pourcentages du Test Ouverture à l'altérité linguistique et culturelle (FIN).

9) Est-ce que vos élèves démontrent de l'intérêt lorsqu'ils entendent parler d'autres enfants dans d'autres langues ?

Graphique à barres

Modérément en désaccord	1
Légèrement en désaccord	3
Ni en désaccord, ni d'accord	7
Légèrement d'accord	10
Modérément d'accord	5
Tout à fait d'accord	3
TOTAL	29
Manquant Système	2



ANNEXE 11. Pourcentage d'élèves des collèges espagnols ayant réussi la 1^{re} année de secondaire
 (En vert, communautés autonomes espagnoles monolingues et en rouge, communautés autonomes bilingues)

