



RAPPORT SUR L'ENQUÊTE RECOLANG SUR LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN LANGUES FAMILIALES

FRA

JOANA DUARTE
ISABELLE AUDRAS
FRANÇOISE LECLAIRE
CAROLE-ANNE DESCHOUX
ILDIKÓ LÖRINCZ
FILOMENA MARTINS
ANA SOFIA UNKART
MARINUS SPREE

EUROPEAN CENTRE FOR
MODERN LANGUAGES
E C M L
C E L V
CENTRE EUROPEEN POUR
LES LANGUES VIVANTES

COUNCIL OF EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE



Rapport sur l'enquête RECOLANG sur les pratiques d'évaluation des compétences en langues familiales

Joana Duarte, Isabelle Audras, Françoise Leclaire,
Carole-Anne Deschoux, Ildikó Lörincz, Filomena Martins,
Ana Sofia Unkart & Marinus Spreen

© 2023. Cette œuvre est placée sous une licence Attribution-Non Commercial-No Derivatives
Creative Commons [CC BY-NC-ND 4.0. Licence](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Duarte J. et al. (2023), *Ressources pour l'évaluation des compétences en langues familiales des
élèves migrants*, Conseil de l'Europe (Centre européen pour les langues vivantes), Graz, disponible
à l'adresse www.ecml.at/homelanguagecompetences.

Table des matières

1. Introduction	7
2. Buts et objectifs de l'enquête	11
3. La méthodologie	12
3.1. Conception générale et procédure.....	12
3.2. L'enquête.....	12
3.2.1. Le volet de l'enquête destiné aux prestataires de services éducatifs	12
3.2.2. Le volet de l'enquête destiné aux apprenant·es.....	14
3.3. L'échantillon	16
3.3.1. L'échantillon des prestataires de services éducatifs	16
3.3.2. L'échantillon des apprenant·es.....	18
3.4. Analyse des données	19
4. Principaux résultats	20
4.1. Prestataires de services éducatifs	20
4.1.1. Pratiques d'évaluation dans les langues familiales : objectifs, publics cibles et compétences visées.....	20
4.1.2. Pratiques d'évaluation des compétences en langues familiales : méthodes et acteur·rices impliqué·es.....	24
4.1.3. Connaissance des parties prenantes.....	27
4.1.4. Langues familiales et variétés d'utilisation	32
4.2. Apprenant·es.....	40
4.2.1. Les langues des apprenant·es	40
4.2.2. Les familles des apprenant·es et l'utilisation de la langue à la maison	44
4.2.3. La place des langues des apprenant·es dans leurs écoles.....	46
4.3.4. Progresser dans la (les) langue(s) familiale(s).....	54
5. Les conclusions	56
5.1. Prestataires de services éducatifs	56
5.2. Apprenant·es.....	58
Références bibliographiques	61
Annexe 1 : Questionnaire de l'enquête à destination des institutions	67
Annexe 2 : Questionnaire de l'enquête à destination des apprenant·es	81

LISTE DES FIGURES

Figure 1:	Aperçu des fonctions des répondant·es à l'enquête auprès des prestataires de services éducatifs.....	16
Figure 2:	Aperçu des pays des répondant·es à l'enquête auprès des prestataires de services éducatifs.....	17
Figure 3:	Pays de naissance des répondant·es à l'enquête auprès des apprenant·es	18
Figure 4:	Répartition par âge des répondant·es à l'enquête auprès des apprenant·es	19
Figure 5:	Disponibilité de pratiques d'évaluation pour les élèves nouvellement arrivé·es.	20
Figure 6:	Compétences évaluées chez les élèves nouvellement arrivé·es.....	21
Figure 7:	Compétences linguistiques spécifiques évaluées pour les différentes langues .	22
Figure 8:	Objectifs de l'évaluation des langues familiales	23
Figure 9:	Informations recueillies lors d'un entretien	25
Figure 10:	Parties prenantes impliquées dans l'évaluation.....	26
Figure 11:	Sources de l'engagement des parties prenantes à l'égard des langues familiales des élèves	28
Figure 12:	Formation des acteur·rices impliqué·es dans l'évaluation des langues familiales des élèves.....	30
Figure 13:	Types d'activités de formation menées par les institutions des parties prenantes ou par d'autres organisations.....	31
Figure 14:	Documents favorisant l'établissement de liens avec les langues des élèves.....	33
Figure 15:	Documents encourageant la prise en compte des variations linguistiques (langues régionales, variétés de langues, etc.) par rapport aux langues familiales des élèves.....	34
Figure 16:	Lieux dans lesquels les élèves des institutions interrogées ont le droit de parler leurs langues familiales	35
Figure 17:	Disponibilité de lieux consacrés aux langues familiales des élèves.....	36
Figure 18:	Lieux consacrés aux langues familiales des élèves	36
Figure 19:	Types d'intérêt des élèves pour leurs langues respectives.....	37
Figure 20:	Situations d'exposition aux langues familiales en dehors de l'école	38
Figure 21:	Langues familiales les plus parlées par les apprenant·es	40
Figure 22:	Langues familiales les plus parlées avec des ami·es	41
Figure 23:	Langues familiales les plus lues / écrites par les apprenant·es	43
Figure 24:	Membres du foyer ayant migré	44
Figure 25:	Emploi des langues par les parents	45
Figure 26:	Niveau scolaire des apprenant·es.....	47
Figure 27:	Évaluation des langues familiales	47
Figure 28:	Cadre dans lequel les langues familiales sont évaluées	48
Figure 29:	Langues familiales évaluées	49
Figure 30:	Objectifs de l'évaluation des langues familiales	50
Figure 31:	Raisons pour lesquelles une évaluation des langues familiales serait souhaitable.....	51
Figure 32:	Emploi des langues familiales et soutien à l'école.....	52
Figure 33:	Souhaits des apprenant·es concernant leurs langues familiales à l'école	53
Figure 34:	Langues dans lesquelles les apprenant·es souhaitent améliorer leurs compétences.....	54
Figure 35:	Raisons pour vouloir progresser dans les langues familiales	55

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Aperçu des sections et des questions de l'enquête pour les prestataires de services éducatifs	13
Tableau 2 : Aperçu des sections et des questions de l'enquête pour les apprenant-es.....	15
Tableau 3 : Nombre de langues parlées dans les familles des apprenant-es.....	41
Tableau 4 : Nombre de langues parlées avec des ami-es.....	42
Tableau 5 : Nombre de langues lues/écrites par les apprenant-es.....	43
Tableau 6 : Nombre de langues parlées par les parents.....	46

1. INTRODUCTION

L'inégalité en matière d'éducation – c'est-à-dire la répartition inégale des ressources (académiques), y compris, entre autres, le financement des écoles, les enseignant·es qualifié·es et expérimenté·es, les livres et les technologies au sein des communautés – s'est accrue ces dernières années (Friedman *et al.*, 2020). Les conséquences de l'inégalité en matière d'éducation se reflètent dans l'évaluation, les élèves migrant·es et/ou multilingues étant généralement moins performant·es (Piller, 2016). Les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE indiquent à plusieurs reprises « un écart de performance entre les élèves issu·es de l'immigration et les élèves né·es dans le pays » (Schleicher, 2019: p. 29, traduction libre). D'autres indicateurs de l'iniquité éducative soulignent le fait que les élèves plurilingues connaissent plus souvent le redoublement, reçoivent des orientations vers les filières les moins prestigieuses¹ et les filières qu'ils et elles peuvent suivre en ce qui concerne leur enseignement secondaire, sont moins bien évalué·es dans les tests de langue orale et écrite, et ont besoin de notes plus élevées pour progresser vers des études académiques supérieures (Elbers & De Haan, 2014 ; Sneyers *et al.*, 2017). Concrètement, alors que les élèves issu·es de familles parlant majoritairement une langue et/ou de milieux socio-économiques élevés sont surreprésenté·es dans les filières académiques, les élèves issu·es de minorités linguistiques et culturelles et/ou de milieux socio-économiques défavorisés sont surreprésenté·es dans les filières professionnelles (Van de Werfhorst & Van Tubergen, 2007).

Bien que la présence de langues et de variétés multiples soit une caractéristique sociétale depuis de nombreuses années, le comportement d'innombrables enseignant·es à travers l'Europe reflète souvent un « habitus monolingue » implicite (Gogolin, 2002) ou un « paradigme monolingue » (Duchêne & Heller, 2012). Les processus de construction de la nation au XIX^e siècle ont donné naissance à des idéologies linguistiques qui mettaient l'accent sur l'emploi d'une langue majoritaire dans tous les domaines de la société (Gogolin, 2002 ; Castellotti & Moore, 2002). De nos jours, de nombreuses personnes croient encore qu'il est souhaitable d'utiliser une seule langue. Il est problématique pour les enseignant·es de ne pas être conscient·es de cette idéologie, car leur « choix linguistique peut améliorer ou masquer l'accès au savoir » (Yanaprasart & Lüdi 2017 : p. 5, traduction libre). En outre, ils et elles ont la possibilité de s'appuyer sur la politique linguistique de leur établissement, ce qui leur permet d'intégrer le plurilinguisme dans leurs pratiques d'enseignement quotidiennes (Pulinx *et al.*, 2017 ; Haukås, 2016 ; Gkaintartzi *et al.*, 2015 ; Ziegler, 2013 ; De Angelis, 2011), y compris dans les pratiques d'évaluation. Cela pourrait avoir une influence positive sur l'écart de réussite qui existe actuellement entre les élèves issu·es ou non de l'immigration (Schroedler & Fischer, 2020). Pour y parvenir, il convient d'étudier les attitudes, les croyances, les connaissances et les compétences pratiques des enseignant·es en matière d'éducation plurilingue (Fürstenau, 2016), ainsi que les réalités et les souhaits des apprenant·es plurilingues en ce qui concerne leurs langues familiales dans l'éducation. L'enquête RECOLANG étudie les connaissances et les pratiques des enseignant·es en matière

1 Les orientations vers des filières est un trait spécifique à de nombreux pays européens (tels que l'Autriche, l'Allemagne, les Pays-Bas, la Belgique, etc.). Elles sont spécifiques aux systèmes d'éducation à plusieurs niveaux.

d'évaluation des langues familiales des élèves plurilingues, ainsi que les expériences et les souhaits des apprenant·es en ce qui concerne ces pratiques d'évaluation.

À l'exception de quelques cas isolés où une approche plurilingue transversale apparaît dans les plans d'études (Daryai-Hansen *et al.*, 2015), les idéologies monolingues informent encore la plupart des programmes scolaires à travers l'Europe (Schroedler & Fischer, 2020 ; Pulinx *et al.*, 2017 ; Gkaintartzi *et al.*, 2015, Mary *et al.*, 2021). Il en résulte une tension entre les politiques scolaires et la réalité de la classe plurilingue. Les enseignant·es sont confronté·es au paradoxe suivant : d'une part, le plurilinguisme devrait être considéré comme « un élément essentiel de la formation des enseignant·es de langues ainsi que de la vie et du travail d'un·e enseignant·e de langues en Europe » (Ziegler, 2013 : p. 6, traduction libre), alors que, d'autre part, même les concepts d'enseignement dans un contexte plurilingue sont souvent imprégnés de « visions de l'apprentissage et d'idéalisations monolingues » (*ibid.* : p. 7). Certain·es enseignant·es approuvent explicitement les idéologies monolingues (Alisaari *et al.*, 2019 ; Pulinx *et al.*, 2017), tandis que d'autres sont convaincu·es que l'école n'est pas le lieu pour les langues familiales (Pulinx *et al.* 2017 ; Gkaintartzi *et al.* , 2015 ; Coleman, 2014).

Les recherches montrent que les attitudes des enseignant·es à l'égard des élèves plurilingues dans l'enseignement sont très hétérogènes. Des études européennes récentes indiquent une volonté générale et une acceptation plus large des pédagogies multilingues à un niveau conceptuel (Schröder-Sura, 2015 ; Beinholtz *et al.*, 2017 ; Lundberg, 2019). Elles soulignent également le fait que les enseignant·es font souvent référence aux avantages cognitifs et métacognitifs du multilinguisme, en particulier lors de l'apprentissage d'une L3, bien que ces avantages ne soient pas automatiques (Otwinowska, 2014 ; Heyder & Schädlich, 2014 ; Haukås, 2016 ; Griva *et al.*, 2016). Néanmoins, plusieurs études ont également fait état d'une réticence générale à utiliser des pratiques inclusives à l'égard des langues familiales des élèves dans les matières, l'enseignement des langues ou l'évaluation. Cette réticence s'explique par plusieurs raisons. D'une part, les enseignant·es ne perçoivent souvent pas les avantages évidents de l'utilisation des langues familiales des élèves en général (Araújo Sá & Melo-Pfeifer, 2015 ; Benholz *et al.*, 2017). D'autre part, ils et elles ne savent pas comment intégrer ces pratiques inclusives dans leur programme d'études (Faneca 2019) et, en outre, ils et elles ne disposent pas des connaissances et des compétences pédagogiques nécessaires pour gérer la diversité linguistique dans leurs pratiques en classe (De Angelis, 2011 ; Faneca, 2019). La diversité des attitudes des enseignant·es à l'égard des langues des élèves plurilingues et de leur rôle dans l'éducation est directement liée à la manière dont les enseignant·es perçoivent leur tâche en termes d'évaluation des langues familiales parlées par les élèves.

Dans certaines études, les enseignant·es maintenaient systématiquement des croyances monolingues, ce qui les amenait à considérer le maintien de la langue parlée à la maison comme une activité liée à la famille (Lee & Oxelson, 2006), qui ne devrait donc pas être abordée en classe (De Angelis, 2011 ; Gkaintartzi *et al.*, 2015 ; Kouritzin *et al.* 2007 ; Young 2014). Par conséquent, le maintien de la langue parlée à la maison a été considéré comme conduisant en fin de compte au rallongement de l'apprentissage de la langue majoritaire et/ou à la confusion linguistique des élèves (De Angelis, 2011 ; Fürstenau, 2016 ; Gkaintartzi *et al.*, 2015 ; Lee & Oxelson, 2006 ; Pulinx *et al.*, 2017 ; Young, 2014). À l'inverse, d'autres recherches ont montré que les enseignant·es ont des attitudes générales positives à l'égard du plurilinguisme, mais qu'en pratique, ils et elles montrent peu d'enthousiasme à maintenir

les langues familiales des élèves en raison des implications pratiques perçues (De Angelis, 2011 ; Otwinowska 2014 ; Haukås, 2016). Un autre argument en faveur de la non-utilisation des langues familiales des élèves découle de l'adhésion générale à des hiérarchies linguistiques implicites qui considèrent que les langues des migrant·es/minoritaires n'ont pas ou peu de valeur pour l'éducation (Gkaintartzi, 2015 ; Haukås, 2016 ; Kouritzin *et al.*, 2007 ; Lee & Oxelson, 2006 ; Vaish, 2012). La prévalence de ces arguments monolingues pourrait réduire les possibilités d'évaluation des langues familiales des élèves plurilingues (De Backer *et al.*, 2017).

Bien que les recherches aient montré que l'utilisation des répertoires linguistiques des élèves dans l'enseignement est bénéfique pour leurs résultats scolaires et leur bien-être (Gilham & Fürstenau, 2020 ; Sierens & Van Avermaet, 2013), les écoles restent très prudentes lorsqu'il s'agit d'utiliser activement le multilinguisme en classe. De nombreux enseignant·es n'utilisent pas les langues familiales des élèves, car ils et elles pensent que cela pourrait nuire à leur développement dans la (les) langue(s) de scolarisation (Van Avermaet, 2015). Cependant, la recherche a montré que ces pratiques monolingues nuisent au développement cognitif et socio-affectif des élèves : Pulinx *et al.* (2017), par exemple, ont montré que ces croyances monolingues influencent la confiance qu'un·e enseignant·e a dans les performances d'un·e élève, ce qui se traduit par des attentes moindres de la part des enseignant·es à l'égard des élèves plurilingues. Ainsi, des attitudes négatives à l'égard des compétences en L2 (souvent la langue de scolarisation) des élèves, perçues comme étant liées aux difficultés d'apprentissage des élèves plurilingues, peuvent conduire les enseignant·es à avoir des attentes moins élevées à l'égard de leurs performances et donc contribuer effectivement à la moindre réussite scolaire des élèves, comme le suggèrent des recherches menées dans un contexte éducatif francophone (Guyane) (Alby & Léglise, 2014).

La recherche a toutefois confirmé que l'utilisation des langues familiales des élèves dans l'enseignement basé sur des pratiques inclusives, qui créent des liens entre les langues familiales et la langue de scolarisation, influence positivement le développement linguistique des élèves à la fois dans leurs langues familiales et dans les langues de scolarisation, ainsi que leur développement cognitif, en renforçant les compétences cognitives et les compétences métalinguistiques (Candelier, 2003 ; Jessner, 2008 ; Heltai & Jani-Demetriou, 2019), en contribuant à la formation de l'identité et au sentiment d'appartenance des élèves à l'école (Van der Wildt *et al.*, 2017 ; Sierens & Van Avermaet, 2013 ; Mary *et al.*, 2021). Le projet RECOLANG s'est appuyé à la fois sur des études et des documents politiques qui attestent de l'importance de prendre en compte toutes les langues que les apprenant·es apportent avec eux·elles à l'école. La recherche sur la compétence plurilingue nous montre que l'apprentissage d'une langue (la langue de scolarisation, par exemple) s'appuie sur les autres (variétés de) langues dont disposent les apprenant·es au sein d'un répertoire plurilingue.

Le Cadre européen commun de référence – CECR (Conseil de l'Europe, 2001) vise à fournir une base pour les programmes de langues et les lignes directrices des programmes d'études, le développement de matériel d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation des compétences langagières. Le CECR soutient également une approche plurilingue, comme le montre la citation suivante :

« Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la 'maîtrise' d'une, deux, voire trois langues, chacune de son côté, avec le 'locuteur natif idéal' comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. »
(Conseil de l'Europe, 2001 : p. 11)

Les pratiques d'évaluation peuvent pénaliser les apprenant·es plurilingues, car les évaluations éducatives n'offrent généralement pas suffisamment d'occasions à ces élèves de démontrer de manière adéquate leurs connaissances liées au contenu (Piller, 2016). De par leur conception, ces évaluations ne sont pas des indicateurs fiables du potentiel de réussite scolaire des élèves à des niveaux d'enseignement perçus comme plus élevés si, par exemple, les connaissances des élèves en histoire ou en sciences ne peuvent pas être communiquées en raison d'une maîtrise limitée de la (des) langue(s) de scolarisation. La recherche a donc montré qu'une conception de l'évaluation efficace, sensible aux réalités linguistiques et culturelles, peut devenir un pilier essentiel pour aborder les questions d'accès à l'éducation et d'équité (Staehr Fenner, 2014 ; Beacco *et al.*, 2016). La complexité linguistique des évaluations (par exemple, des éléments du test) est un facteur clé qui contribue à l'inégalité dans l'éducation et à l'écart de réussite (Clark-Gareca, 2016). Les évaluations conçues pour mesurer la connaissance du contenu mesurent également la maîtrise de la langue (académique), puisque les élèves doivent être capables de décoder les éléments du test et de communiquer ensuite leur connaissance du contenu (Yang, 2020). Par conséquent, les connaissances de contenu des élèves plurilingues peuvent ne pas être entièrement démontrées, ce qui a un impact négatif sur la validité de l'évaluation (De Backer *et al.*, 2017 ; Shohamy, 2011).

Il existe plusieurs possibilités d'aborder la question de la validité dans l'évaluation des élèves plurilingues. D'une part, des « aménagements de l'évaluation » peuvent être inclus pendant l'évaluation. Les aménagements en matière d'évaluation sont « toute modification des conditions d'un test standardisé visant à rendre le test plus équitable et plus accessible pour un individu ou un sous-groupe et qui ne modifie pas le construct mesuré » (Educational Testing Service, 2009: p. 4, traduction libre). Ces aménagements ont été proposés pour garantir une évaluation plus juste et plus équitable des élèves linguistiquement et culturellement diversifié·es (par exemple, pour les bilingues émergent·es, voir Abedi, 2017 ; Clark-Gareca, 2016 ; Yang, 2020). Il a également été suggéré que le fait de permettre aux élèves d'utiliser leurs répertoires plurilingues, y compris leurs langues familiales, lors de l'évaluation peut se traduire par de meilleures performances (De Backer *et al.*, 2017). Outre les aménagements, les écoles peuvent également choisir d'évaluer les langues parlées à la maison par les élèves plurilingues, valorisant ainsi les connaissances spécifiques que ces élèves possèdent dans leurs langues supplémentaires et les rendant visibles dans le cadre scolaire.

Bien que des recherches aient été menées, par exemple, sur les préférences des élèves plurilingues en matière d'aménagements linguistiques dans les évaluations à grande échelle et en classe (De Backer *et al.*, 2017), sur les performances des élèves lors des évaluations dans lesquelles des aménagements ont été inclus (De Backer *et al.*, 2020 ; Kieffer *et al.*, 2009 ; Menken, 2010), et sur les pratiques d'évaluation sensibles à la culture (Kirova & Hennig, 2013 ; Nortvedt *et al.*, 2020 ; Raines *et al.*, 2012), il est urgent de connaître les points de vue et les pratiques des écoles et des apprenant·es sur les rôles de la diversité linguistique

et culturelle dans l'évaluation et, en particulier, dans l'évaluation des langues familiales parlées par les élèves. Cette lacune est comblée par le projet RECOLANG.

RECOLANG est l'acronyme de « **Ressources pour l'évaluation des compétences en langues familiales des élèves migrants** ». Le projet RECOLANG vise à remédier aux inégalités en termes de réussite scolaire entre les élèves issu·es ou non de l'immigration en contribuant à institutionnaliser la reconnaissance et la valorisation des langues familiales différentes de la ou des langues de scolarisation. À cette fin, le projet a collecté et analysé les pratiques et les instruments actuellement utilisés pour évaluer les compétences en langues familiales, afin de formuler des critères et de produire du matériel pour une évaluation formative adaptée ; celui-ci devrait permettre de rendre compte de l'évolution des répertoires plurilingues des apprenant·es, favorisant ainsi les synergies entre l'apprentissage et le maintien des langues familiales et le développement des compétences dans la ou les langues de scolarisation.

L'objectif global du projet RECOLANG était donc de soutenir la reconnaissance sociale et institutionnelle des langues familiales et de valoriser les répertoires plurilingues des élèves. L'un des instruments centraux du projet était l'**enquête RECOLANG**. Ce rapport présente la conception, la mise en œuvre et les résultats de cette enquête.

2. BUTS ET OBJECTIFS DE L'ENQUÊTE

Cette enquête de RECOLANG visait à mener une première recherche exploratoire et descriptive sur la place et le rôle des langues familiales à l'école, en particulier dans le cadre de différents programmes éducatifs ou cursus impliquant des adolescent·es issu·es de l'immigration âgé·es de 11 à 18 ans. Elle s'est concentrée sur l'identification et la description des pratiques d'évaluation des compétences en langues familiales et de leur rôle dans les différents systèmes éducatifs européens et au-delà.

L'enquête comportait deux volets complémentaires destinés à des publics cibles différents :

- Un volet de l'enquête destiné aux élèves âgé·es de 11 à 18 ans (ou à leurs familles), issu·es de l'immigration et dont la ou les langues parlées à la maison sont différentes de celle(s) de l'école. Ce volet de l'enquête est disponible en 9 langues : allemand, anglais, arabe, farsi, français, hongrois, italien, portugais et turc.
- Un volet de l'enquête destiné aux écoles et aux établissements d'enseignement, au personnel enseignant et d'encadrement des écoles, aux centres d'accueil et aux organisations impliquées dans le développement professionnel initial et continu des enseignant·es travaillant avec ce groupe d'âge (11-18 ans). Ce volet de l'enquête est disponible en 6 langues : allemand, anglais, français, hongrois, italien et portugais.

Les objectifs concrets de l'enquête étaient de mieux comprendre :

- si et comment les langues et cultures des élèves sont prises en compte à l'école, et à quelles fins éducatives ;
- comment toutes les compétences linguistiques et leurs utilisations peuvent être reconnues en relation avec les progrès de l'apprenant·e ou le développement professionnel de l'enseignant·e.

3. LA MÉTHODOLOGIE

3.1. Conception générale et procédure

L'enquête repose sur une conception quantitative, descriptive et transversale (Creswell & Creswell, 2017) et vise à résumer les données recueillies auprès des établissements et des apprenant·es en incluant des mesures de moyennes et de variabilité. La collecte de données s'est déroulée en deux temps. Dans une phase pilote, lancée entre mai et octobre 2020, la lisibilité des items des deux sections a été testée auprès de quelques répondant·es. Puis, suite aux commentaires des participant·es, une deuxième version des questions a été développée et lancée le 23 avril 2021. Les données ont été collectées en diffusant deux liens vers une version numérique de l'enquête, menant aux deux sections distinctes, auprès de 164 institutions/services et 191 apprenant·es. La plateforme QuestionPro a été utilisée pour héberger l'enquête, et les liens vers les différentes versions linguistiques ont été publiés sur le [site RECOLANG du CELV](#) et envoyés par courrier électronique le 23 avril 2021. La participation était donc volontaire et anonyme. Lors d'un atelier en ligne qui s'est tenu le 3 décembre 2021, les acteur·rices clés de 47 pays liés au projet RECOLANG ont été spécifiquement encouragé·es à diffuser l'enquête au sein de leurs réseaux. Pour ce rapport, les données utilisées ont été recueillies entre mai 2021 et septembre 2022.

3.2. L'enquête

L'enquête a ciblé différentes parties prenantes. Celles-ci seront décrites plus en détail ci-dessous.

3.2.1. Le volet de l'enquête destiné aux prestataires de services éducatifs

Ce volet de l'enquête s'adressait aux enseignant·es, aux formateur·rices d'enseignant·es, au personnel de direction, au personnel d'accueil et de formation impliqué·es dans des programmes destinés aux élèves âgé·es de 11 à 18 ans. Il était composé de 5 sections principales avec plusieurs sous-questions pour un total de 27 questions et était disponible en six langues (allemand, anglais, français, hongrois, italien, portugais). La majorité des participant·es (49,4 %) ont répondu à l'enquête en français, suivi·es par 33,5 % des répondant·es qui ont choisi la version anglaise, 11 % la version allemande, 3 % la version portugaise, 1,8 % la version hongroise et 1,2 % la version italienne. En moyenne, les participant·es ont mis environ 17 minutes pour répondre à l'enquête. Le Tableau 1 présente une description détaillée des sections et des types de questions et de réponses de l'enquête.

Tableau 1: Aperçu des sections et des questions de l'enquête pour les prestataires de services éducatifs

Section	Questions	Format de réponse
Informations générales	Fonction au sein de l'école Pays	Choix multiple Choix multiple avec menu déroulant
	Région (le cas échéant)	Ouvert à toutes et à tous
Pratiques d'évaluation des langues familiales : objectifs, publics cibles et compétences visées	Pour les élèves nouvellement arrivés (« élèves migrant-es ») qui ont une ou plusieurs langues familiales en plus de la (des) langue(s) de scolarisation, existe-t-il une pratique d'évaluation des compétences suivantes ?	Choix multiple
	S'il existe une pratique d'évaluation des compétences linguistiques de la famille, quand est-elle effectuée ?	Choix multiple
	Lorsqu'il existe une pratique d'évaluation des compétences linguistiques des élèves, nous évaluons (choix entre l'oral, la lecture et l'écriture, la compréhension écrite, la production écrite) et différentes langues (langues familiales, langues de scolarisation antérieures et actuelles).	Choix multiple (sous forme de tableau)
	Lorsque les compétences linguistiques de la famille sont évaluées, quel est l'objectif de cette évaluation ?	Choix multiple
	L'évaluation des compétences linguistiques de la famille concerne-t-elle tous·tes les élèves qui ont une langue autre que la (les) langue(s) de scolarisation ?	Oui/Non
	L'évaluation des compétences linguistiques de la famille est-elle effectuée à l'aide d'outils/instruments standardisés (c'est-à-dire à l'aide d'outils conçus par un organisme d'évaluation reconnu ou par une équipe de professionnel·les) ?	Oui/Non
Pratiques d'évaluation des compétences linguistiques des familles : méthodes et acteur·rices impliqués	Lorsque vous évaluez les compétences linguistiques des familles, quelle(s) langue(s) est (sont) proposée(s) aux élèves pour les tests de niveau ?	Choix multiple avec menu déroulant
	Lors de l'évaluation des compétences linguistiques de la famille par le biais d'un entretien avec l'élève ou d'une autre méthode, quelles sont les informations recueillies sur sa famille ?	Choix multiple (sous forme de tableau)
	Comment sont évaluées les compétences des élèves dans leur langue familiale ?	Choix multiple
	Quels sont les différent·es acteur·rices impliqués dans le processus d'évaluation des compétences linguistiques de la famille et que font-ils·elles ? Tableau à double entrée : professionnel·les / tâches	Choix multiple
	Je participe à (contribution propre du/de la participant·e)	Choix multiple

Formation des parties prenantes	Connaissances : Comment avez-vous découvert les langues familiales des élèves ?	Choix multiple
	Formation : Avez-vous la possibilité de participer à des formations sur l'éducation plurilingue (par exemple sur la manière de prendre en compte les répertoires plurilingues, les passages d'une langue à l'autre, la médiation, les pratiques translangagières ...) ?	Choix multiple
	La formation : Les intervenant·es éducatif·ves qui procèdent à l'évaluation des compétences linguistiques de la famille sont-ils·elles formé·es : à la conduite des tests, à la correction/l'évaluation, à l'éducation plurilingue, autres ?	Choix multiple (sous forme de tableau)
	Le cas échéant, qui dirige/offre ces formations ?	Choix multiple
Langues familiales et variétés d'utilisation	À votre connaissance, les documents officiels actuels / les programmes d'enseignement nationaux encouragent-ils l'établissement de liens avec les langues familiales des élèves ?	Choix multiple (sous forme de tableau)
	À votre connaissance, les documents officiels actuels / les programmes d'enseignement nationaux encouragent-ils la prise en compte des variations linguistiques (langues régionales, variétés de langues, etc.) par rapport aux langues familiales des élèves ?	Choix multiple
	Les élèves ont le droit de parler leur langue familiale pendant ...	Choix multiple
	Existe-t-il dans l'école où est scolarisé·e l'adolescent·e des espaces consacrés aux langues familiales des élèves ?	Oui/Non
	Si oui (où)	Choix multiple
	D'après vos propres observations, les élèves montrent-ils·elles un intérêt pour les langues des autres élèves de la classe ?	Choix multiple
	À votre connaissance, les élèves ont-ils·elles la possibilité de pratiquer leurs langues familiales en dehors de l'école ?	Oui/Non
	Si oui, dans quels lieux / circonstances ?	Choix multiple
Y a-t-il d'autres aspects concernant l'inclusion des langues familiales que ce questionnaire ne met pas en évidence ?	Ouvert à toutes et à tous	

3.2.2. Le volet de l'enquête destiné aux apprenant·es

Ce volet de l'enquête s'adressait aux élèves plurilingues âgé·es de 11 à 18 ans dans tous les contextes éducatifs. Les apprenant·es ont mis en moyenne 13 minutes pour répondre à l'enquête. La majorité des apprenant·es ont choisi la version anglaise de l'enquête (69 %), suivie de l'allemand (11 %), du français (7,3 %), du portugais (5,2 %), de l'arabe (2,1 %), du hongrois (2,1 %) et du turc (1,6 %). L'enquête était composée de 5 sections principales avec plusieurs sous-questions pour un total de 25 questions. Le Tableau 2 fournit une description détaillée des sections et des types de questions et de réponses de l'enquête.

Tableau 2: Aperçu des sections et des questions de l'enquête pour les apprenant·es

Section	Questions	Formulaire
Informations générales	Âge, sexe Pays	Ouvert à toutes et à tous Choix multiple avec menu déroulant
	Pays de naissance, pays où le·la répondant·e a grandi Contexte linguistique	Ouvert à toutes et à tous Choix multiple avec menu déroulant
	Langue utilisée avec les ami·es	Choix multiple avec menu déroulant
	Langues dans lesquelles les répondant·es lisent et écrivent	Choix multiple avec menu déroulant
	Langues familiales – premier membre de la famille à s'installer dans le pays de résidence	Choix multiple avec menu déroulant
	Langues utilisées par les parents à la maison	Choix multiple avec menu déroulant
	Place des langues familiales des élèves à l'école	Niveau de scolarité actuel
Nombre total d'années de scolarité		Choix multiple avec menu déroulant
Déjà testé dans la langue familiale		Oui/Non
SI OUI, le contexte		Choix multiple
Si oui, dans quelles langues l'évaluation a-t-elle eu lieu ?		Choix multiple avec menu déroulant
La langue parlée à la maison a-t-elle été évaluée à l'oral et à l'écrit ?		Oui/Non
Objectif de l'évaluation		Choix multiple avec menu déroulant
SI NON, vous souhaitez que votre langue familiale soit évaluée		Oui/Non ? ne sait pas
Dans l'affirmative, quelles en sont les raisons ?		Choix multiple
Utilisation et encouragement des langues familiales par l'enseignant·e à différents moments et dans différentes matières		Tableau avec options (Oui/Non)
Souhaits des personnes interrogées concernant leur langue familiale à l'école		Choix multiple avec menu déroulant
Faire des progrès dans les langues familiales	Souhait d'améliorer la maîtrise de la langue familiale parlée à la maison	Oui/Non
	SI OUI, quelles langues	Choix multiple avec menu déroulant
	Raisons	Choix multiple avec menu déroulant
	Possibilité de suivre des cours dans la langue familiale	Oui / Non / Il n'y a pas de cours / Pas d'opinion
Y a-t-il d'autres aspects que vous souhaiteriez ajouter ?		Ouvert à toutes et à tous

3.3. L'échantillon

3.3.1. L'échantillon des prestataires de services éducatifs

Au total, 164 répondant·es issu·es d'institutions de toute l'Europe et d'ailleurs ont répondu à ce volet de l'enquête. En termes d'**expérience professionnelle**, la majorité des répondant·es (40 %) étaient des enseignant·es, suivi·es par des enseignant·es de la ou des langues d'enseignement spécifiques (19 %), des formateur·rices d'enseignant·es (17 %), des concepteur·rices de programmes scolaires (8 %) et des directeur·rices d'école (5 %). Malgré le fait que de nombreuses réponses auraient pu être classées dans les catégories mentionnées ci-dessus, environ 11 % des répondant·es ont indiqué une autre fonction. Parmi ces fonctions, citons les professeur·es et les chercheur·es, les conseiller·ères, les décideur·es politiques et le personnel des bibliothèques. Ces résultats sont résumés dans le graphique de la Figure 1.

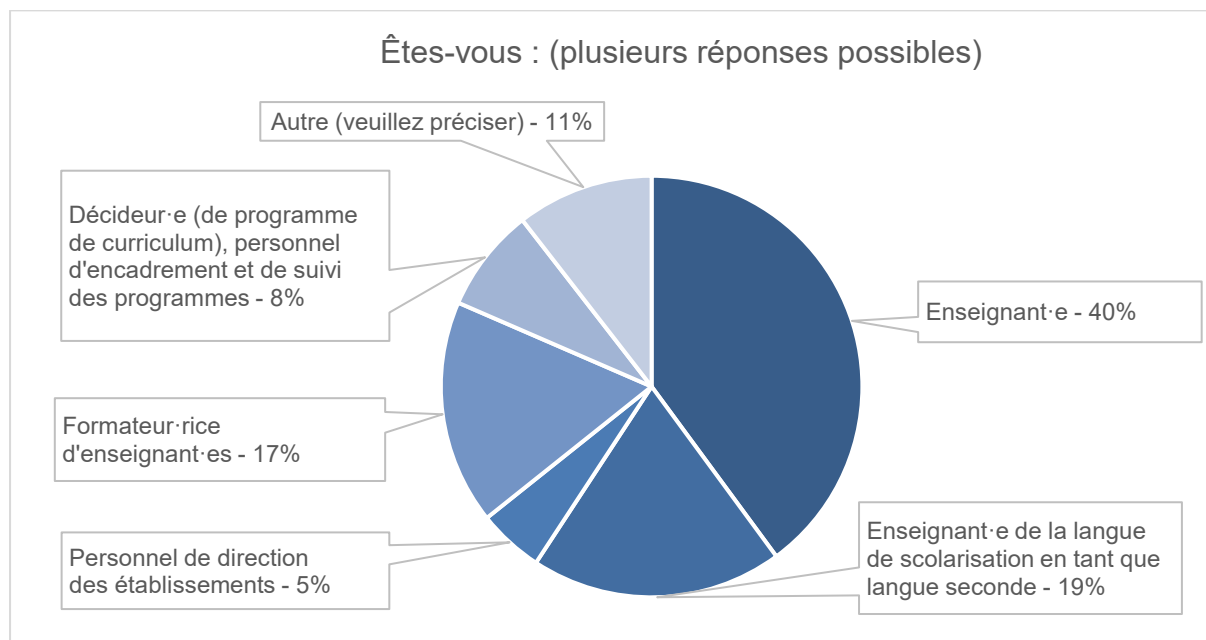


Figure 1: Aperçu des fonctions des répondant·es à l'enquête auprès des prestataires de services éducatifs

En ce qui concerne les **pays** dans lesquels les participant·es travaillent, la grande majorité des répondant·es travaillent en France (40 %), suivie de l'Autriche (9 %), de l'Allemagne (5 %), de Malte (5 %), du Canada (4 %), de la Suisse (4 %), de l'Islande (3 %) et d'un grand nombre de réponses individuelles de répondant·es isolé·es dans plusieurs pays. La Figure 2 résume ces informations.

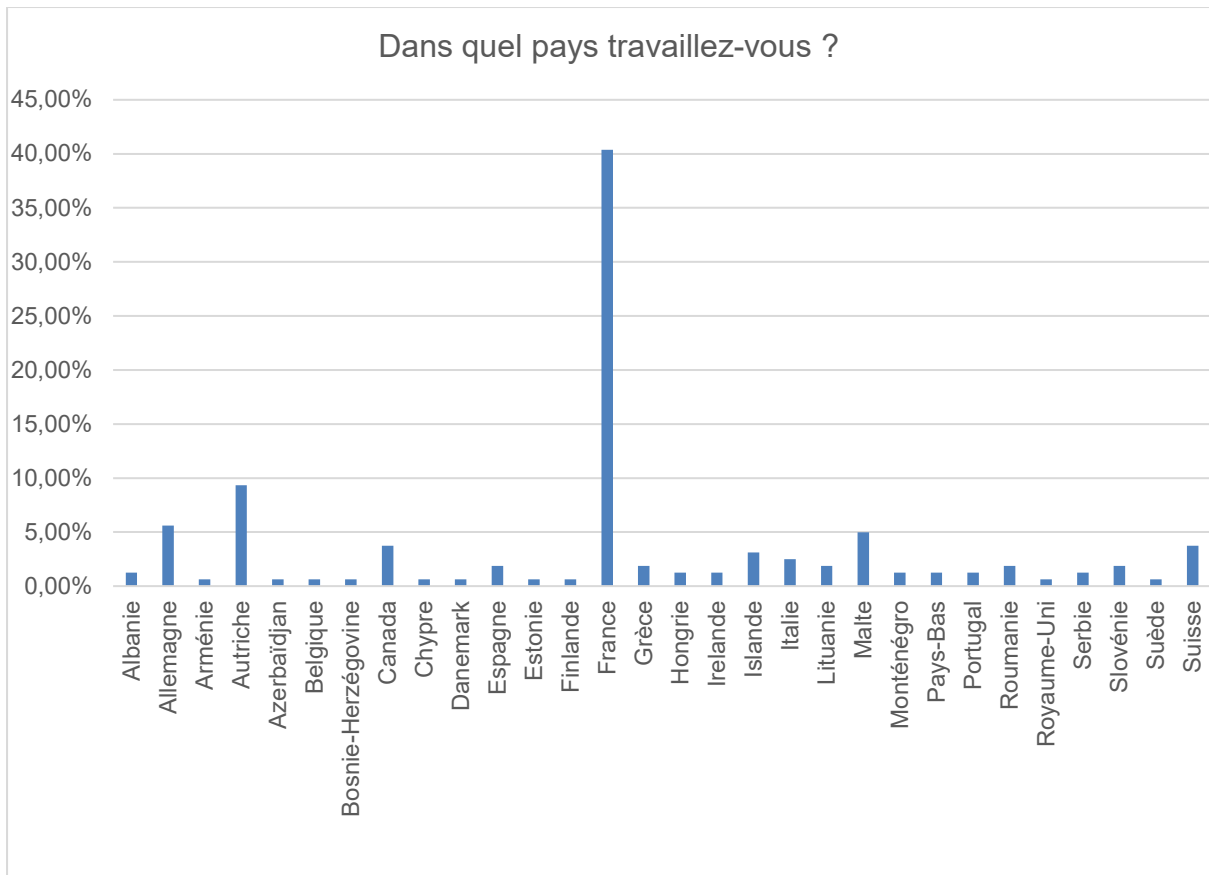


Figure 2: Aperçu des pays des répondant-es à l'enquête auprès des prestataires de services éducatifs

Il convient de réfléchir à quelques remarques sur l'échantillon. Nous avons affaire à un échantillon clairement biaisé de professionnel·les qui ont spécifiquement choisi le sujet et qui sont déjà impliqué·es dans des réseaux et des projets liés à l'éducation aux langues et au plurilinguisme (par exemple, par le biais du réseau du CELV). En outre, nous avons une distribution très asymétrique en termes de pays d'origine des répondant-es, avec une nette dominance des réponses provenant de la France suivies par celles venant de l'Autriche et de l'Allemagne. Dans la majorité des pays représentés, seule une poignée de répondant-es a rempli le questionnaire. Par conséquent, nous ne pouvons pas effectuer d'analyses par pays pour rechercher des différences ou des similitudes entre les contextes. En outre, en termes de contexte, les personnes interrogées constituent un groupe hétérogène, dont la majorité affirme être directement impliquée dans l'évaluation des langues familiales, qu'il s'agisse de sa conduite, de son organisation ou de l'élaboration des supports, mais dont beaucoup déclarent n'avoir aucune connaissance de certaines des questions abordées dans le cadre de notre enquête. Par conséquent, le simple fait d'interroger les participant-es sur leur fonction et la relation avec le thème de l'évaluation des langues parlées à la maison par les élèves dans un cadre scolaire ne nous a pas permis de saisir pleinement leur implication spécifique dans le processus d'évaluation.

Les spécificités de notre échantillon ont donc un impact sur l'interprétation de nos résultats généraux, car nous avons constaté une grande variété dans les réponses, certain-es répondant-es ayant une grande expertise et spécifiant de nombreuses réponses, mais

d'autres affirmant ne pas avoir assez d'informations pour répondre à de nombreuses questions. Cependant, en général, nous avons constaté un bon engagement dans les réponses, puisque de nombreuses questions ouvertes qui n'étaient pas obligatoires contenaient des spécifications supplémentaires.

3.3.2. L'échantillon des apprenant·es

Au total, 191 répondant·es issu·es d'écoles de toute l'Europe et d'ailleurs ont répondu à ce volet de l'enquête (données du 23 mars 2022). Environ 49 % des répondant·es étaient des femmes, 48 % des hommes et près de 3 % s'identifiaient à un autre genre. La grande majorité des réponses provenaient d'apprenant·es du Royaume-Uni (53 %), suivies de la France et de l'Autriche (8 % respectivement), de Malte (7 %), de la Slovénie et de l'Allemagne (6 % respectivement), puis de quelques répondant·es de la République tchèque, de l'Islande, de la Finlande et de l'Irlande (1 % chacun). Environ 20 % des réponses provenaient d'autres pays avec un·e seul·e répondant·e.

Ainsi, de nombreux répondant·es (25 %) ont déclaré être né·es au Royaume-Uni, tandis que d'autres ont indiqué un autre pays. Les pays de naissance des répondant·es sont précisés dans la Figure 3.

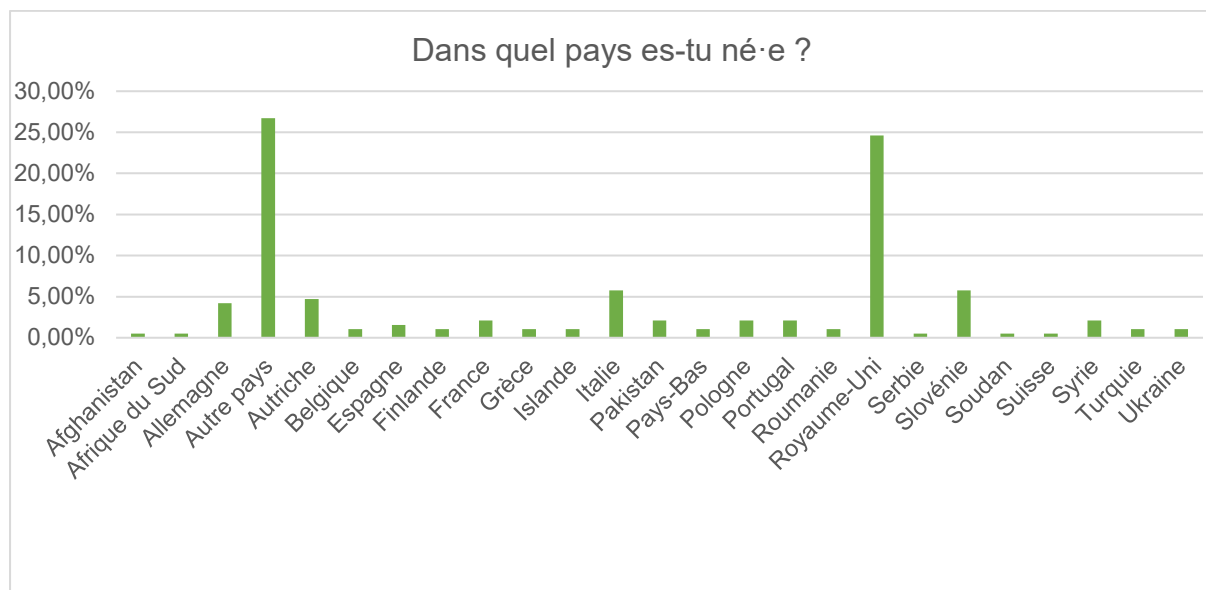


Figure 3: Pays de naissance des répondant·es à l'enquête auprès des apprenant·es

En ce qui concerne l'âge des apprenant·es, en moyenne, les répondant·es étaient plutôt jeunes ; plus de la moitié des répondant·es avaient 13 ans ou moins. Ces résultats sont précisés dans la Figure 4.

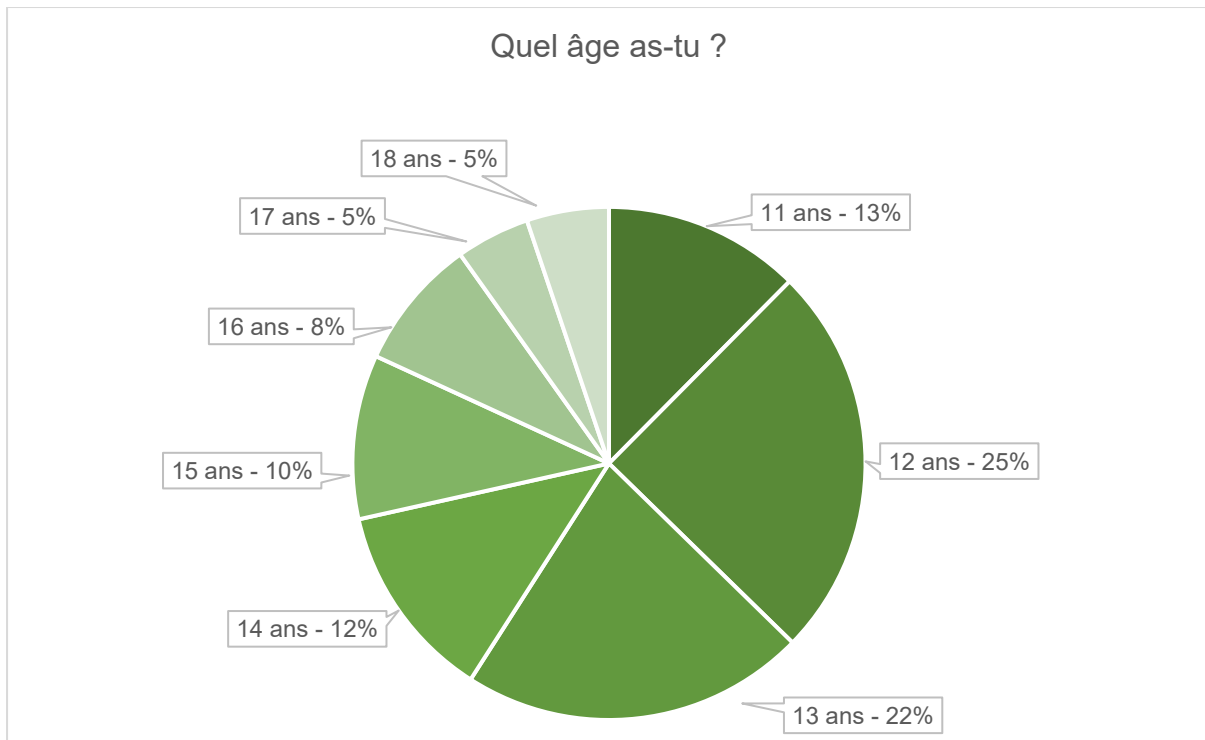


Figure 4: Répartition par âge des répondant·es à l'enquête auprès des apprenant·es

Tout comme l'échantillon de prestataires de services éducatifs (voir section 3.2.1.), notre échantillon d'apprenant·es est biaisé en termes de pays d'origine des personnes interrogées, avec une nette dominance d'apprenant·es du Royaume-Uni. Cela a des répercussions sur l'interprétation des résultats, car de nombreuses langues indiquées par les apprenant·es sont souvent parlées dans les familles britanniques issues de l'immigration (par exemple, le bengali et le pachto). Dans la majorité des pays représentés, seule une poignée de répondant·es a rempli le questionnaire. Cela nous conforte dans notre décision de ne pas effectuer d'analyses par pays en vue de rechercher des différences ou des similitudes entre les contextes.

3.4. Analyse des données

Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives dans SPSS (version 28), y compris les fréquences et les moyennes/écarts types. Pour chaque question, la fréquence et le pourcentage des réponses ont été calculés et décrits. Les principaux résultats des questions ouvertes ont été décrits à l'aide d'une analyse thématique (Braun & Clarke, 2006), qui a consisté à lire l'ensemble des données des réponses ouvertes et à identifier des schémas de signification dans les données afin d'en déduire des thèmes ou des catégories globales représentant les principaux groupes de réponses.

4. PRINCIPAUX RÉSULTATS

4.1. Prestataires de services éducatifs

4.1.1. Pratiques d'évaluation dans les langues familiales : objectifs, publics cibles et compétences visées

La première question relative aux pratiques d'évaluation dans les langues familiales concernait la spécification des **différentes compétences** évaluées chez les élèves migrant·es nouvellement arrivé·es. Comme le montre la Figure 5, 44 % des répondant·es ont indiqué qu'il n'existait pas de pratiques d'évaluation spécifiques pour les élèves nouvellement arrivé·es dans leurs établissements, tandis que 23 % ont déclaré ne pas disposer des informations nécessaires pour répondre à la question. 33 % des répondant·es ont toutefois indiqué savoir qu'il existe des pratiques d'évaluation spécifiques pour les élèves nouvellement arrivé·es.

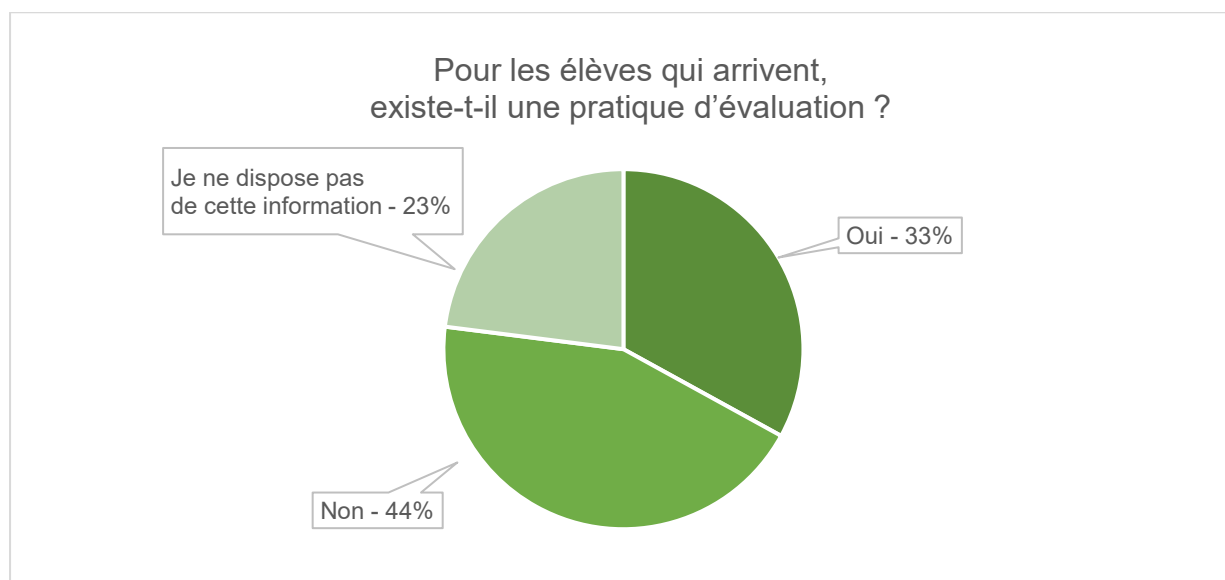


Figure 5: Disponibilité de pratiques d'évaluation pour les élèves nouvellement arrivés

Lorsque les pratiques d'évaluation étaient disponibles pour les élèves nouvellement arrivés, les compétences particulières évaluées ont pu être spécifiées dans l'enquête. Comme le montre la Figure 6, dans la majorité des cas (69 %), les compétences sont évaluées dans la (les) langue(s) de scolarisation, suivies par l'évaluation des compétences en langues étrangères (51 %) et en mathématiques (49 %). Les compétences dans les langues familiales (26 %), dans la (les) langue(s) antérieure(s) à la scolarité (23 %) et dans d'autres matières (17 %) sont moins évaluées.

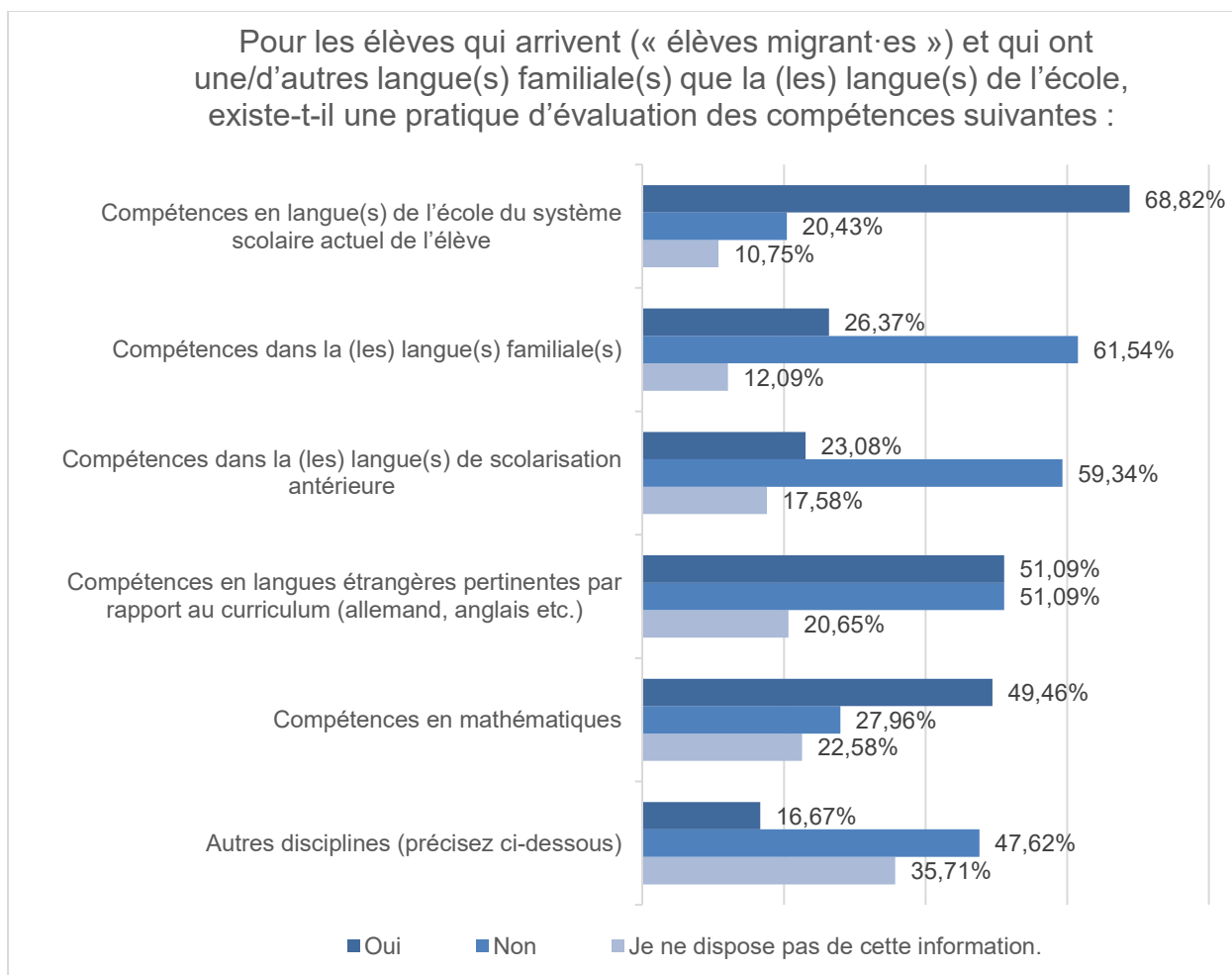


Figure 6: Compétences évaluées chez les élèves nouvellement arrivés

Les répondant-es pouvaient également fournir des informations supplémentaires sur les pratiques d'évaluation mises en œuvre dans d'**autres matières**. Certain-es répondant-es ont ajouté que les sciences naturelles, d'autres matières scientifiques (par exemple la chimie, la biologie et la physique) et les sciences sociales (par exemple l'histoire et la géographie) étaient également évaluées.

Outre la spécification des compétences, 84 répondant-es au total ont également fourni des informations sur le **moment** où l'évaluation des élèves nouvellement arrivés est effectuée. 36 % ont indiqué que l'évaluation a lieu lorsque les élèves arrivent dans les écoles, tandis que 10 % ont mentionné que l'évaluation est réalisée à un moment ultérieur. 33 % ont indiqué ne pas disposer des informations nécessaires pour répondre à la question.

En outre, les connaissances des participant-es sur les pratiques d'évaluation des **compétences linguistiques spécifiques** dans chacune des langues (langues de scolarisation précédentes et actuelles, ainsi que langues parlées à la maison) ont également été mesurées. Comme le montre la Figure 7, les langues de scolarisation actuelles sont les langues les plus largement évaluées pour les quatre compétences. Vient ensuite l'évaluation des langues familiales également pour les quatre compétences, et enfin les langues utilisées

précédemment à l'école, qui ne sont évaluées que dans un faible pourcentage de cas pour les quatre compétences.

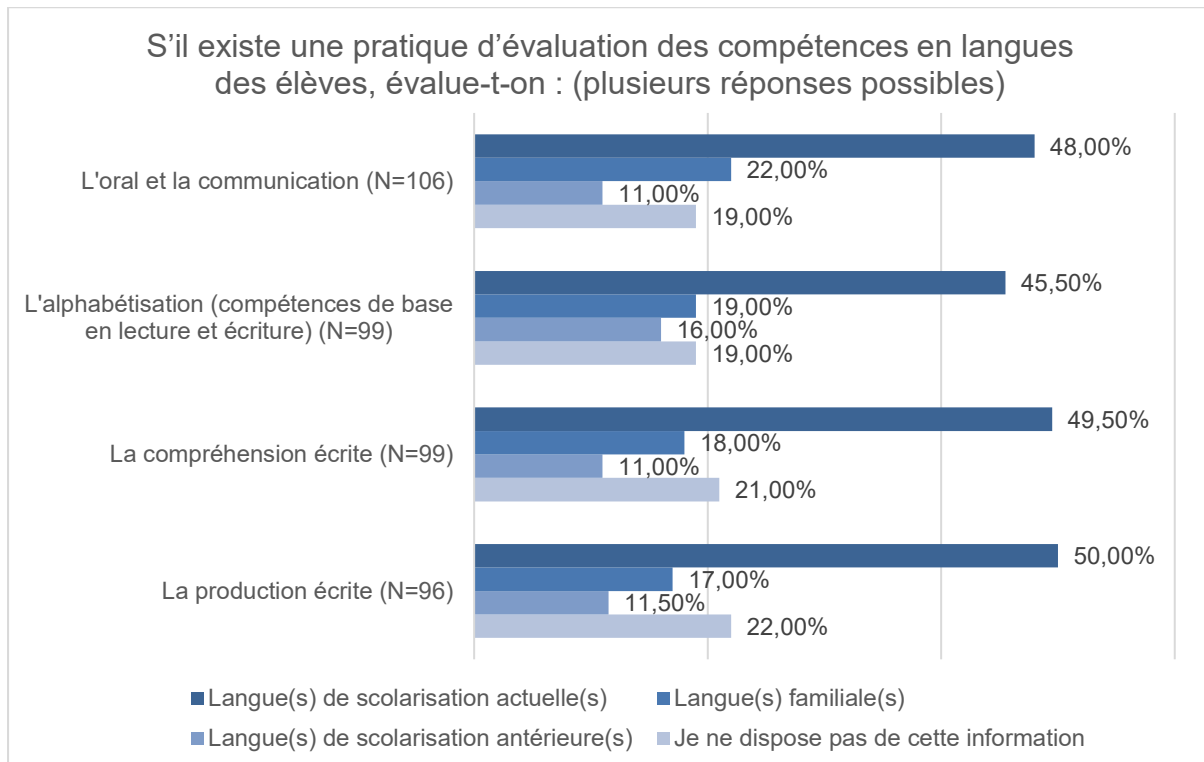


Figure 7: Compétences linguistiques spécifiques évaluées pour les différentes langues

Ensuite, l'**objectif des pratiques** d'évaluation des langues familiales a été étudié. La Figure 8 montre que les objectifs poursuivis par l'évaluation varient considérablement. L'évaluation est le plus souvent effectuée pour placer les élèves dans les niveaux appropriés (18 %), suivie à parts presque égales par l'évaluation réalisée pour des raisons symboliques (13 %, par exemple pour reconnaître les langues des élèves), pour proposer des activités ciblées aux élèves (13 %) et dans le cadre d'une évaluation globale des élèves (13,5 %).

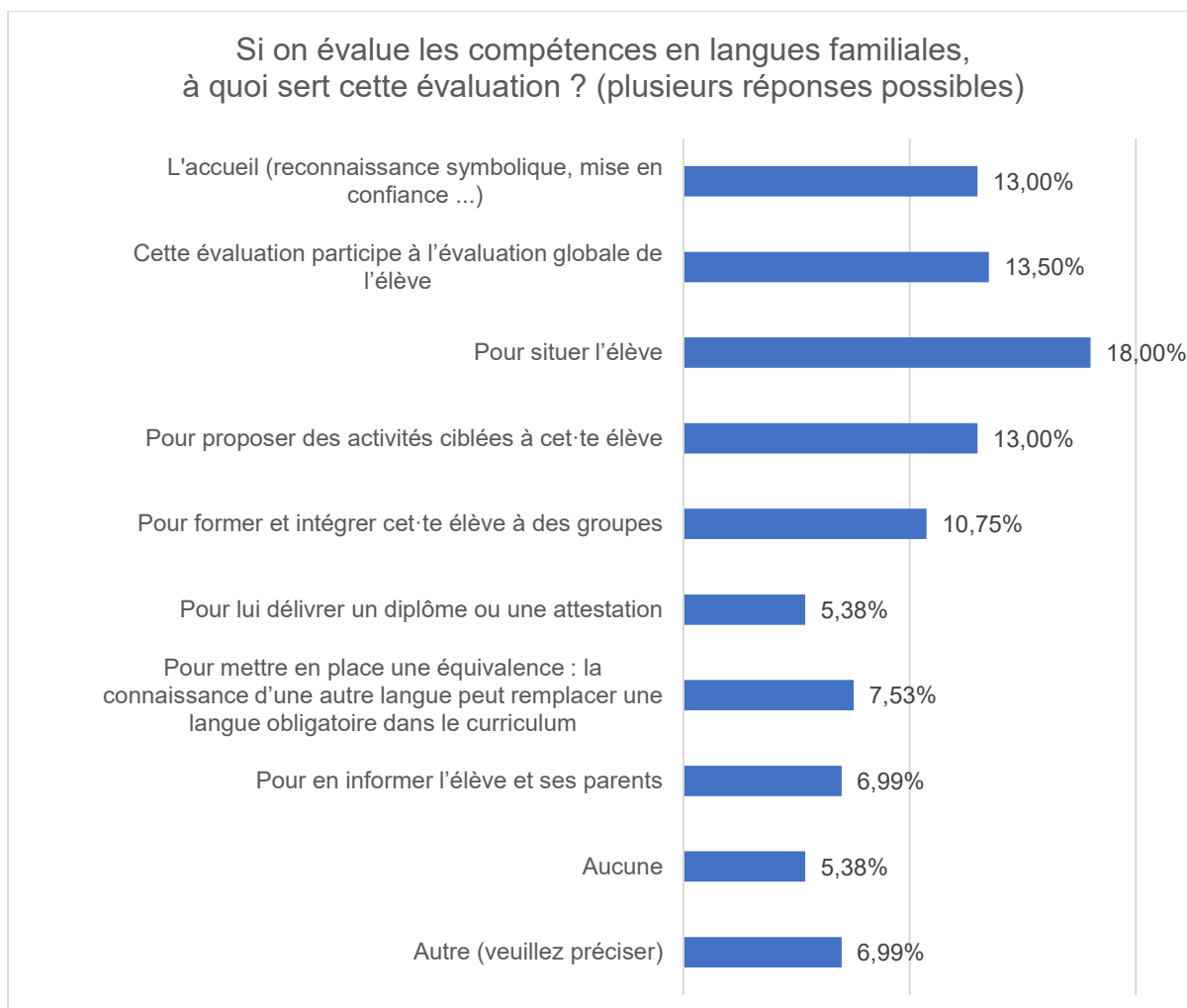


Figure 8: Objectifs de l'évaluation des langues familiales

Les deux dernières questions de cette section concernaient la **portée de l'évaluation** et les types de **matériel** utilisés. Les participant-es pouvaient indiquer si les pratiques d'évaluation touchaient tous-tes les élèves plurilingues ou seulement celles et ceux qui sont issu-es de l'immigration et qui ont une langue autre que la (les) langue(s) de scolarisation. 14 % ont indiqué que l'évaluation des langues familiales était réalisée pour l'ensemble des élèves plurilingues, tandis que 42,5 % ont mentionné que ces évaluations ne concernaient que les élèves issu-es de l'immigration. Cependant, la majorité des répondant-es (44 %) ont déclaré ne pas avoir accès aux informations nécessaires pour répondre à cette question.

En outre, en ce qui concerne la **standardisation** des supports utilisés pour évaluer les langues familiales, la plupart des participant-es (42,5 %) ont déclaré ne pas avoir les connaissances nécessaires pour répondre à la question. 29 % ont déclaré que les supports utilisés pour évaluer les compétences en langues familiales sont standardisés, tandis que les autres 29 % ont déclaré qu'ils et elles ne le sont pas.

En résumé, en ce qui concerne les objectifs, les publics cibles et les compétences visées par l'évaluation de la langue familiale, nous concluons ce qui suit :

- Pour un grand pourcentage d'élèves plurilingues (44 %), il n'existe pas de pratiques d'évaluation permettant de déterminer leurs compétences dans la langue familiale.
- De nombreux·euses élèves plurilingues sont évalué·es, mais le plus souvent dans la ou les langues de scolarisation (dans 69 % des cas) ou dans d'autres matières.
- De nombreux·euses élèves plurilingues (36 %) sont évalué·es à leur arrivée dans les nouvelles écoles.
- La ou les langues de scolarisation sont évaluées pour toutes les compétences linguistiques.
- Lorsque les langues familiales sont évaluées, différentes compétences sont également évaluées, telles que les compétences orales ou écrites.
- L'évaluation des langues familiales est effectuée à des fins diverses, la plus courante étant le placement des élèves dans les niveaux d'enseignement appropriés.
- Les élèves migrant·es dont la langue est différente de la langue de scolarisation constituent le groupe de plurilingues le plus souvent évalué.
- Les supports standardisés et non standardisés sont tous les deux utilisés de la même manière pour évaluer les compétences en langues familiales.
- De nombreux·euses participant·es ont indiqué qu'ils et elles ne disposaient pas des informations nécessaires pour répondre aux questions de l'enquête, ce qui montre que l'évaluation des langues familiales n'est peut-être pas un sujet très familier pour les professionnel·les.

4.1.2. Pratiques d'évaluation des compétences en langues familiales : méthodes et acteur·rices impliqués

La première question de cette section portait sur les **langues** utilisées dans l'évaluation (linguistique). 192 personnes ont répondu à cette question. Les langues les plus souvent utilisées dans l'évaluation sont l'anglais (13 %), l'allemand (8 %), l'arabe (8 %), le russe (7 %), l'albanais (6 %), le turc (6 %), le portugais (5 %), le roumain (5 %) et le persan (4 %). 15 % des répondant·es ont indiqué d'autres langues utilisées dans l'évaluation, telles que le polonais, l'ourdou, le kurde et l'espagnol.

La deuxième question portait sur le **type d'informations supplémentaires** recueillies concernant les langues familiales, par le biais d'un entretien avec l'élève ou d'une autre méthode. La Figure 9 montre que, dans la plupart des cas, les écoles collectent des informations concernant la scolarité antérieure de l'élève (résultats, années scolaires et certificats obtenus), suivies d'informations sur le type d'école et d'informations concernant les pratiques dans la (les) langue(s) de scolarisation ou les langues cibles. Les informations concernant les parents eux-mêmes, telles que leur niveau d'éducation ou leur profession, sont un peu moins collectées. Toutefois, certain·es répondant·es indiquent ne pas disposer de suffisamment d'informations pour répondre à cette question.

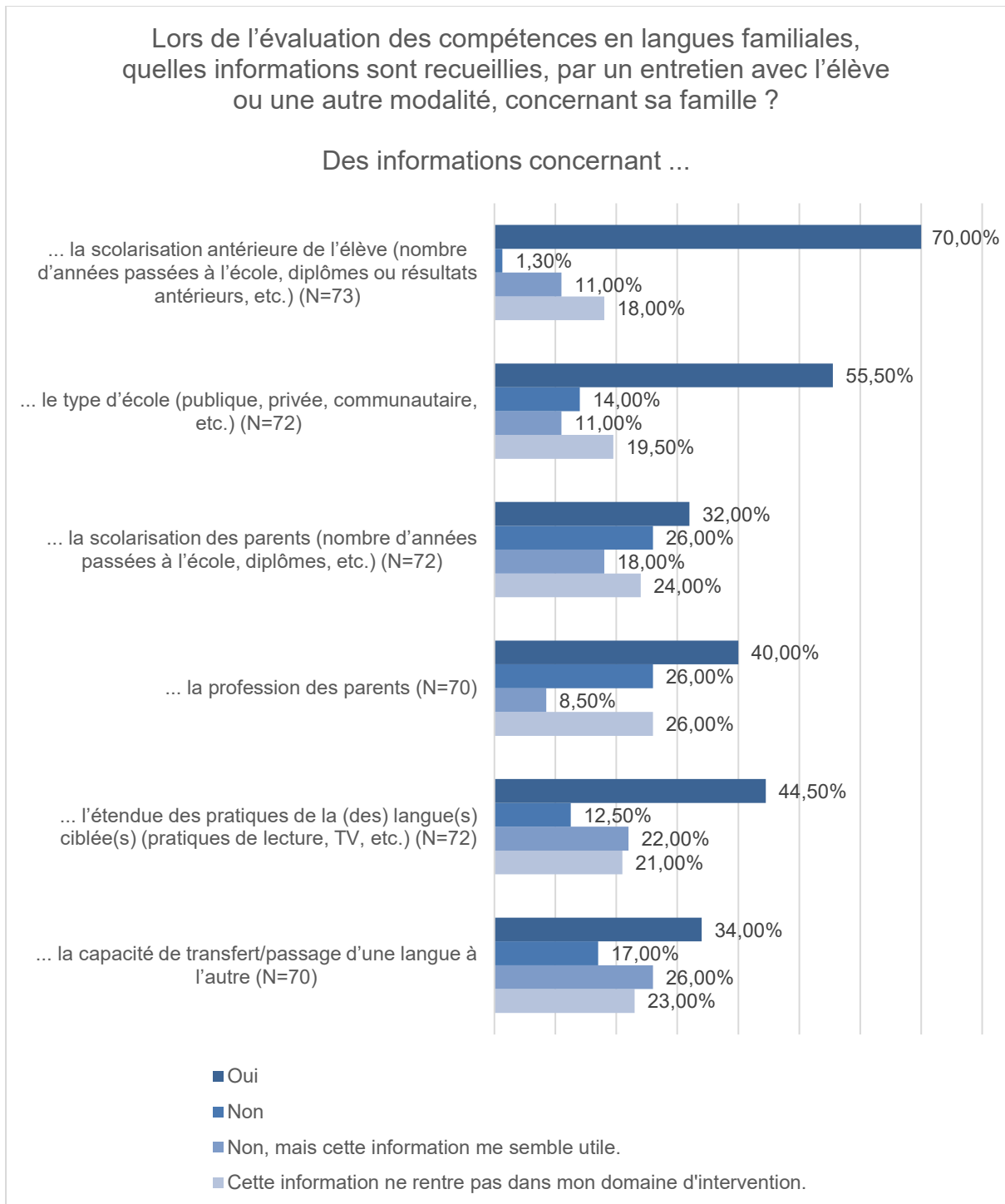


Figure 9: Informations recueillies lors d'un entretien

En plus des informations recueillies lors des moments d'évaluation, les répondant-es ont dû fournir quelques informations sur les **types d'évaluation** menés pour cartographier les langues familiales des élèves. Sur les 122 personnes qui ont répondu à cette question, 31 % ont affirmé que la plupart des élèves sont évalué-es au moyen d'un entretien oral, suivi d'un test écrit (22 %) et d'un entretien avec les parents (18 %). Toutefois, 22 % des répondant-es ont déclaré ne pas disposer de suffisamment d'informations pour répondre à cette question.

Environ 6 % ont mentionné d'autres types d'évaluation, tels que des conversations informelles ou des exercices scolaires communs traduits dans les langues familiales.

En outre, les **parties prenantes** impliquées dans l'évaluation, ainsi que les tâches spécifiques qu'elles accomplissent, ont également été répertoriées. De nombreux·euses participant·es ont déclaré ne pas être en mesure de préciser ce que les différentes parties prenantes font en termes d'évaluation des compétences en langues familiales. 25 % ont déclaré que les enseignant·es participent au processus d'évaluation et 21 % les évaluent également. Les expert·es en évaluation sont plus souvent impliqués dans l'élaboration des tests (20 %), tandis que la direction des établissements est plus souvent engagée dans l'organisation du processus d'évaluation (26 %). Dans 27 % des cas, les interprètes participent également au processus d'évaluation (voir Figure 10).

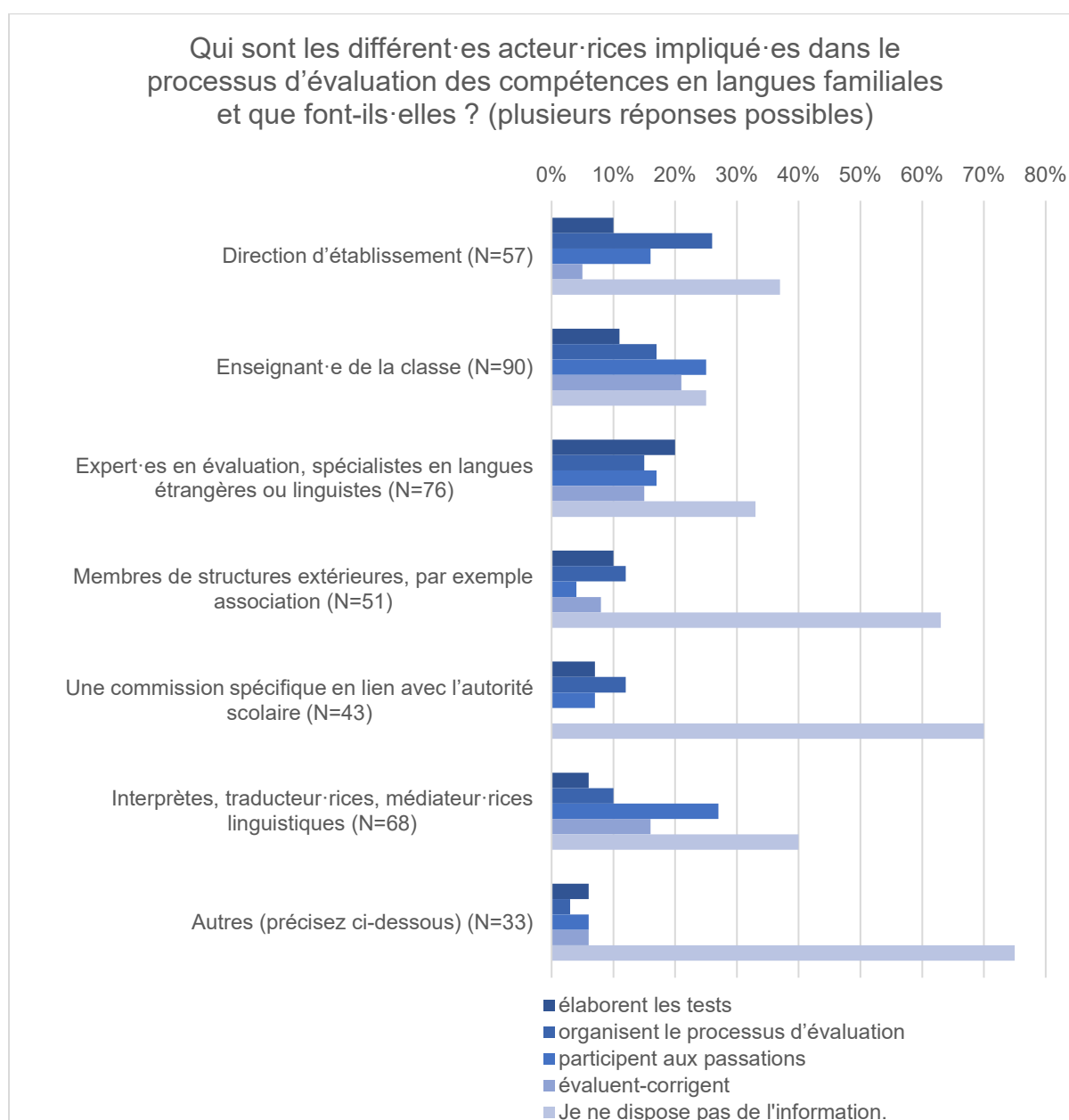


Figure 10: Parties prenantes impliquées dans l'évaluation

En ce qui concerne le rôle des **répondant·es** eux et elles-mêmes, 88 répondant·es ont fourni des informations sur leur implication dans l'évaluation des langues parlées à la maison ; 26 % ont déclaré être impliqué·es dans la conduite de l'évaluation, 25 % dans l'organisation de l'évaluation et 24 % dans l'élaboration du matériel d'évaluation. 25 % ont déclaré avoir une autre fonction, ce qui indique un groupe de répondant·es très hétérogène. Parmi les fonctions indiquées figurent celles de formateur·rice (pour les enseignant·es en général ou les enseignant·es de langues familiales), de coordinateur·rice de mesures d'évaluation, de décideur·e politique, de directeur·rice de thèse sur l'évaluation et de consultant·e externe.

En résumé, en ce qui concerne les méthodes et les acteur·rices impliqué·es dans l'évaluation des langues familiales, nous concluons ce qui suit :

- Les langues les plus testées selon les participant·es sont : l'anglais (13 %), l'allemand (8 %), l'arabe (8 %), le russe (7 %), l'albanais (6 %), le turc (6 %), le portugais (5 %), le roumain (5 %) et le persan (4 %).
- Lorsque des informations supplémentaires sont collectées au cours de l'évaluation, elles concernent principalement la scolarité antérieure de l'élève, suivies d'informations sur le type d'école et d'informations concernant les pratiques dans la (les) langue(s) de scolarisation ou les langues cibles.
- En ce qui concerne le type d'évaluation qui est menée, les élèves sont généralement évalué·es par le biais d'un entretien oral ou d'un test écrit.
- Les différents acteur·rices impliqué·es dans l'évaluation des langues familiales remplissent des fonctions différentes ; tandis que, le plus souvent, les enseignant·es participent et corrigent les tests, les expert·es en évaluation sont le plus généralement impliqué·es dans l'élaboration des tests, alors que la direction organise surtout l'ensemble du processus d'évaluation.
- Les personnes interrogées constituent un groupe hétérogène, dont la majorité déclare être directement impliquée dans l'évaluation des langues familiales, que ce soit en conduisant, en organisant ou en développant le matériel.
- Comme dans la section précédente, de nombreux·euses participant·es ont indiqué qu'ils et elles ne disposaient pas d'informations nécessaires pour répondre aux questions de l'enquête ; ce constat diffère largement d'une question à l'autre.

4.1.3. Connaissance des parties prenantes

Le premier enjeu concernant les connaissances des parties prenantes sur l'évaluation des langues familiales des élèves est lié aux connaissances des enseignant·es sur le fonctionnement des différentes langues. La première question portait sur la manière dont les acteur·rices déclarent **s'engager dans l'évaluation des langues familiales de leurs élèves** au sein de leur établissement et/ou dans la sphère privée. Comme le montre la Figure 11, de nombreux·euses répondant·es (30 %) affirment utiliser diverses options faisant partie de leur documentation personnelle lorsqu'ils et elles s'engagent avec les langues familiales de leurs élèves, telles que des sites web ou des fichiers personnels. Viennent ensuite les expériences personnelles (27 %) et l'engagement dans les pratiques d'enseignement (16 %).

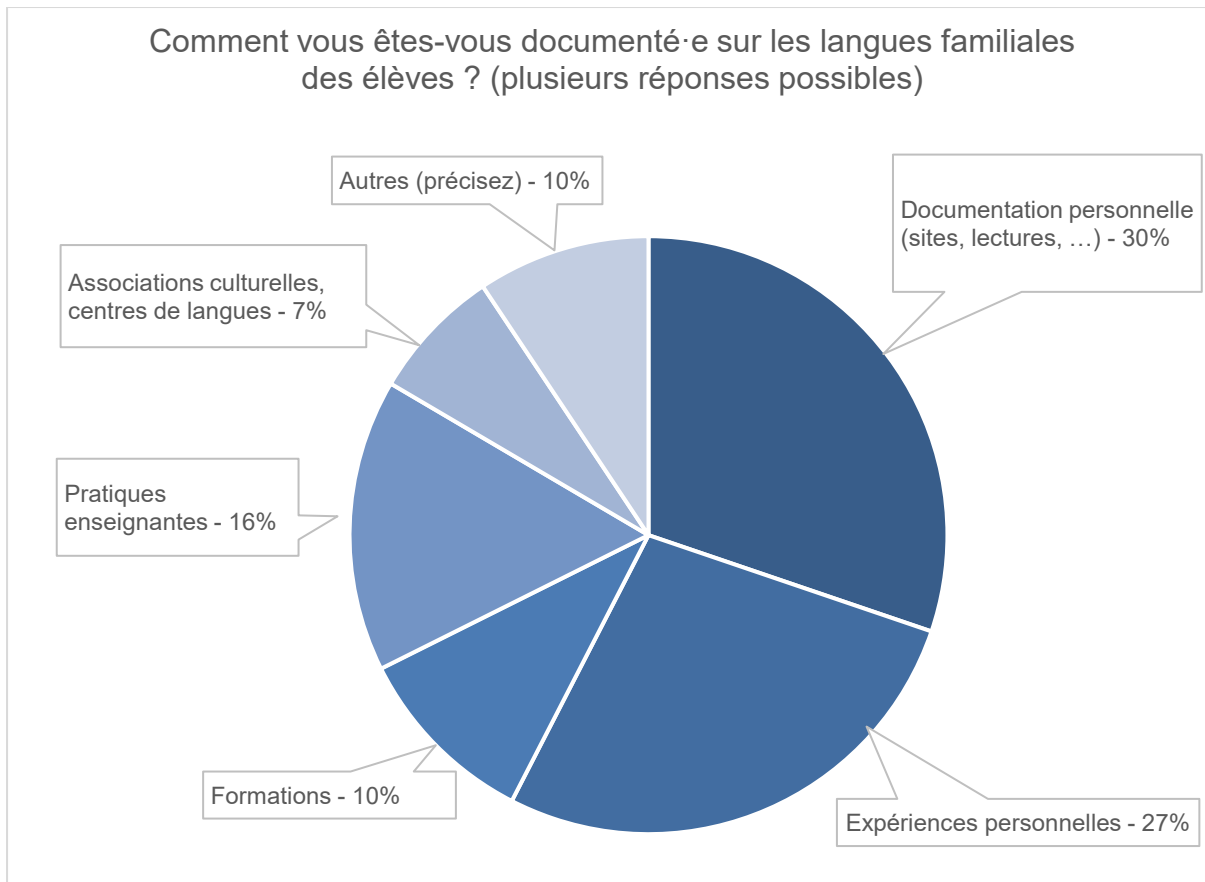


Figure 11: Sources de l'engagement des parties prenantes à l'égard des langues familiales des élèves

Pour chacune de ces catégories, les participant·es pouvaient préciser la manière dont ils et elles s'impliquent dans les langues familiales de leurs élèves. Les principales activités pour chacune des catégories énumérées dans la Figure 11 sont décrites ci-dessous.

En termes de **documentation personnelle**, la majorité des spécifications des répondant·es font état de recherches générales sur internet de sites contenant des informations sur les langues familiales des élèves et sur la manière de déterminer leur niveau (par exemple, il est fait mention de sites officiels d'ambassades, de sites officiels de systèmes éducatifs). Certain·es participant·es mentionnent également l'utilisation d'outils de traduction. De nombreux·euses participant·es affirment également consulter des sites dans lesquels ils et elles savent pouvoir trouver des informations de qualité et précises sur les langues familiales. D'autres participant·es mentionnent l'accès à des statistiques scolaires officielles, à des données issues d'entretiens et d'audits scolaires, à des dossiers d'admission ou à des profils scolaires d'élèves. Certain·es répondant·es indiquent qu'ils et elles recherchent des lectures (par exemple des articles de journaux), des conférences, des films et des documentaires qui sont liés d'une manière ou d'une autre aux langues et aux cultures d'origine des élèves.

En ce qui concerne les **expériences personnelles**, de nombreux·euses répondant·es indiquent que leur principale source de connaissances est constituée par les élèves eux et elles-mêmes et leurs familles et qu'ils et elles engagent souvent des conversations informelles sur les langues et les cultures d'origine, même s'il n'existe pas d'organisation officielle à cet

effet. De nombreux·euses répondant·es mentionnent des activités personnelles qui leur permettent de s'intéresser aux langues familiales des élèves, telles que les voyages, les séjours prolongés dans un pays où les langues familiales des élèves sont parlées, l'apprentissage d'une langue spécifique comme passe-temps personnel (comme l'arabe qui est mentionné explicitement), les questions sur les langues parlées à la maison et avec les ami·es, les demandes d'aide aux étudiant·es de l'enseignement supérieur, qui enseignent aux élèves ou les évaluent, afin de grandir en tant que bilingues. Quelques participant·es mentionnent qu'ils et elles se sont engagé·es dans des formations et des stages dans le pays d'origine des élèves ou qu'ils et elles ont eu des expériences personnelles en tant que médiateur·rices culturel·les. Enfin, quelques participant·es mentionnent également leur adhésion à des projets sur l'éducation plurilingue, tels que les projets du CELV.

La catégorie suivante concerne les **pratiques d'enseignement**. De nombreux·euses participant·es affirment s'engager dans des pratiques translangagières spontanées dans leurs classes, par lesquelles ils et elles apprennent à connaître les langues familiales de leurs élèves. De même, d'autres participant·es déclarent demander aux élèves des informations sur leurs langues ou parler de comparaisons linguistiques en classe. D'autres répondant·es s'engagent dans une évaluation formative orale ou demandent aux élèves des productions écrites sur eux et elles-mêmes et leurs langues (par exemple, la création d'un profil Facebook). D'autres encore mentionnent qu'ils et elles demandent à d'autres enseignant·es de les soutenir et de chercher du matériel ou des projets appropriés, et qu'ils et elles contactent les classes d'accueil pour qu'elles aident les élèves à partager leurs langues familiales. Quelques participant·es mentionnent qu'ils et elles ont une longue expérience en tant qu'enseignant·es dans des contextes plurilingues et qu'ils et elles ont suivi une formation d'enseignant·e de langues étrangères, ce qui signifie qu'ils et elles possèdent la connaissance des pratiques permettant de s'engager dans les langues.

En termes de **formation**, les réponses font état à la fois d'une formation initiale, d'une formation classée dans le cadre du développement professionnel continu et de stages. En ce qui concerne la formation initiale, les répondant·es déclarent avoir suivi des études au niveau de la licence et du master, par exemple pour devenir enseignant·es de langues, enseignant·es de langues étrangères ou secondes ou spécialistes en besoins éducatifs spéciaux (avec une formation sur les élèves nouvellement arrivé·es). En ce qui concerne le développement professionnel continu, les répondant·es ont mentionné différents cours qu'ils et elles ont suivis, tels qu'une formation sur le fonctionnement des langues, une coopération entre l'université et l'autorité éducative locale dans le cadre de laquelle une classe est prévue pour tous·tes les futur·es enseignant·es du primaire (non disponible pour les enseignant·es du secondaire), une formation interculturelle ou un MOOC pour l'apprentissage des langues. Enfin, quelques répondant·es ont mentionné avoir suivi une formation lors de stages à l'étranger.

En ce qui concerne le rôle des **associations culturelles**, les réponses sont moins nombreuses. Certains répondant·es mentionnent l'établissement de liens avec des associations locales pour demander un soutien pour des élèves spécifiques. Ils et elles mentionnent en particulier la prise de contact avec des associations de langues familiales qui organisent l'enseignement et l'évaluation de ces langues. D'autres mentionnent le contact avec un réseau de bibliothèques au sujet du plurilinguisme.

Dans la catégorie « **Autres** », certain·es répondant·es mentionnent qu'ils et elles ont personnellement suivi une formation pour les enseignant·es travaillant avec des enfants migrant·es, qui ciblait les compétences des enseignant·es en matière de développement et d'utilisation de répertoires linguistiques pluriels ; d'autres indiquent qu'ils et elles travaillent dans une organisation qui s'occupe d'élèves migrant·es.

La deuxième question portait sur les possibilités existantes de **formation des acteur·rices dans le domaine de l'éducation plurilingue**, telles que des modules de formation sur la prise en compte des répertoires plurilingues, l'alternance des langues, la médiation ou les pratiques translangagières. La majorité des répondant·es (64,5 %) déclare n'avoir aucune possibilité de suivre des formations sur l'éducation plurilingue. 36 % des répondant·es affirment cependant avoir suivi une formation continue sur l'éducation plurilingue, tandis que 15 % indiquent avoir reçu une telle formation dans le cadre de leur formation initiale d'enseignant·e.

La troisième question portait sur la **formation des intervenant·es directement impliqués dans l'évaluation des compétences en langues familiales**. Comme le montre la Figure 12, la majorité des répondant·es n'ont pas les connaissances nécessaires pour rendre compte de la formation du personnel impliqué dans l'évaluation des compétences en langues familiales. Ceci est vrai pour les trois types d'évaluation inclus dans l'enquête. 39,5 % des répondant·es indiquent que le personnel impliqué dans l'évaluation des langues familiales a reçu une formation spécifique en matière de correction et d'évaluation, suivi·es par 34,5 % des répondant·es affirmant que le personnel chargé de l'évaluation dans les organisations où ils et elles travaillent a reçu une formation générale en matière de passation de tests. 28,8 % des répondant·es affirment que le personnel impliqué dans l'évaluation des langues familiales dispose d'une formation spécifique sur l'éducation plurilingue et ses défis.

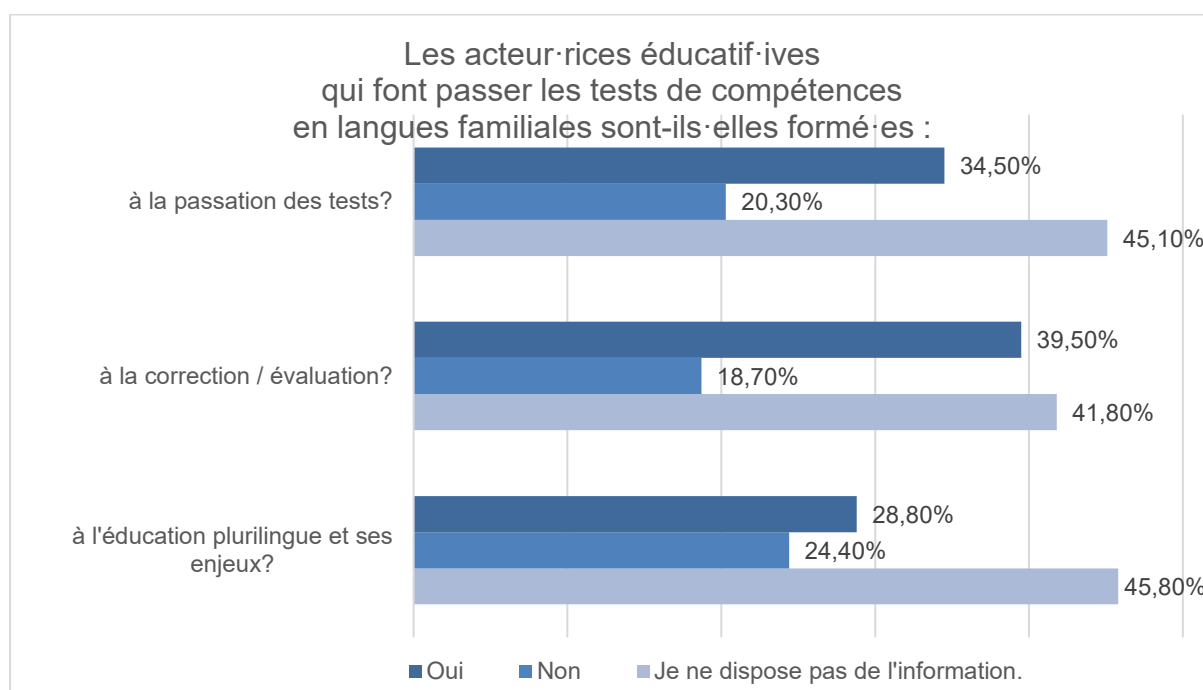


Figure 12: Formation des acteur·rices impliqués dans l'évaluation des langues familiales des élèves

Lorsque les répondant·es ont indiqué que les acteur·rices impliqué·es dans la conduite de l'évaluation des langues familiales ont reçu une formation, ils et elles ont pu préciser cette information en indiquant **qui est impliqué dans l'offre de formation** : l'institution, une autre organisation ou d'autres options qui pourraient être spécifiées. Ils et elles pouvaient également indiquer si ces organisations dirigent la formation – ce qui signifie qu'elles ont l'expertise pour le faire – ou proposent du personnel pour des événements de formation qui ont lieu ailleurs. La Figure 13 montre que les répondant·es déclarent avoir plus de connaissances sur leur propre organisation (colonnes bleu foncé) que sur les autres organisations (colonnes bleu clair). La majorité des répondant·es affirment ne pas disposer de suffisamment d'informations sur les types d'activités de formation dans leur propre organisation (dans 46,3 % des cas) et dans d'autres organisations (dans 68,4 % des réponses). 31,5 % des répondant·es déclarent que leur propre organisation dirige la formation, tandis que 22,2 % précisent que leur propre organisation propose du personnel à former. Dans le cas des autres organisations, 18,4 % des répondant·es affirment qu'ils et elles dirigent la formation et 13,1 % qu'ils et elles proposent du personnel à former.

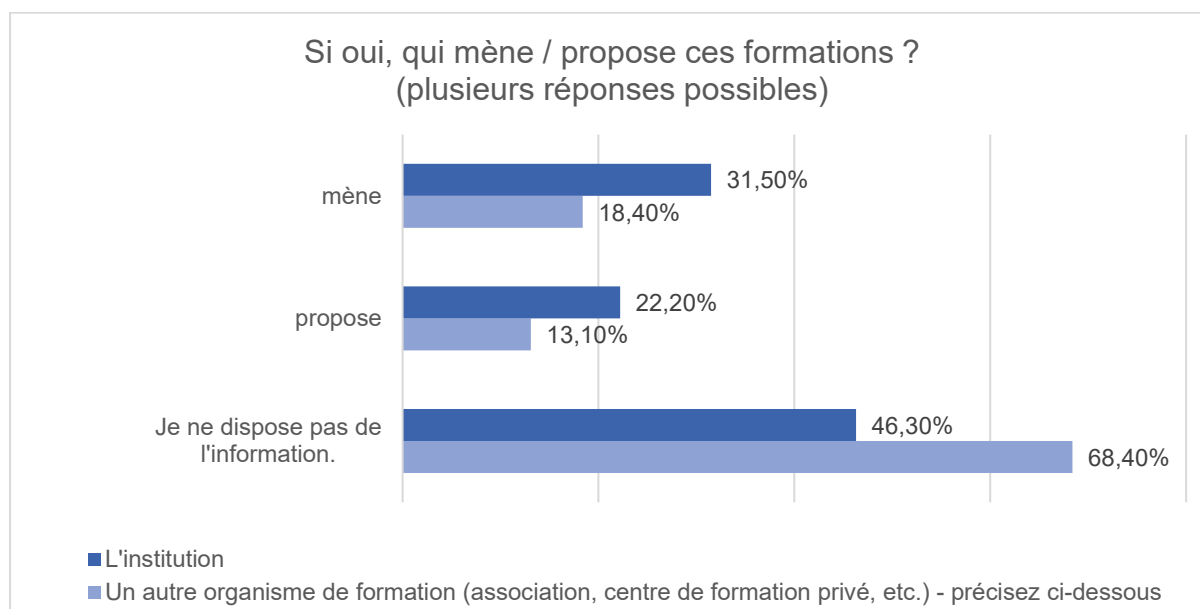


Figure 13: Types d'activités de formation menées par les institutions des parties prenantes ou par d'autres organisations

Les participant·es pouvaient également préciser quelles **autres organisations sont impliquées dans la formation des intervenant·es** qui effectuent l'évaluation des langues familiales des élèves. Les réponses comprenaient : les agences linguistiques spécifiques, les centres de formation privés sous contrat avec les écoles, les instituts publics de formation continue, les universités en coopération avec les agences nationales d'éducation, le gouvernement et le ministère de l'éducation, les ONG concernant les réfugié·es, les consulats et les écoles de langues d'origine.

En résumé, en ce qui concerne la formation des acteur·rices impliqué·es dans l'évaluation des langues familiales, nous concluons ce qui suit :

- De nombreux·euses acteur·rices affirment s'intéresser aux langues familiales de leurs élèves de diverses manières, notamment par le biais de leur documentation personnelle, de leurs expériences personnelles ou de leurs pratiques d'enseignement, en interrogeant les élèves et leurs familles.
- La plupart des activités de formation suivies semblent impliquer l'initiative et l'engagement personnels, ainsi que les actions des parties prenantes et ne dépendent pas des exigences formelles des organisations.
- Les répondant·es indiquent avoir suivi une formation initiale dans le domaine de l'éducation aux langues ou avoir recherché une formation professionnelle continue sur le fonctionnement des langues, l'éducation plurilingue ou les compétences interculturelles.
- La majorité des répondant·es affirment cependant ne pas avoir la possibilité de suivre une formation sur l'éducation plurilingue.
- En ce qui concerne la formation du personnel impliqué dans l'évaluation des langues familiales, de nombreux·euses répondant·es ne disposent pas de suffisamment d'informations à ce sujet.
- Ceux et celles qui le font indiquent que le personnel dispose d'une formation spécifique à la correction et à l'évaluation, suivie d'une formation générale à la conduite de tests ou d'une formation spécifique à l'éducation plurilingue et à ses défis.
- En ce qui concerne les parties prenantes impliquées dans la formation du personnel chargé d'évaluer les langues familiales, nombre d'entre elles déclarent que leur propre organisation dirige la formation ou, dans une moindre mesure, propose du personnel à former.

4.1.4. Langues familiales et variétés d'utilisation

La partie suivante de l'enquête portait sur les langues familiales et leur emploi. La première question demandait aux répondant·es s'ils et si elles pensaient que les **documents officiels ou les programmes des politiques nationales d'éducation encourageaient l'établissement de liens avec les langues des élèves**. Selon la Figure 14, 41,2 % des répondant·es affirment que les programmes officiels encouragent effectivement l'établissement de liens avec les langues familiales des élèves et 48,6 % déclarent que c'est le cas pour les notes de service ou autres documents officiels.

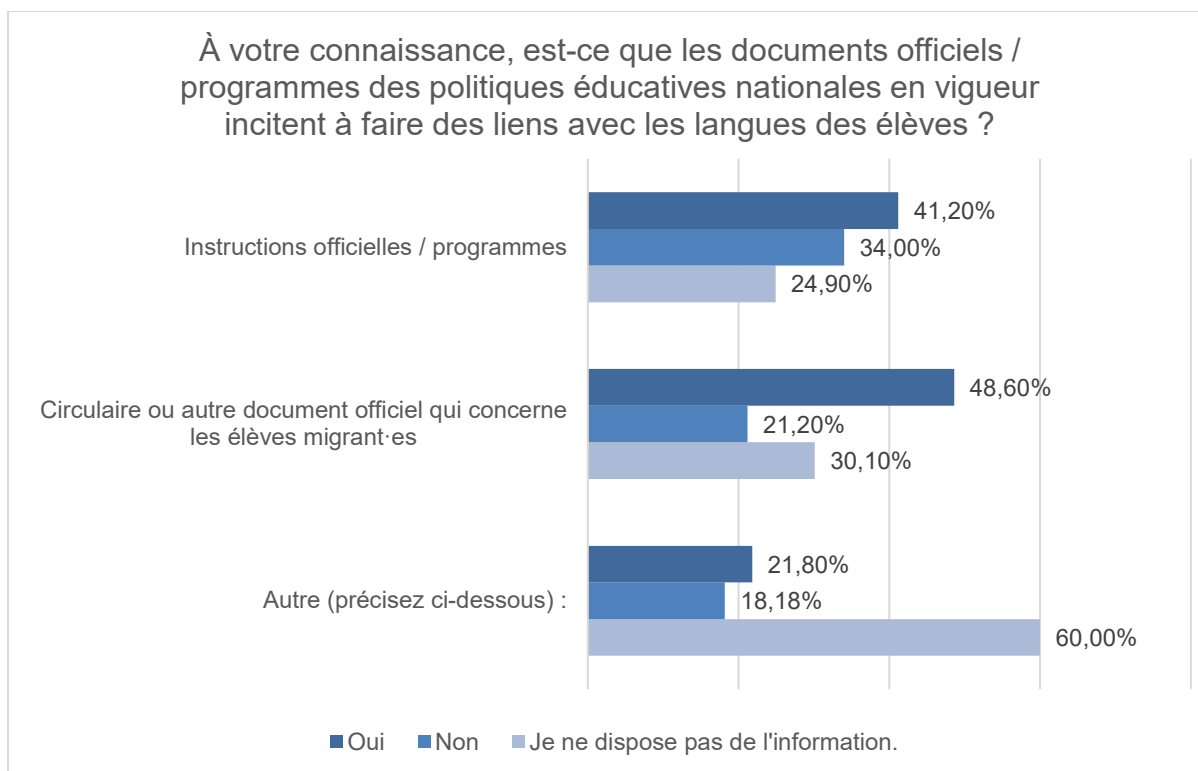


Figure 14: Documents favorisant l'établissement de liens avec les langues des élèves

Les participant·es pouvaient préciser ces informations dans la catégorie « **Autre** ». De nombreux répondant·es affirment connaître les lignes directrices nationales (et/ou régionales) et les documents officiels dans lesquels l'importance de valoriser les langues familiales des élèves est mentionnée. Ils et elles déclarent cependant que la manière dont cela doit être fait en pratique n'est pas claire et que tout le monde n'est pas conscient de cette exigence présente dans les lignes directrices. D'autres participant·es indiquent qu'ils et elles ont connaissance d'une législation spécifique et de brochures destinées aux enseignant·es qui mentionnent l'importance de valoriser le plurilinguisme. Quelques répondant·es mentionnent que les documents favorisant l'ouverture aux langues familiales des élèves n'existent que pour l'accueil initial des élèves plurilingues ou pour l'enseignement précoce et primaire. Certains répondant·es mentionnent des lignes directrices développées par le Conseil de l'Europe, que de nouveaux programmes d'études sont en cours de développement dans lesquels cet aspect sera inclus, ou le fait que le baccalauréat international inclut des lignes directrices pour valoriser les langues familiales des élèves.

La même question a été posée concernant les documents qui pourraient encourager la **prise en compte de la variation linguistique** (langues régionales, variétés de langues, etc.) en ce qui concerne les langues parlées à la maison par les élèves. Comme le montre la Figure 15, 31,7 % des réponses indiquent l'existence de documents officiels qui prennent en compte la variation linguistique en ce qui concerne les langues familiales des élève ; et 29 % des réponse précisent que c'est également le cas pour les instructions ou programmes officiels.

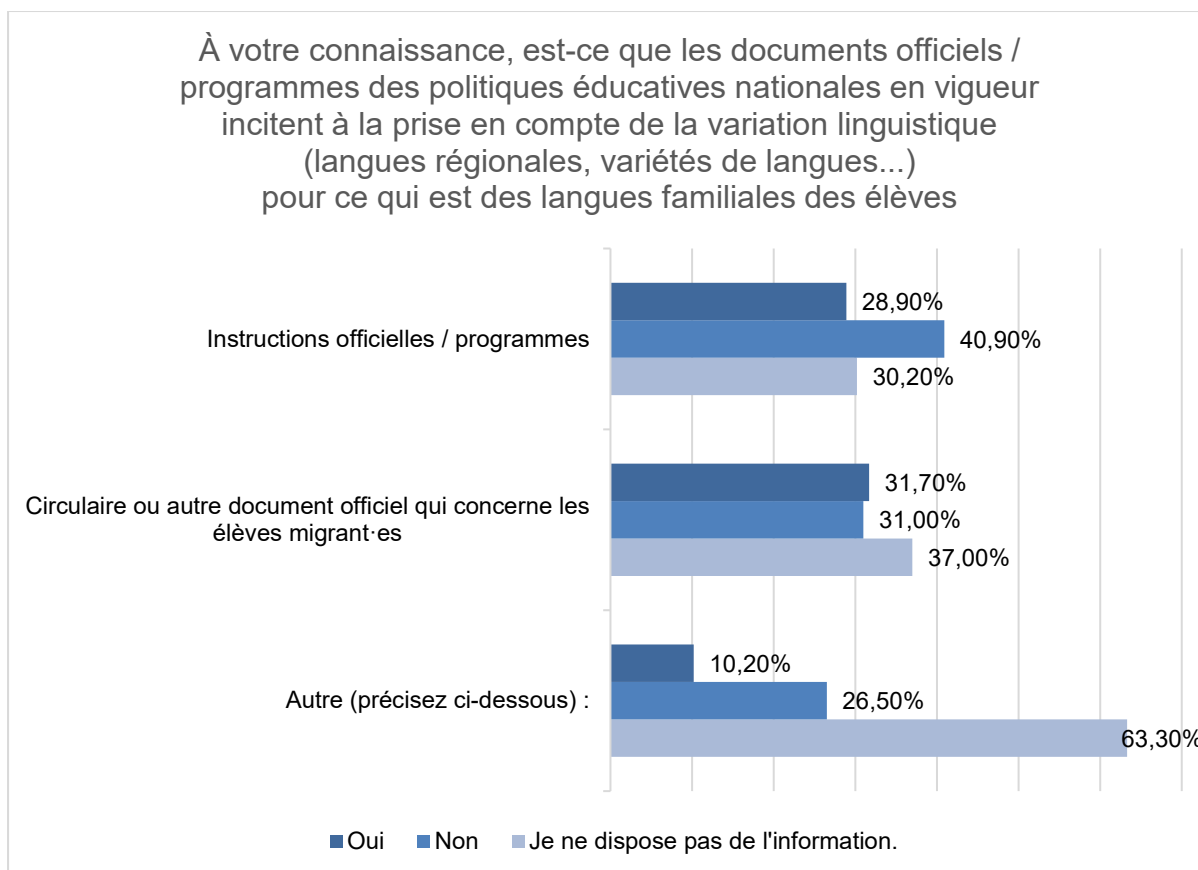


Figure 15: Documents encourageant la prise en compte des variations linguistiques (langues régionales, variétés de langues, etc.) par rapport aux langues familiales des élèves

De nombreux répondant-es ont précisé la catégorie « **Autre** », indiquant que les langues régionales sont encouragées et mentionnées dans les programmes nationaux (par exemple au Pays de Galles, en Espagne, en Italie, aux Pays-Bas). D'autres documents encourageant les variétés régionales sont des documents scientifiques, des documents issus de projets, des guides pour l'enseignement des langues et des documents généraux protégeant les langues minoritaires.

La question suivante de cette section porte sur l'**utilisation de la langue parlée à la maison dans les organisations** et vise spécifiquement à identifier les endroits où les élèves ont le droit de parler leurs langues familiales. Comme le montre la Figure 16, la plupart des répondant-es (24 %) déclarent que les élèves ont le droit d'utiliser leurs langues familiales pendant les pauses, suivis par 21 % mentionnant que les élèves peuvent le faire à la cantine scolaire et 18 % affirmant que c'est possible pendant les activités extrascolaires organisées l'après-midi. Les répondant-es ayant déclaré que les élèves ont le droit d'utiliser leurs langues familiales pendant les activités en classe ont indiqué que les élèves pouvaient le faire pendant les activités en petits groupes (14 %) et pendant les activités de conceptualisation en classe (15 %).

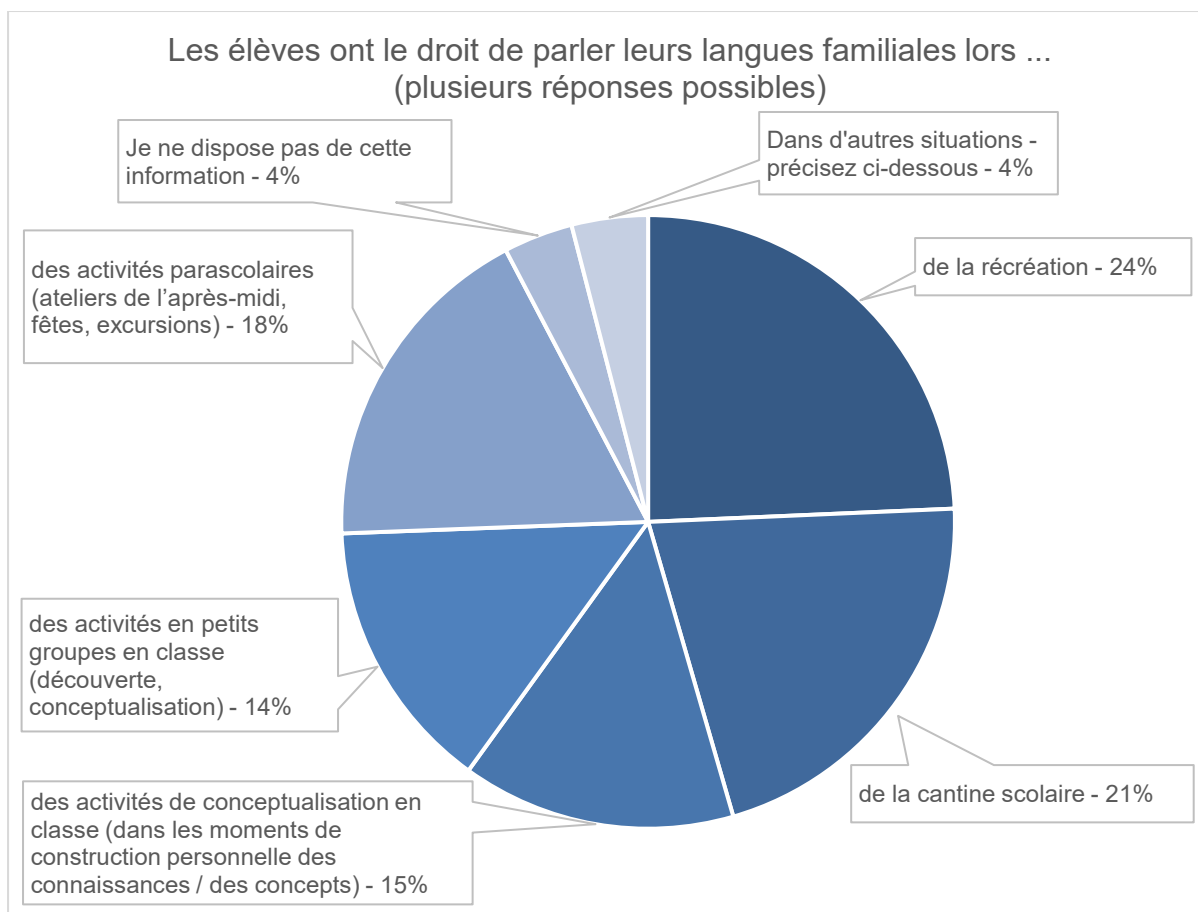


Figure 16: Lieux dans lesquels les élèves des institutions interrogées ont le droit de parler leurs langues familiales

Quelques répondant·es ont indiqué d'**autres lieux** où les élèves ont le droit de parler leurs langues familiales. Les réponses comprennent divers degrés de droits pour les élèves. Alors que certain·es mentionnent que cela est possible dans les classes (de langues) dès qu'ils et elles en ont l'occasion ou qu'ils et elles ont un·e interlocuteur·rice, d'autres déclarent que cela n'est possible que dans les classes de langues familiales. D'autres encore mentionnent que de nombreux·euses enseignant·es n'acceptent pas ou ne stimulent pas les langues familiales en classe et que certaines écoles les interdisent activement.

Il a ensuite été demandé aux participant·es s'il existe **dans leur institution des espaces consacrés aux langues familiales** des élèves. Comme le montre la Figure 17, près de la moitié des répondant·es affirment qu'il n'y a pas d'espace pour les langues familiales des élèves dans leurs institutions. Environ 26 % affirment que de tels espaces sont disponibles, tandis qu'environ 23 % ne disposent pas d'informations suffisantes pour répondre à cette question.

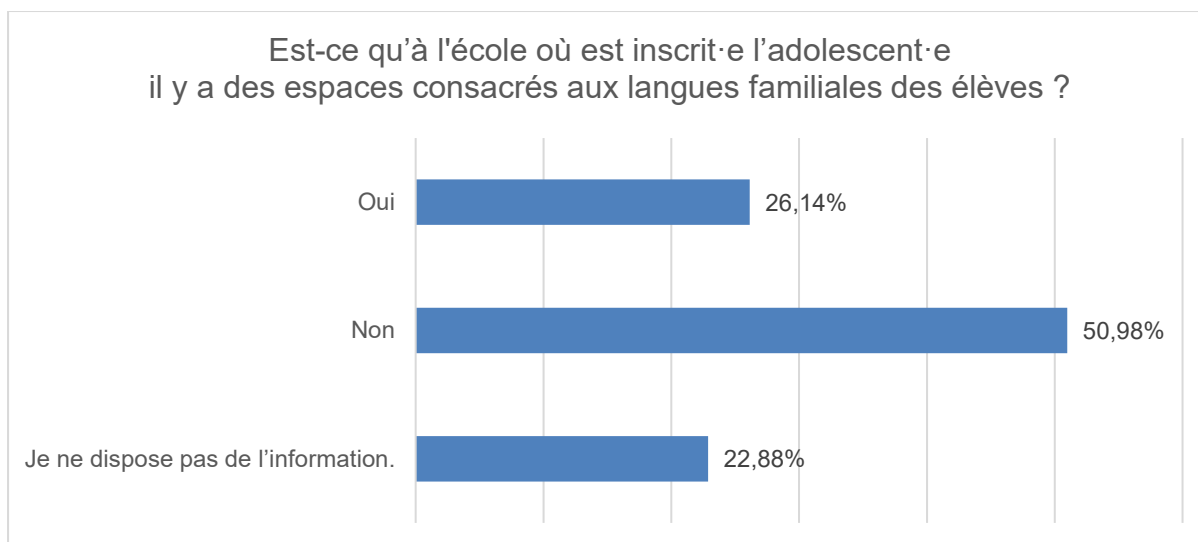


Figure 17: Disponibilité de lieux consacrés aux langues familiales des élèves

En cas de réponse affirmative, les parties prenantes pouvaient **préciser les espaces consacrés aux langues familiales** des élèves. La Figure 18 montre que dans 27 % des cas, les répondant·es affirment qu'il y a des murs décorés avec les langues familiales des élèves dans les couloirs ou les salles. Viennent ensuite les affichages dans les salles de classe, les panneaux ou les couloirs (environ 23 %). Dans 12 % des réponses, les participant·es ont indiqué que les zones d'accueil ou les salles destinées aux parents pouvaient contenir des langues familiales des élèves. 24 % des répondant·es ont déclaré ne pas avoir accès aux informations nécessaires pour répondre à cette question.

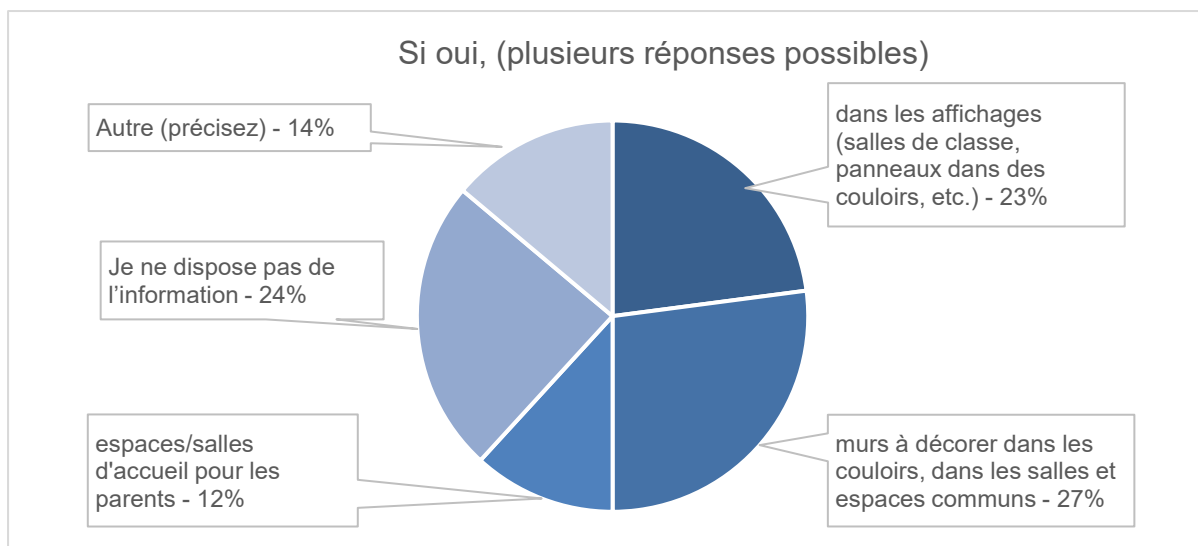


Figure 18: Lieux consacrés aux langues familiales des élèves

Parmi les 14 % de répondant·es qui ont choisi l'option « **Autre** », plusieurs (20) ont précisé les types d'espaces disponibles pour les langues familiales au sein de leurs organisations. Les réponses comprenaient : la classe d'accueil, qui n'est pas disponible en permanence,

mais lors d'occasions spéciales (par exemple, la Journée européenne des langues, une exposition temporaire ou la participation à un projet), la bibliothèque, les invitations à une réunion de parents ou d'autres documents destinés à communiquer avec les parents.

Ensuite, les répondant·es pouvaient indiquer s'ils et si elles avaient observé que les élèves **s'intéressaient aux langues des autres** et de quelle manière. Ainsi qu'il ressort clairement de la Figure 19, les répondant·es relèvent souvent que les élèves s'intéressent à leurs langues respectives ; 71,5 % d'entre eux·elles ont observé des élèves utilisant des mots empruntés aux langues de leurs pairs ; 67,4 % ont déclaré que des élèves souhaitent en savoir plus sur les pratiques culturelles de leurs pairs ; et 52,1 % ont constaté que des élèves expriment le désir d'apprendre une langue parlée par un·e de leurs camarades de classe.

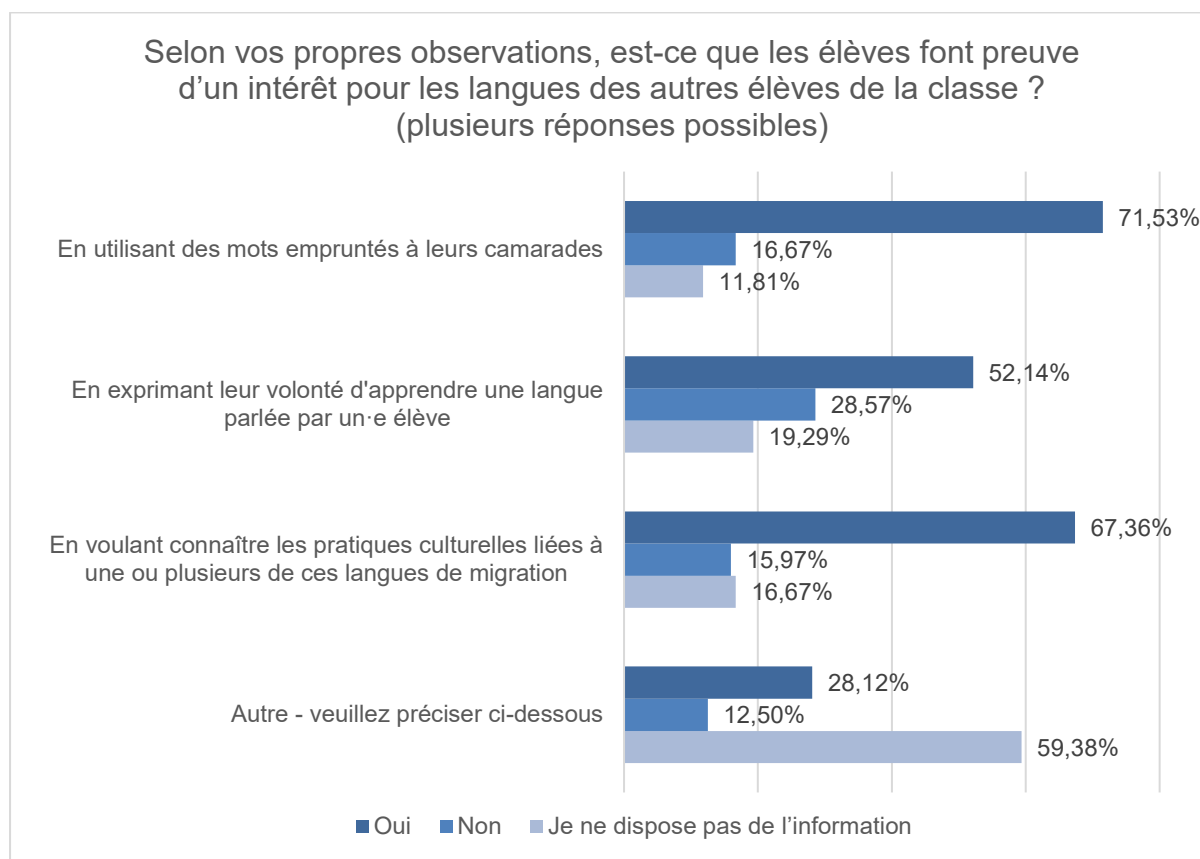


Figure 19: Types d'intérêt des élèves pour leurs langues respectives

28 % des répondant·es ont également fait état d'**autres situations** dans lesquelles ils et elles ont observé des élèves manifestant un intérêt pour les langues de leurs pairs. De nombreux·euses répondant·es indiquent que cela varie énormément d'un·e élève à l'autre et est généralement lié à la manière dont l'école fonctionne en matière de plurilinguisme. Un·e répondant·e explique : « Si les élèves sont exposé·es de manière significative (de façon planifiée et non aléatoire) à la diversité linguistique, ils et elles développent leur intérêt naturel pour les langues et les cultures ». Les répondant·es, qui ont mentionné d'autres types d'intérêt des élèves, ont fait référence aux comparaisons linguistiques effectuées par les élèves et à leur intérêt pour les différents alphabets. Ils et elles affirment que la plupart des élèves sont

généralement ouvert·es à d'autres langues, en particulier lorsqu'ils et elles sont très jeunes. Les élèves seraient prêt·es à partager leur expérience et à apporter leur soutien, à aider en cas de difficultés, à faire preuve d'empathie. Certain·es répondant·es affirment que les élèves s'intéressent à la musique et aux films dans les langues de leurs pairs. Certain·es ont observé des élèves qui ont fait de Google Translate leur application préférée sur leur téléphone afin de pouvoir traduire rapidement la langue de l'autre. Quelques répondant·es mentionnent également que les élèves s'intéressent aux aspects culturels relatifs à leurs pairs.

La question suivante concernait les **connaissances** des répondant·es **sur l'exposition des élèves plurilingues à leurs langues en dehors de l'école**. 78,5 % des répondant·es (124) ont indiqué que, selon leurs connaissances, les élèves ont la possibilité de pratiquer leurs langues familiales en dehors de l'école, tandis que seulement 3,8 % (6) ont déclaré que les élèves n'ont pas la possibilité de pratiquer leurs langues en dehors de l'école. 17,7 % (28) déclarent ne pas avoir les connaissances nécessaires pour répondre à cette question de manière appropriée.

En cas de réponse positive, les répondant·es avaient alors la possibilité de cliquer sur plusieurs options pour préciser, lorsqu'ils et elles en avaient connaissance, les **lieux et circonstances dans lesquels les élèves pratiquaient leurs langues familiales**. La Figure 20 montre les réponses suivantes : dans 31,2 % des cas, les élèves plurilingues sont exposé·es à leurs langues familiales dans leur environnement immédiat, par le biais de leurs familles ou de leurs foyers élargis. Viennent ensuite les ami·es (27,4 % des réponses), les associations (15,4 %), les cours de langues familiales (14 %) et les voyages (10,2 %). Dans l'ensemble, les répondant·es ont souligné qu'il est possible pour les élèves plurilingues d'être exposé·es à leurs langues familiales de manière diverse et variée, la plupart de ces possibilités impliquant une exposition à des formes orales de ces langues.

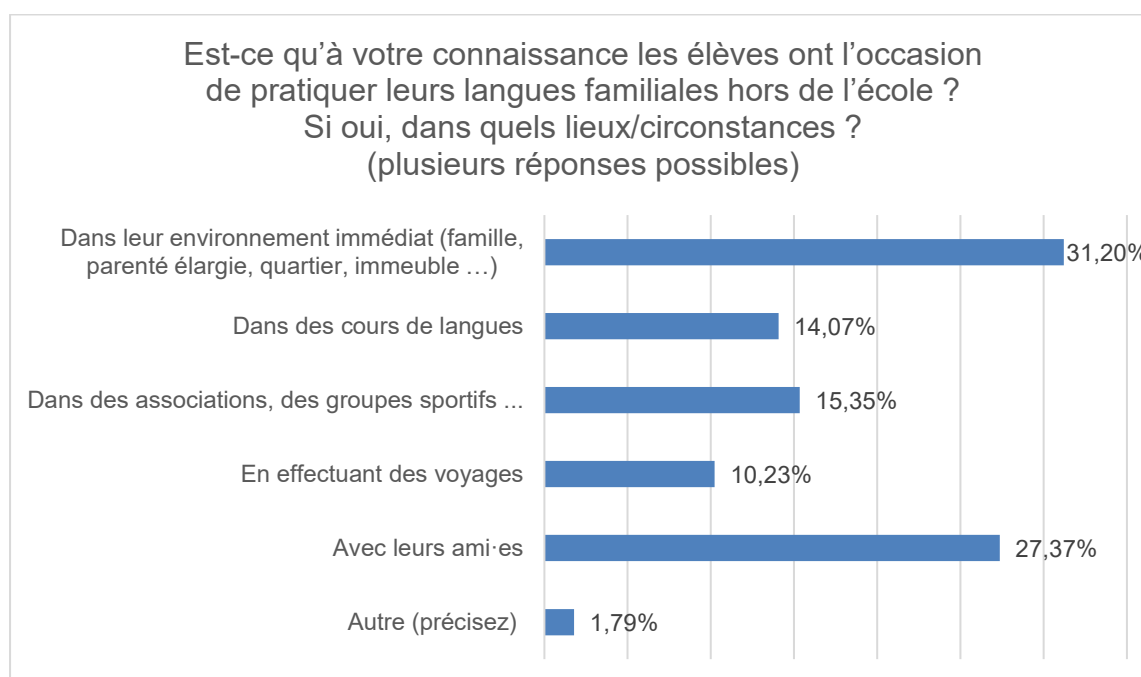


Figure 20: Situations d'exposition aux langues familiales en dehors de l'école

Sept répondant·es ont souhaité préciser leurs réponses et ont ajouté des informations sur leur connaissance de l'exposition des élèves à leurs langues familiales. Les parties prenantes mentionnent plusieurs initiatives prises par les communautés pour exposer les enfants à leurs langues familiales (par exemple, la mosquée, les associations culturelles ou les écoles de langues familiales). Une des réponses indique : « Certains groupes communautaires organisent des écoles de langues le week-end, où les enfants apprennent le programme de leur pays d'origine dans leur langue familiale ». Une autre réponse mentionne : « Par le biais d'accords internationaux spécifiques tels que celui conclu avec la France, le Portugal ou le Maroc, ou par le biais d'institutions linguistiques et culturelles, d'ambassades ou d'ONG ».

En résumé, en ce qui concerne les langues familiales et les variétés d'utilisation, nous concluons ce qui suit :

- En ce qui concerne les documents ou programmes officiels relatifs aux politiques nationales d'éducation qui établissent des liens avec les langues des élèves, 41,2 % des répondant·es affirment que les programmes officiels encouragent effectivement l'établissement de liens avec les langues familiales des élèves et 48,6 % déclarent que c'est le cas pour les notes de service ou autres documents officiels.
- De nombreux·euses répondant·es ont indiqué d'autres documents qui encouragent les écoles à établir des liens avec les langues familiales des élèves.
- Les langues et variétés régionales sont généralement encouragées et mentionnées dans les documents officiels.
- En ce qui concerne l'utilisation des langues familiales dans les écoles, la plupart des répondant·es déclarent que les élèves ont le droit d'utiliser leurs langues familiales pendant les récréations ; puis sont mentionnées la cantine et les activités extrascolaires qui ont lieu l'après-midi.
- Moins de répondant·es ont déclaré que les élèves ont le droit d'utiliser leurs langues familiales pendant les activités en classe.
- De nombreux·euses répondant·es affirment qu'il n'y a pas d'espace pour les langues familiales des élèves dans leur institution ; lorsque de tels espaces sont disponibles, les répondant·es mentionnent des murs décorés avec les langues familiales des élèves dans les couloirs ou les salles, puis des affichages dans les salles de classe, des panneaux ou des couloirs, des zones d'accueil ou des salles pour les parents qui pourraient exposer les langues familiales des élèves.
- Les répondant·es observent souvent que les élèves manifestent leur intérêt pour les langues des autres en utilisant des mots empruntés aux langues de leurs pairs, en voulant en savoir plus sur les pratiques culturelles de leurs pairs et en exprimant le désir d'apprendre une langue parlée par un pair.
- Les répondant·es affirment savoir que les élèves ont la possibilité de pratiquer leurs langues familiales par le biais de diverses activités en dehors de l'école (exposition aux langues familiales dans leur environnement immédiat, par le biais de leurs familles ou de leurs foyers élargis, d'ami·es, d'associations, de cours de langues, de voyages).

Dans la dernière question ouverte de l'enquête, les répondant·es ont été invité·es à signaler tout **autre aspect concernant l'inclusion des langues familiales** qui, à leur avis, devrait faire l'objet d'une réflexion, mais qui n'a pas été inclus dans l'enquête. Certain·es répondant·es ont mentionné le besoin de plus d'informations sur la participation des parents migrants et sur la nécessité pour les parents de venir à l'école et d'être informés de l'importance de la promotion des langues parlées à la maison. D'autres ont indiqué qu'il leur manquait une question sur le racisme et la discrimination linguistiques. Quelques-un·es ont mentionné que l'enquête n'abordait pas les grandes différences entre l'enseignement primaire et secondaire ou entre les écoles rurales et urbaines. Enfin, quelques participant·es ont indiqué que les questions ne tenaient pas compte des langues ayant un statut différent, comme c'est le cas pour les élèves d'Afrique parlant des variétés de langues qui peuvent être très locales et avoir principalement une tradition orale.

4.2. Apprenant·es

4.2.1. Les langues des apprenant·es

La première section de l'enquête auprès des élèves visait à **cartographier leurs répertoires plurilingues**. Pour la première question, les apprenant·es ont été invité·es à spécifier les **langues parlées dans leurs familles** dans un menu déroulant dans lequel ils et elles pouvaient choisir plusieurs options et ajouter des langues supplémentaires. La Figure 21 montre que 26,3 % des répondant·es déclarent parler l'anglais à la maison, suivi par le bengali (9,5 % de locuteur·rices), l'arabe (8,3 %) et l'allemand (7,3 %), puis l'italien, le punjabi et le portugais (3,7 % de locuteur·rices).

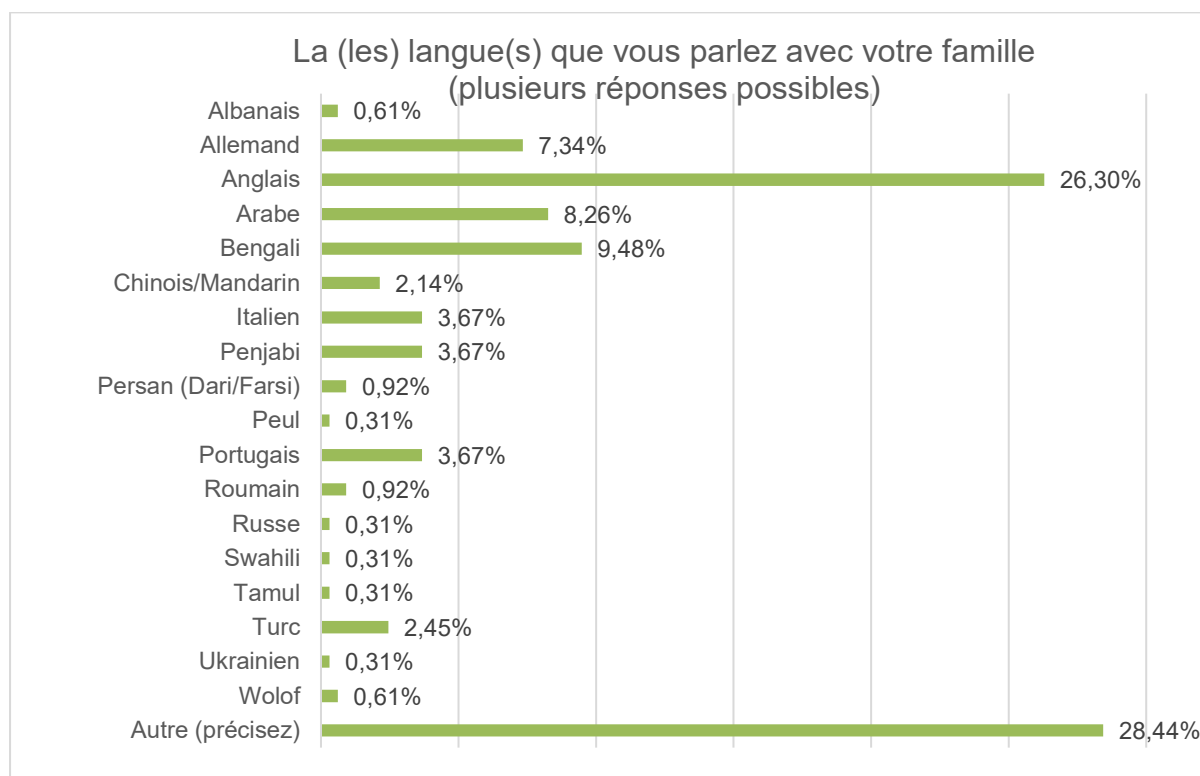


Figure 21: Langues familiales les plus parlées par les apprenant·es

Il est également intéressant de constater que 28,5 % des apprenant·es ont choisi la catégorie « **Autre** » pour spécifier leurs langues familiales ; 10 élèves ont mentionné parler le slovène, 9 l'ourdou, 7 le pachto, 5 le serbe, et 4 le polonais, le croate et l'hindko. En outre, de nombreuses autres langues n'ont été mentionnées que par 1 ou 2 élèves. Les élèves parlent des langues utilisées dans le monde entier.

Les élèves pouvant indiquer plusieurs langues, le Tableau 3 résume le nombre de langues que les élèves déclarent parler dans leurs familles. Environ 44,4 % des apprenant·es déclarent parler principalement une langue à la maison avec leurs familles, tandis que 44 % déclarent parler deux langues différentes à la maison. Environ 10 % parlent trois langues et quelques rares répondant·es déclarent en parler quatre ou plus. Au sein des familles, les garçons parlent significativement plus de langues que les filles.

Tableau 3: Nombre de langues parlées dans les familles des apprenant·es

Nombre de langues parlées à la maison	Fréquence	%
1	85	44,4
2	84	44,0
3	19	9,9
4	2	1,0
5	1	0,5
Total	191	100,0

Dans la deuxième question, les apprenant·es ont précisé les **langues qu'ils et elles parlent avec leurs ami·es**. La Figure 22 montre que de nombreux·euses apprenant·es parlent l'anglais avec leurs ami·es (41,6 %), suivi de l'allemand (10,7 %), de l'arabe (5,5 %), du turc (2,4 %) et de l'italien (2,4 %).

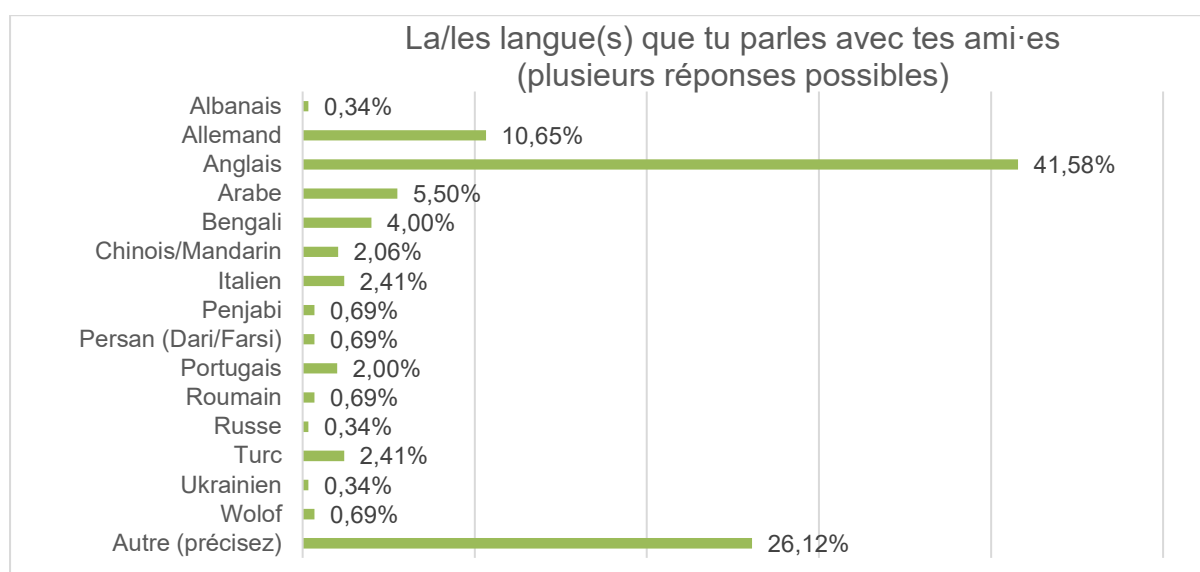


Figure 22: Langues familiales les plus parlées avec des ami·es

Ici aussi, de nombreux·euses apprenant·es (26,1 %) ont choisi de préciser les « autres » langues qu'ils et elles utilisent avec leurs ami·es. Par exemple, 14 apprenant·es ont indiqué qu'ils et elles parlent le français avec leurs ami·es (également en combinaison avec d'autres langues) ; 11 ont déclaré utiliser le slovène, 4 le pachto et 3 l'ourdou. Le Tableau 4 montre le nombre de langues que les apprenant·es déclarent parler avec leurs ami·es. Nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre les filles et les garçons.

Tableau 4: Nombre de langues parlées avec les ami·es

Nombre de langues parlées à la maison	Fréquence	%
0	4	2,1
1	103	53,9
2	67	35,1
3	15	7,9
4	2	1,0
Total	191	100,0

Sur la base de ces données, nous avons examiné s'il existait une différence dans le nombre de langues différentes parlées par les apprenant·es à la maison ou avec des ami·es. Un test d'échantillons appariés a révélé que les apprenant·es parlent plus de langues à la maison qu'avec leurs ami·es. En outre, les garçons parlent en moyenne plus de langues à la maison qu'avec leurs ami·es, tandis que les filles ne présentent aucune différence.

La dernière question relative aux répertoires plurilingues des apprenant·es concernait les langues que les apprenant·es déclaraient être capables de lire ou d'écrire dans les livres, les journaux, les *chats*, les réseaux sociaux, etc. Il s'agit donc de **compétences de littératie dans les langues familiales**. Comme le montre la Figure 23, 45 % des apprenant·es déclarent s'engager dans des pratiques d'alphabétisation en anglais et 10,6 % en allemand. Presque toutes les langues que les apprenant·es déclarent parler dans leurs familles sont, à l'exception de la plupart des langues africaines, également utilisées pour lire et/ou écrire (par exemple, 7,1 % en arabe ou 3,1 % en portugais).

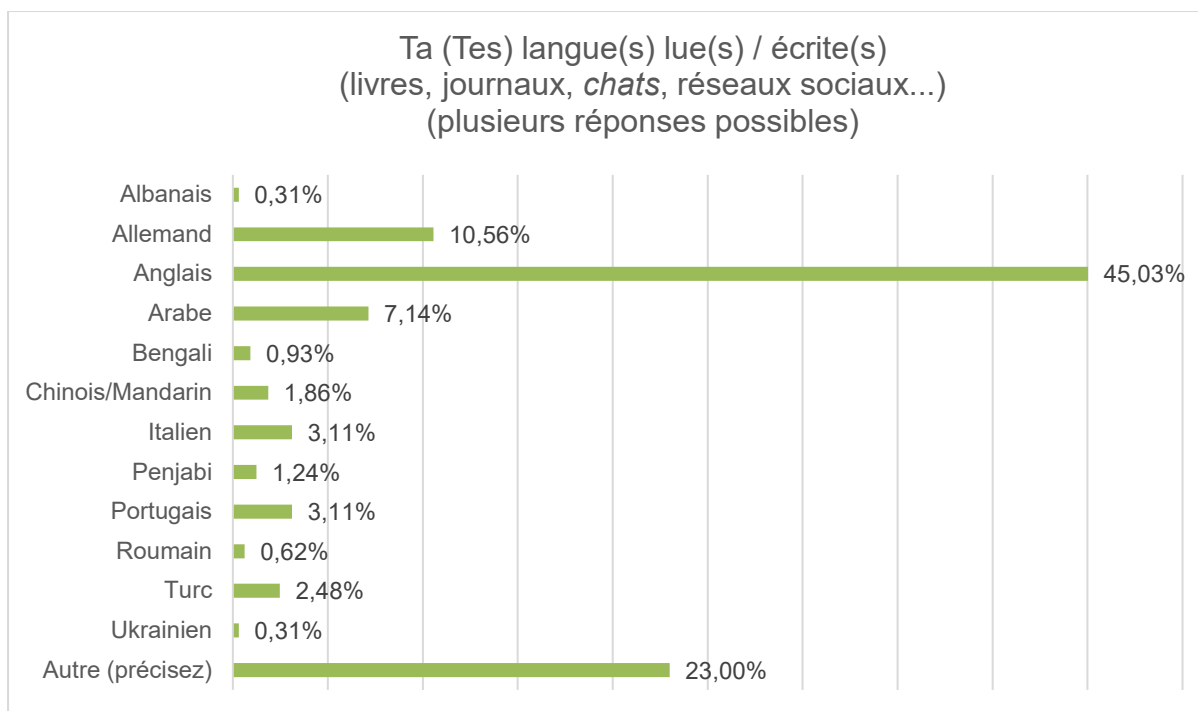


Figure 23: Langues familiales les plus lues / écrites par les apprenant·es

D'après le Tableau 5, 44,5 % des répondant·es affirment lire et/ou écrire dans une langue, tandis que 38,2 % déclarent pouvoir le faire dans deux langues et 14,1 % dans trois. Cela indique un degré relativement élevé de littératie autodéclarée dans les langues indiquées par les apprenant·es. Il n'y a pas de différences significatives entre les filles et les garçons en ce qui concerne les compétences déclarées en matière de littératie.

Tableau 5: Nombre de langues lues/écrites par les apprenant·es

Nombre de langues parlées à la maison	Fréquence	%
0	4	2,1
1	85	44,5
2	73	38,2
3	27	14,1
4	2	1,0
Total	191	100,00

Le degré de littératie des élèves dans plusieurs langues semble également être lié à leur âge ; plus les élèves sont âgé·es, plus ils et elles déclarent lire et écrire dans plusieurs langues. Cela peut refléter la présence d'un enseignement des langues (étrangères) à l'école, car le nombre de langues parlées à la maison n'est pas lié à l'âge.

En résumé, en ce qui concerne les répertoires plurilingues de l'apprenant·e, nous concluons ce qui suit :

- Notre échantillon d'apprenant·es se caractérise par une grande diversité linguistique : 26,3 % des personnes interrogées déclarent parler l'anglais à la maison, suivies par les locuteur·rices du bengali (9,5 %), de l'arabe (8,3 %), de l'allemand (7,3 %) et des locuteur·rices de l'italien, du punjabi et du portugais (3,7 %). Mais de nombreuses autres langues et variétés du monde entier ont également été mentionnées.
- Cela se reflète également dans le fait que 44,4 % des apprenant·es indiquent qu'ils et elles parlent principalement une langue à la maison avec leurs familles, mais que 44 % déclarent parler deux langues différentes à la maison. Et 10 % parlent trois langues.
- Les apprenant·es parlent moins de langues et des langues quelque peu différentes avec leurs ami·es, mais l'utilisation des langues est également très diversifiée : 41,6 % des apprenant·es parlent l'anglais avec leurs ami·es, suivi de l'allemand (10,7 %), de l'arabe (5,5 %), du turc et de l'italien (2,4 % respectivement).
- En termes de littératie, 45 % des apprenant·es déclarent s'engager dans des pratiques de littératie en anglais et 10,6 % en allemand. Presque toutes les langues que les apprenant·es déclarent parler en famille sont, à l'exception de la plupart des langues africaines, également utilisées pour la lecture et/ou l'écriture.

4.2.2. Les familles des apprenant·es et l'utilisation de la langue à la maison

La section suivante de l'enquête auprès des apprenant·es se concentre sur les **origines des apprenant·es et de leurs familles et sur l'utilisation de la langue à la maison**. Comme le montre la Figure 24 concernant la génération des apprenant·es, 51 % mentionnent que leurs parents ont émigré dans le pays de résidence actuel ; 22 % indiquent que sont leurs grands-parents ; et dans 12 % des cas, les apprenant·es mentionnent qu'ils et elles ont émigré eux-et elles-mêmes dans le pays de résidence actuel. Dans 5 % des cas, d'autres membres de la famille ont migré. Et 11 % des apprenant·es n'ont pas su répondre à cette question.

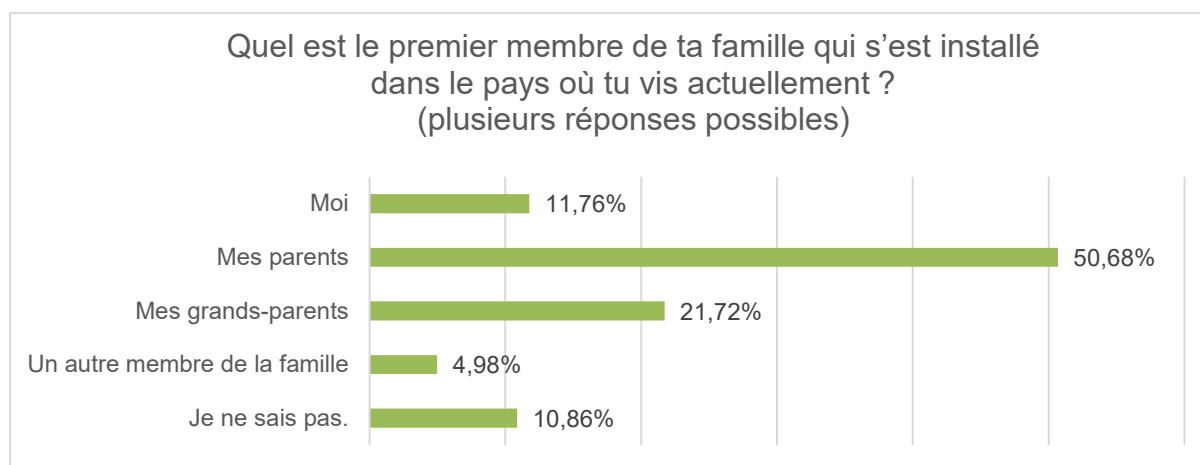


Figure 24: Membres du foyer ayant migré

La question suivante visait à recenser les langues **parlées par les parents à la maison**. Plus de 30 % des apprenant·es ont choisi la catégorie « **Autre** ». L'anglais (24,1 %), le bengali (9,9 %), l'allemand (8 %), l'arabe (7,6 %) et le portugais (4,6 %) sont les langues les plus parlées par les parents, selon les apprenant·es. Dans la catégorie « **Autre** », les apprenant·es mentionnent un grand éventail de langues et de variétés d'Europe et d'Afrique, et quelques-unes d'Asie. Les langues les plus souvent citées sont le français (11 apprenant·es), le slovène (10), l'ourdou (10), le pachto (7) et le polonais (5).

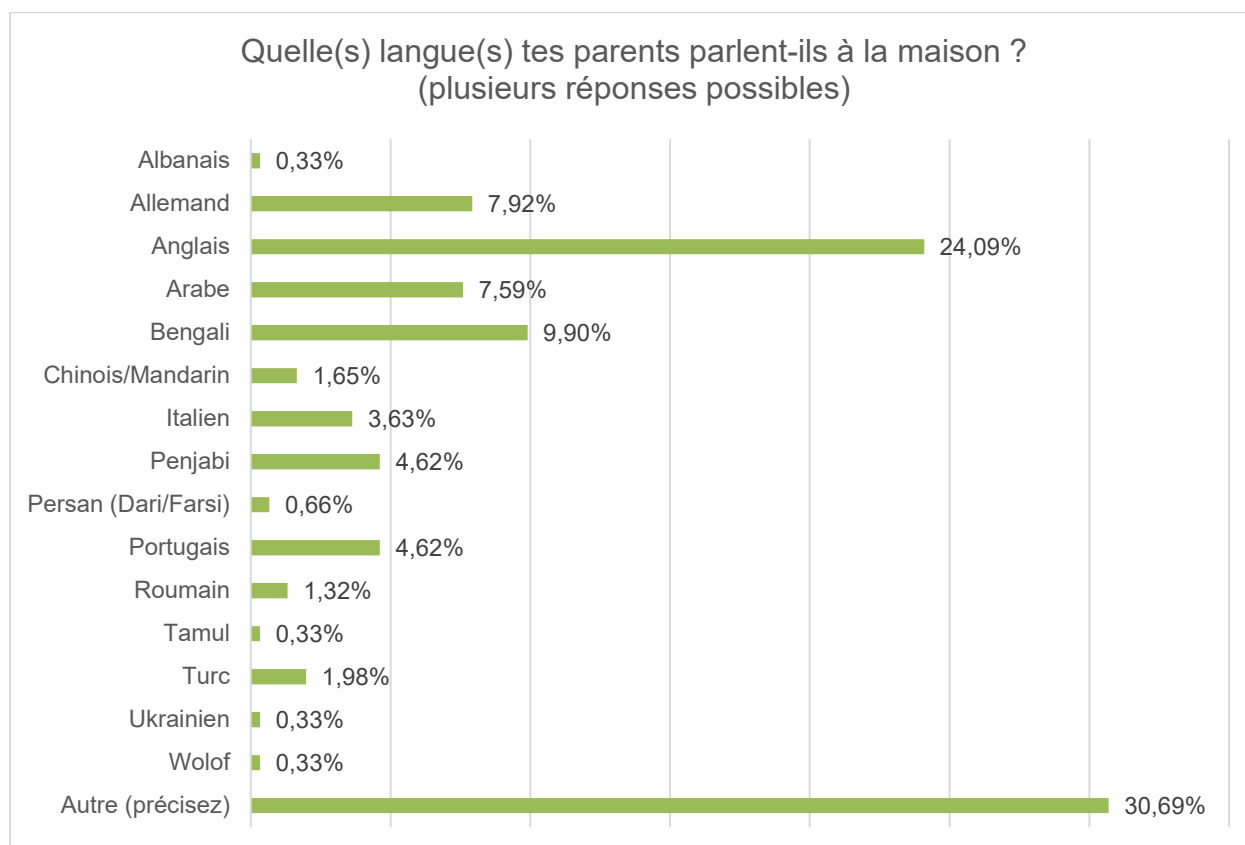


Figure 25: Emploi des langues par les parents

D'après le Tableau 6, 50,8 % des répondant·es affirment que leurs parents parlent une seule langue entre eux à la maison, tandis que 37,2 % déclarent que leurs parents utilisent deux langues dans leur communication à la maison et 10,5 % que leurs parents parlent trois langues. Ces résultats indiquent également un degré relativement élevé de diversité dans l'utilisation des langues par les parents.

Tableau 6: Nombre de langues parlées par les parents

Nombre de langues parlées à la maison	Fréquence	%
0	2	1,0
1	97	50,8
2	71	37,2
3	20	10,5
4	1	0,5
Total	191	100,0

Les données relatives aux répertoires plurilingues des élèves nous ont également permis de découvrir quelques autres modèles corrélationnels intéressants : plus les parents parlent de langues entre eux, plus leur enfant déclare lire et écrire dans plusieurs langues, ce qui signifie que l'utilisation de la langue familiale peut potentiellement être liée à des niveaux de littératie plus élevés dans plusieurs langues. En outre, les apprenant·es qui déclarent être capables de lire et d'écrire dans plusieurs langues ont plus souvent des membres de leurs familles qui parlent également plusieurs langues et ont également des ami·es avec lesquelles ils et elles parlent plusieurs langues.

En résumé, en ce qui concerne les familles des apprenant·es et l'utilisation de la langue familiale, nous concluons ce qui suit :

- Nos résultats montrent donc que la plupart des apprenant·es de l'échantillon sont des élèves migrant·es de deuxième ou troisième génération.
- L'utilisation des langues par les parents est marquée par une grande diversité linguistique, à la fois en termes de diversité des langues déclarées par les apprenant·es et par rapport au nombre de langues parlées à la maison.
- Le nombre de langues utilisées dans les familles est également lié aux niveaux de littératie des élèves, car plus les langues sont parlées, plus les apprenant·es déclarent être capables de lire et d'écrire dans plusieurs langues.
- Plus les parents parlent de langues entre eux, plus leur enfant affirmera lire et écrire dans plusieurs langues.
- Les apprenant·es qui déclarent être capables de lire et d'écrire dans plusieurs langues ont plus souvent des membres de leurs familles et des ami·es avec lesquelles ils et elles utilisent plusieurs langues.

4.2.3. La place des langues des apprenant·es dans leurs écoles

D'après la Figure 26, la plupart des apprenant·es fréquentaient l'enseignement secondaire inférieur (58 %) au moment de l'enquête. Viennent ensuite 31 % des apprenant·es qui fréquentaient l'enseignement secondaire supérieur et 5 % des écoles ou des filières professionnelles.

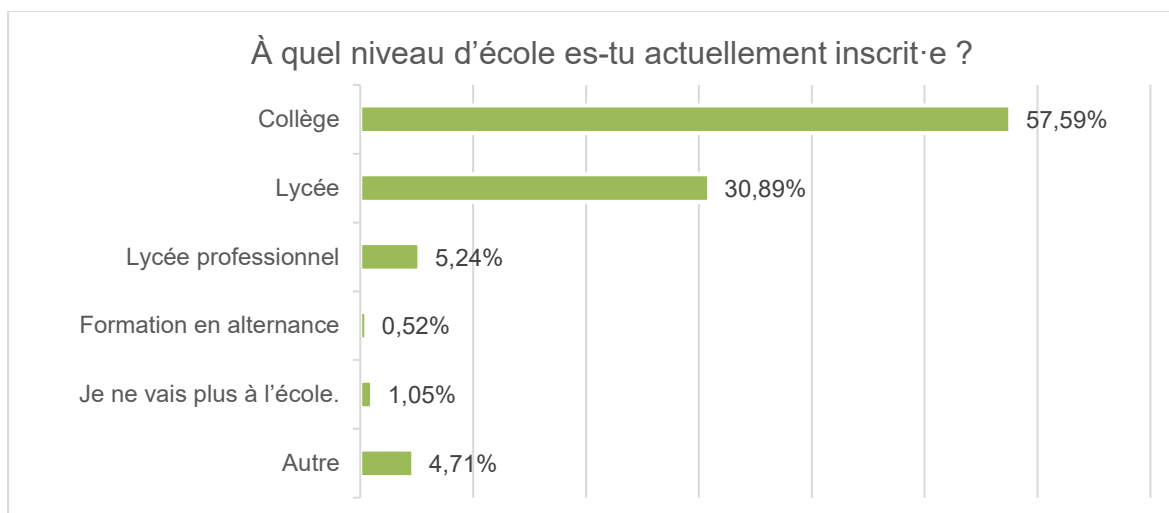


Figure 26: Niveau scolaire des apprenant·es

Nous avons également demandé aux apprenant·es le nombre d'**années passées à l'école**, avec un menu déroulant contenant les chiffres de 1 à 15. Cependant, alors que de nombreux·euses élèves ont interprété la question comme étant le nombre total d'années de scolarité, quelques-un·es ont indiqué le nombre d'années de fréquentation de l'école particulière dans laquelle ils et elles se trouvaient à ce moment-là. Ainsi, alors que 37,7 % des apprenant·es ont déclaré avoir suivi entre 9 et 11 années de scolarité, ce qui correspondrait à l'âge typique de l'école secondaire, 23,9 % ont affirmé n'avoir suivi qu'une seule année de scolarité, ce qui indique que les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire n'ont suivi qu'une seule année dans leur école secondaire. Par conséquent, nous n'utiliserons pas ces résultats plus avant.

La question suivante visait à déterminer **si les langues parlées à la maison ou les langues utilisées avec les ami·es étaient évaluées**.

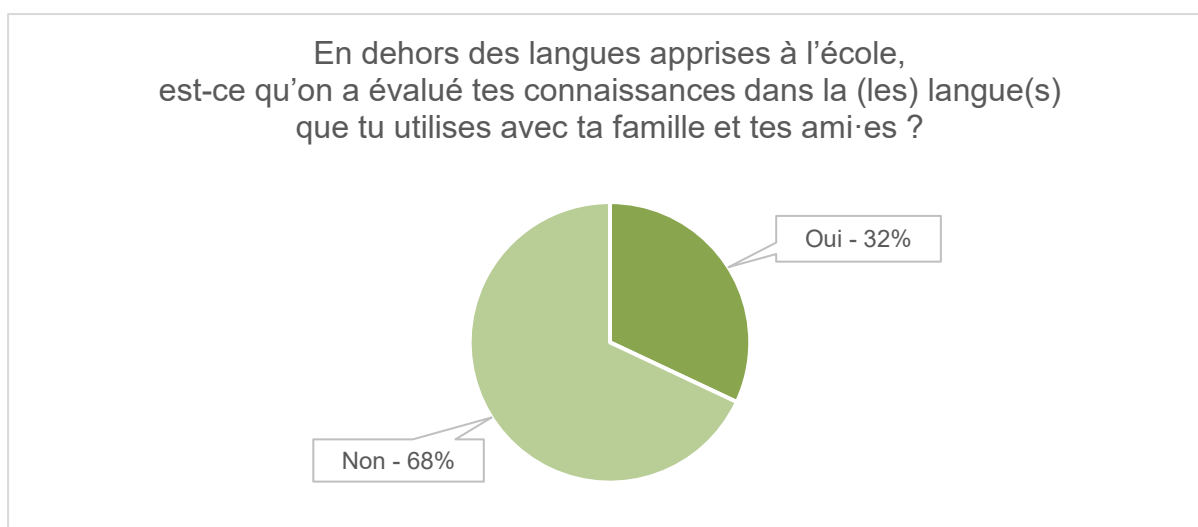


Figure 27: Évaluation des langues familiales

Selon la Figure 27, la grande majorité (68 %) des apprenant·es affirment que leurs langues familiales n'ont jamais été évaluées, tandis que 32 % déclarent que c'était effectivement le cas. Pour les réponses affirmatives, les élèves pouvaient donner quelques précisions sur l'évaluation effectuée.

Tout d'abord, ils et elles ont pu préciser **le cadre** dans lequel leurs langues familiales ont été évaluées. Comme le montre la Figure 28, 65,8 % des apprenant·es affirment que l'évaluation de leurs langues familiales a eu lieu dans un cadre scolaire. Viennent ensuite les évaluations au sein d'une association culturelle ou communautaire (13,7 %) et les évaluations effectuées dans une église ou un espace religieux, qui peuvent toutes deux faire référence à des cours de langue familiale.

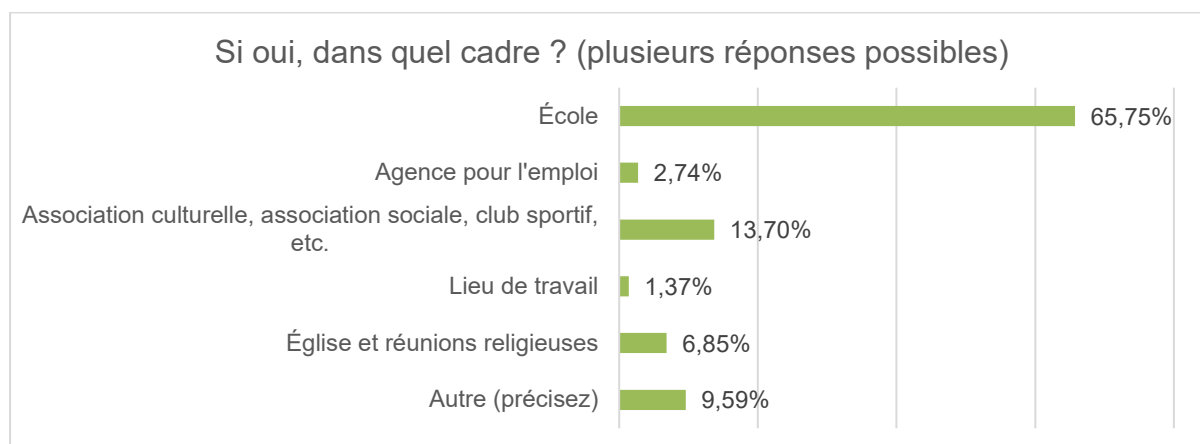


Figure 28: Cadre dans lequel les langues familiales sont évaluées

Seul·es quelques apprenant·es ont indiqué l'option « Autre ». Certain·es ont indiqué avoir été testé·es à la maison ou au domicile d'un membre de la famille, d'autres ont précisé avoir été évalué·es par le biais d'une réunion Zoom ou pendant des cours de langues d'origine.

De plus, les élèves dont la langue parlée à la maison a été évaluée pouvaient préciser les **langues évaluées**. La Figure 29 montre que l'anglais est la langue dans laquelle ils et elles déclarent avoir été le plus testé·es (27,6 %), ce qui indique qu'ils et elles considèrent l'anglais à la fois comme leur langue familiale et comme une langue de scolarisation, selon le contexte. Viennent ensuite l'allemand (dans 14,3 % des réponses) et l'arabe (12,4 %). Dans la catégorie « **Autre** », les apprenant·es ont indiqué le français (7), l'espagnol (6), le slovène (5) et le polonais (2), suivis de quelques réponses indiquant des langues régionales telles que le gallois, l'écossais et le catalan. Il convient de noter que les langues citées comme ayant été évaluées ne correspondent pas aux langues que les élèves déclarent parler dans leur environnement familial. Les langues testées ont tendance à être des langues européennes ou des langues largement parlées dans les pays européens, comme l'arabe.

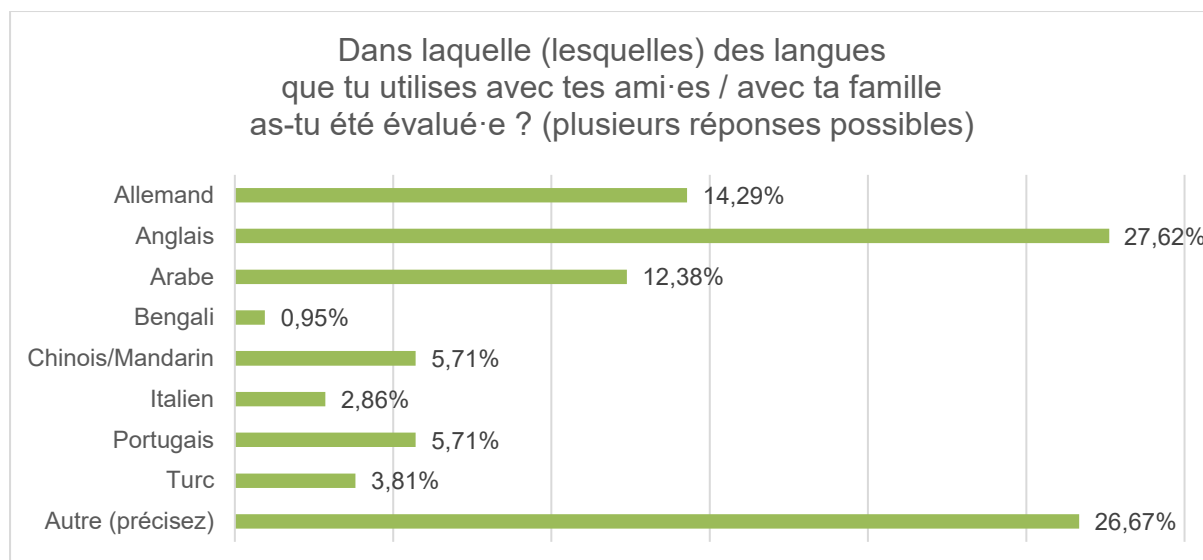


Figure 29: Langues familiales évaluées

Ensuite, les apprenant·es dont la langue familiale a été évaluée ont été invité·es à indiquer si celle-ci avait été évaluée à l'**écrit ou à l'oral**. 57 % ont indiqué que leurs langues, si elles avaient été évaluées, l'avaient été oralement, tandis que 43 % ont affirmé que l'évaluation avait été faite sous forme écrite.

En ce qui concerne les **objectifs de l'évaluation**, dans 18,8 % des réponses, les élèves indiquent que l'évaluation de la langue parlée à la maison a été faite pour reconnaître l'expérience antérieure au moment de l'accueil à l'école (fonction diagnostique). Ensuite, dans 17,1 % des réponses, les apprenant·es affirment que l'évaluation a été faite pour inclure la langue familiale dans l'évaluation de leurs résultats scolaires (fonction sommative). Dans 16,2 % des réponses, les élèves ont déclaré que l'évaluation avait été effectuée pour les placer dans une classe de niveau approprié (fonction diagnostique). Dans 13,7 % des cas, les apprenant·es ont affirmé que l'évaluation leur permettait d'utiliser leur langue pour apprendre en classe (fonction formative). Dans seulement 10,2 % des cas, l'évaluation a été réalisée afin que l'élève obtienne un certificat ou un diplôme complémentaire attestant de son niveau de langue familiale (fonction certificative). Dans 12,8 % des cas, les apprenant·es ont déclaré ne pas connaître le but de l'évaluation ; et dans 4,2 % des cas, ils et elles ont indiqué d'autres raisons, telles que des raisons religieuses ou des examens de langue familiale.

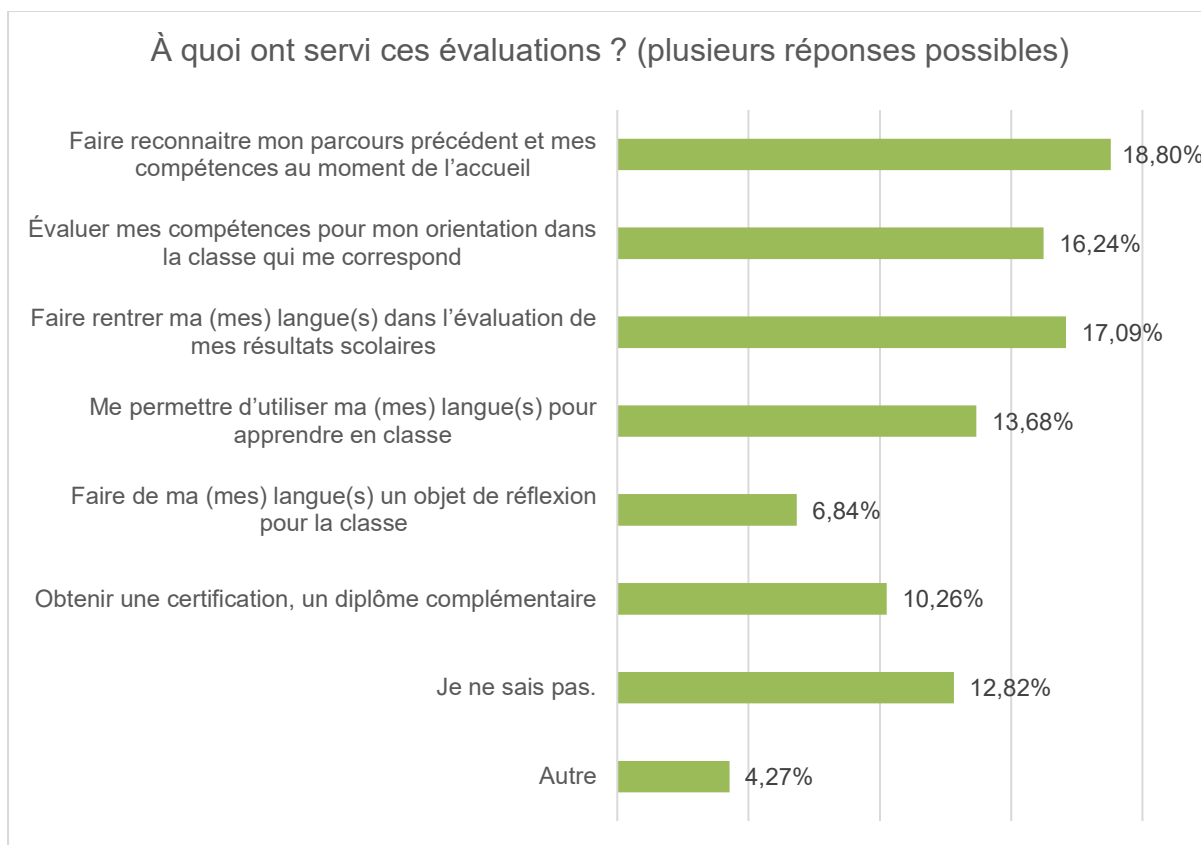


Figure 30: Objectifs de l'évaluation des langues familiales

En cas de réponse négative à la question de savoir si l'évaluation de la langue parlée à la maison a eu lieu ou non, les apprenant-es pouvaient indiquer s'ils et si elles souhaitaient que **leurs compétences dans la langue parlée à la maison soient évaluées**. 33,1 % souhaiteraient que leur langue familiale soit évaluée, 35,9 % ne le souhaiteraient pas et 30,1 % ne savent pas. En cas de réponse affirmative, les apprenant-es pouvaient préciser les raisons pour lesquelles ils et elles souhaitaient que leurs langues familiales soient évaluées. La Figure 31 montre que 22,7 % des apprenant-es qui souhaitent que leurs langues soient évaluées aimeraient que leurs parcours et leurs compétences soient mieux connus au moment de leur accueil à l'école.

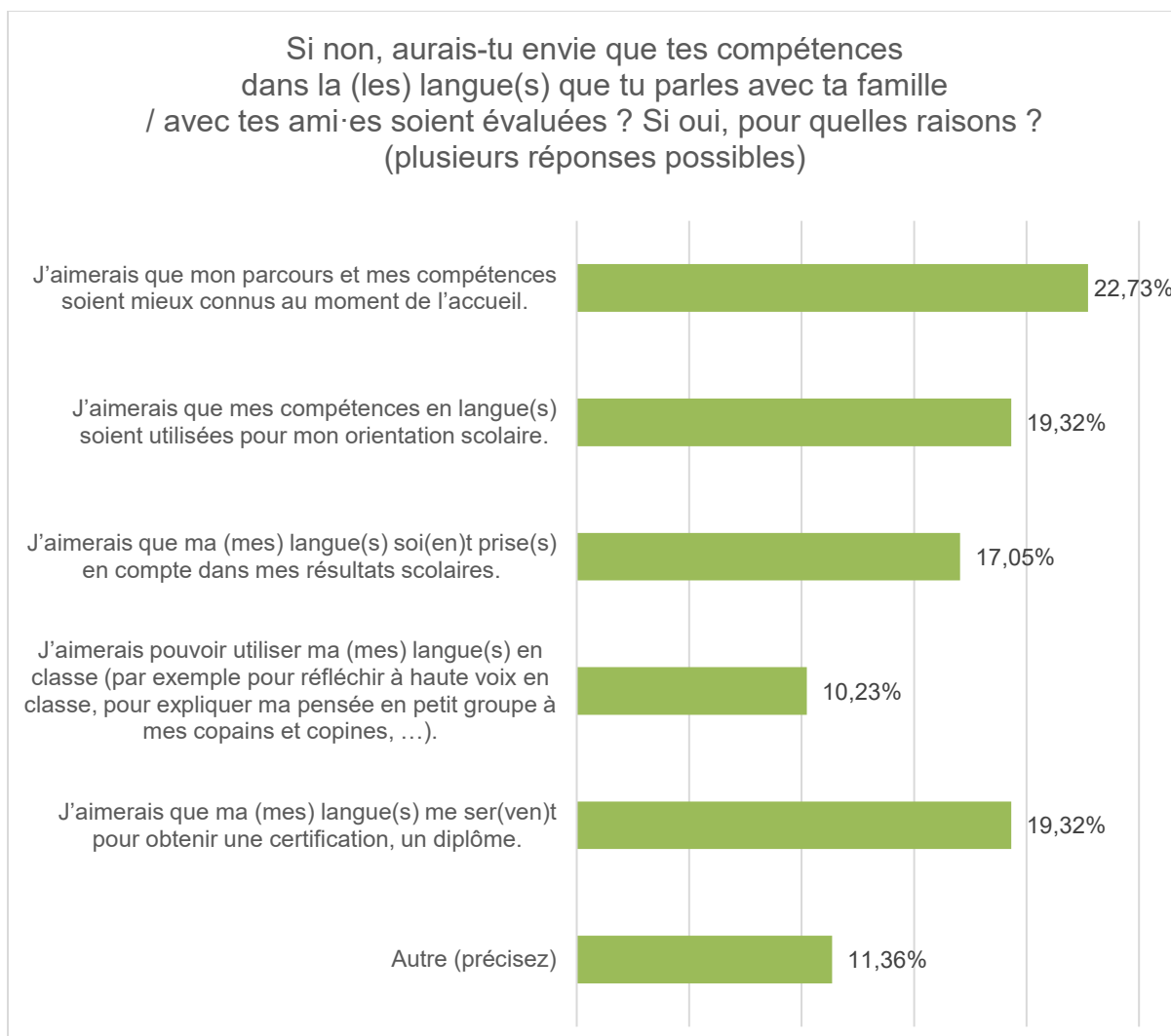


Figure 31: Raisons pour lesquelles une évaluation des langues familiales serait souhaitable

Viennent ensuite 19,3 % des apprenant·es qui souhaitent que leurs langues familiales soit utilisées à des fins de diagnostic et le même pourcentage qui souhaite une évaluation en vue d'obtenir une certification, un diplôme ou un grade. 17 % souhaitent que leurs langues soient évaluées et prises en compte dans les résultats scolaires généraux. 11,4 % ont indiqué d'autres raisons, telles que parler couramment à la famille et aux ami·es, travailler comme traducteur·rice, aller à l'université ou améliorer les chances d'emploi. Une personne parlant le hongrois a affirmé : « J'aimerais que mes professeur·es l'apprécient ».

Ensuite, les apprenant·es ont été invité·es à rendre compte de l'**utilisation des langues familiales et du soutien apporté par leurs écoles**. Selon la Figure 32, 67,9 % des apprenant·es affirment que, dans certaines matières, les enseignant·es leur demandent quelles langues ils et elles parlent. Dans 27,4 % des cas, cependant, cela ne se produit dans aucune matière. Dans 42,4 % des réponses, les apprenant·es déclarent que, dans aucune matière, ils et elles ne sont encouragé·es par l'enseignant·e à utiliser les langues qu'ils et elles connaissent pour s'exprimer ou apprendre. Cela se produit dans certaines matières dans 34,8 % des réponses. Dans 45,7 % des cas, les apprenant·es affirment que dans aucune

matière, ils et elles ne sont autorisé·es à utiliser des ressources dans leurs langues familiales, comme un dictionnaire. C'est le cas dans certaines matières dans 36,4 % des réponses. Enfin, dans 51,4 % des réponses, les apprenant·es déclarent que dans aucune matière, l'enseignant·e n'utilise leurs langues familiales en classe. C'est le cas dans certaines matières dans 21 % des réponses et dans toutes les matières dans 27,6 % des réponses.

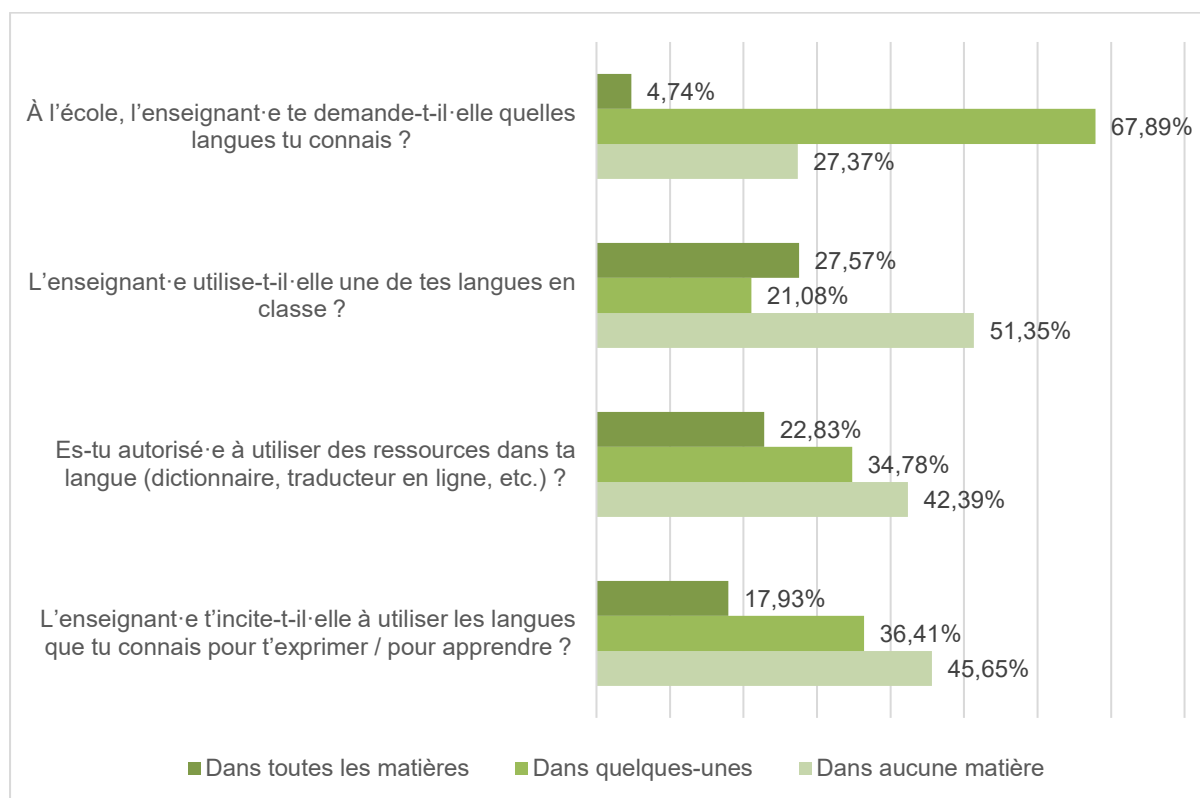


Figure 32: Emploi des langues familiales et soutien à l'école

À la fin de cette section (voir Figure 33), nous avons demandé aux apprenant·es ce qu'ils et elles **aimeraient que leur école fasse avec leur(s) langue(s) familiale(s)**. 29,6 % des réponses ont exprimé le souhait des apprenant·es que leur école leur enseigne leurs langues familiales. Ensuite, 23 % des élèves souhaitent que l'école les encourage à utiliser leurs langues dans leur processus d'apprentissage (par exemple pour résoudre des problèmes mathématiques). Et 22,7 % des voix s'expriment en faveur d'une école qui trouve normal que les langues parlées à la maison soient utilisées pour travailler en classe (par exemple en groupe). Seuls 16,8 % des apprenant·es souhaitent présenter activement leurs langues familiales à la classe.

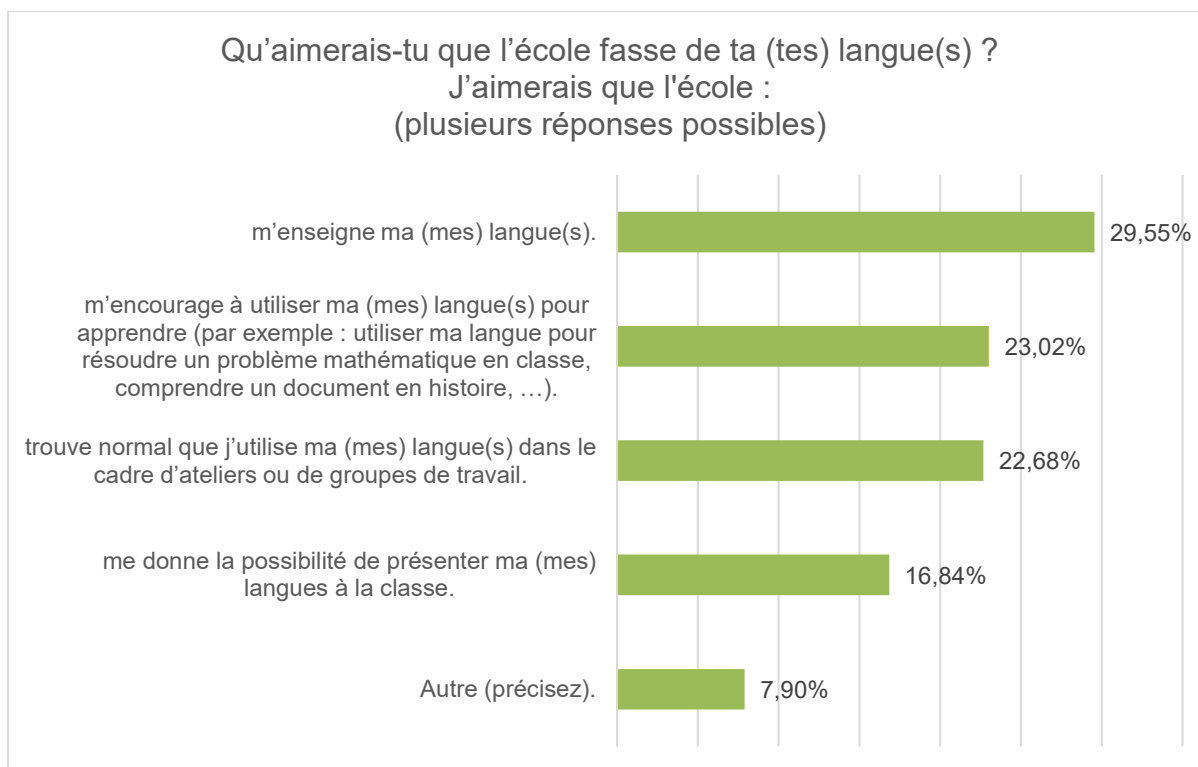


Figure 33: Souhaits des apprenant·es concernant leurs langues familiales à l'école

En résumé, pour ce qui est de la place des langues familiales des apprenant·es dans leurs écoles, nous concluons ce qui suit :

- Notre échantillon est principalement composé d'élèves de l'enseignement secondaire inférieur (57 %), suivis par 31 % d'apprenant·es de l'enseignement secondaire supérieur. Les apprenant·es des filières professionnelles sont donc sous-représenté·es.
- Nous ne pouvons pas interpréter les résultats fournis par les apprenant·es en fonction du nombre d'années de scolarisation.
- La grande majorité (68 %) des apprenant·es affirment que leurs langues familiales n'ont jamais été évaluées.
- Lorsque les langues parlées à la maison sont évaluées, l'évaluation se déroule en grande partie dans un cadre scolaire.
- Les langues testées ont tendance à être des langues européennes ou des langues largement parlées dans les pays européens, comme l'arabe. Ces langues diffèrent largement des langues parlées à la maison par les apprenant·es.
- L'évaluation des langues parlées à la maison se fait principalement à l'oral (57 %), mais aussi à l'écrit (43 %).
- La plupart des évaluations des langues parlées à la maison ont une fonction diagnostique : déterminer le niveau à l'accueil de l'élève (18,8 %) ou placer les élèves dans une classe adaptée à leur niveau (16,2 %).
- 33,1 % des apprenant·es souhaiteraient que leurs langues familiales soient

évaluées, par exemple pour être mieux connu·es lors de leur accueil à l'école, pour leur orientation à l'école ou pour obtenir une certification, un diplôme ou un titre.

- L'utilisation et le soutien des langues parlées à la maison varient considérablement d'une école à l'autre et d'une matière à l'autre ; si certain·es enseignant·es encouragent les élèves à utiliser leurs langues, ce n'est souvent pas le cas.
- Bien que les apprenant·es soient partagé·es entre le souhait que leurs langues soient évaluées à l'école ou non, 29,5 % d'entre eux·elles souhaitent que l'école leur enseigne leurs langues familiales. Et 23 % des apprenant·es voudraient que l'école les encourage à utiliser leurs langues dans leur processus d'apprentissage.

4.3.4. Progresser dans la (les) langue(s) familiale(s)

Dans la dernière partie, les souhaits des apprenant·es concernant l'**amélioration de leurs compétences dans leurs langues familiales** ont été répertoriés. La première question demandait aux apprenant·es s'ils et si elles souhaitaient mieux apprendre leurs langues familiales. 79 % ont répondu par l'affirmative, 21 % ont déclaré qu'ils et elles ne souhaitaient pas améliorer leurs compétences dans leurs langues familiales. La Figure 34 montre les langues que les apprenant·es souhaitent améliorer. L'anglais (15,7 %), l'arabe (13,2 %) et le bengali (6,8 %) sont les langues les plus choisies. Environ 27,6 % des apprenant·es ont spécifié d'autres langues. Dans cette catégorie, le pachtou, l'ourdou, le français et le bengali sont souvent mentionnés, mais aussi le polonais, le somali et le japonais.

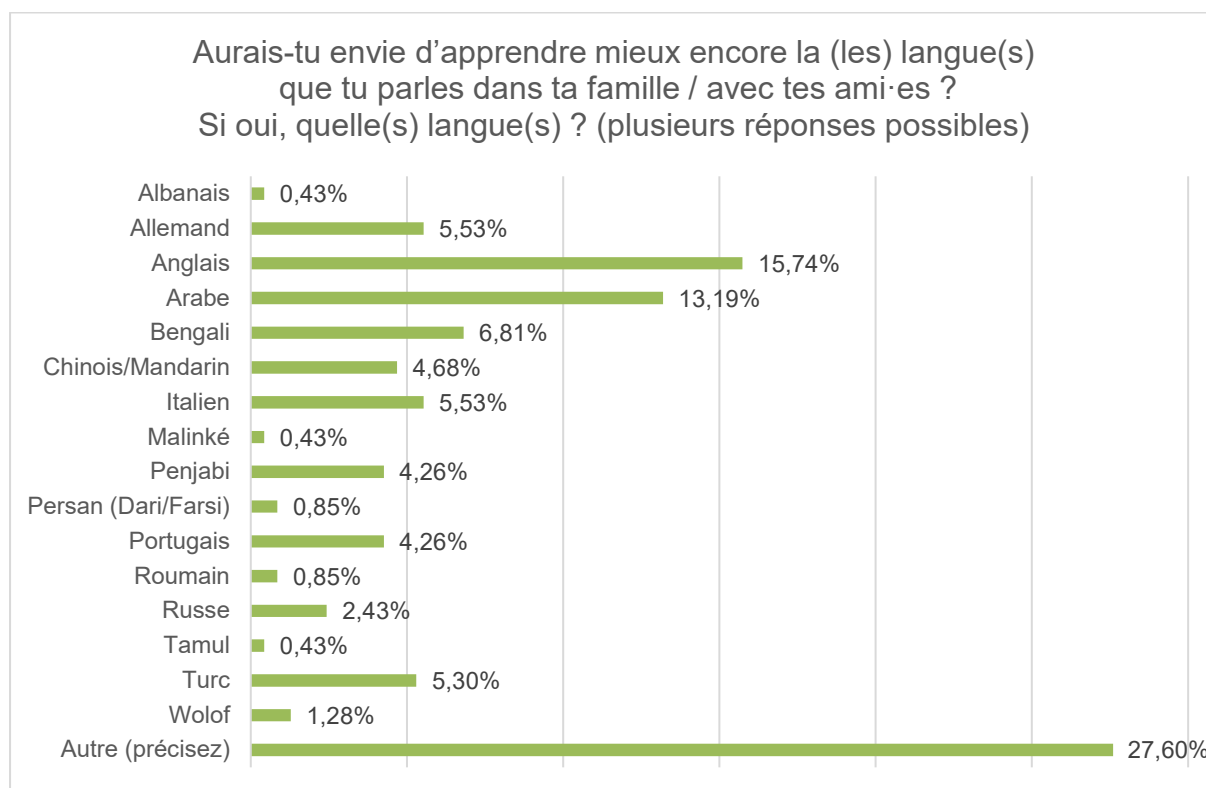


Figure 34: Langues dans lesquelles les apprenant·es souhaitent améliorer leurs compétences

En ce qui concerne les **raisons de l'amélioration des langues parlées à la maison**, la Figure 35 montre que 24,6 % des apprenant·es souhaitent maintenir des relations familiales avec leur pays d'origine ou le pays d'origine de leurs parents. Viennent ensuite 23,3 % des réponses indiquant le souhait d'améliorer la langue parlée à la maison afin de participer à des activités culturelles et de loisirs. Dans 20,5 % des cas, les apprenant·es voulaient améliorer leurs langues familiales pour faciliter l'accès à l'enseignement supérieur ou professionnel. 3,5 % des apprenant·es ont également ajouté d'autres raisons, telles que parler avec des membres de la famille et des ami·es, s'exprimer correctement, être capables de lire dans la langue parlée à la maison.

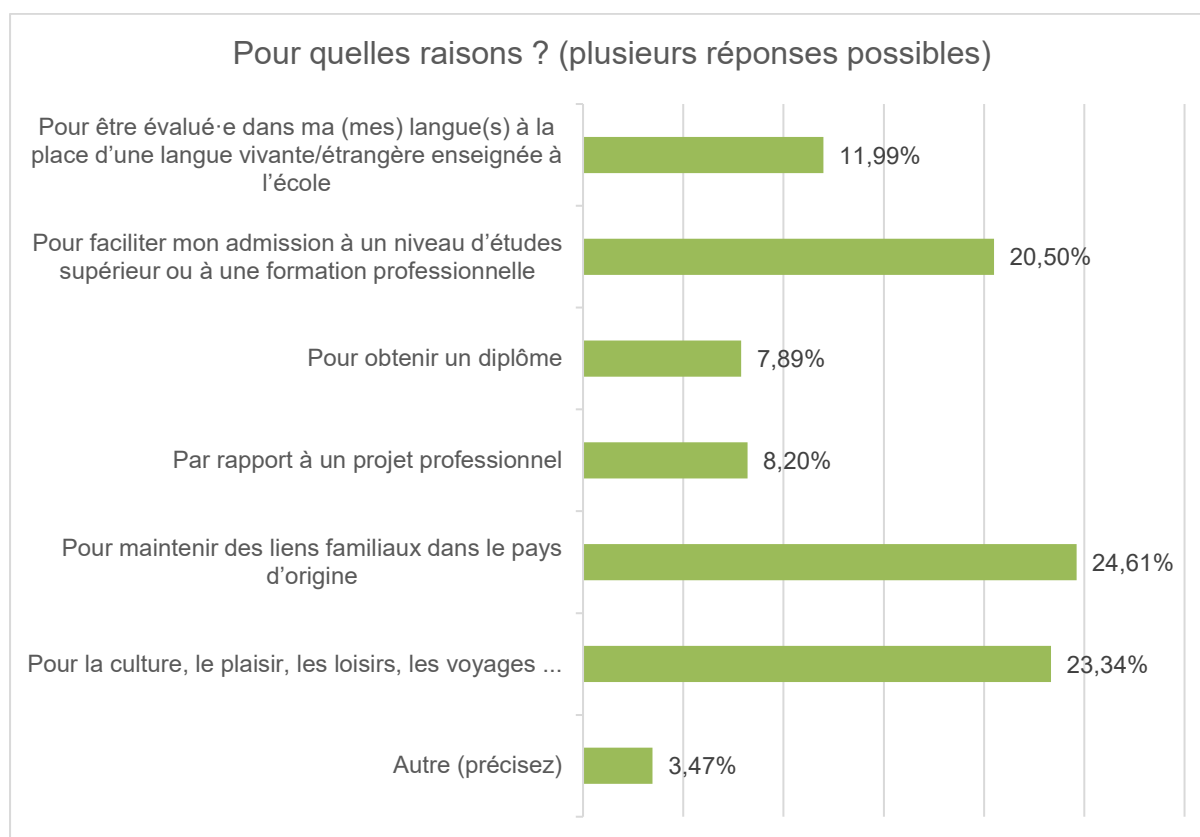


Figure 35: Raisons pour vouloir progresser dans les langues familiales

La dernière question demandait aux apprenant·es s'ils et si elles avaient eu l'occasion de fréquenter des **cours dans leurs langues familiales**. 42,3 % des apprenant·es ont déclaré avoir suivi des cours dans leurs langues familiales, tandis que 24,5 % ont affirmé ne pas l'avoir fait. 25,5 % ne savaient pas que de tels cours existaient. Et 7,6 % n'ont pas exprimé d'avis.

En résumé, en ce qui concerne les répertoires plurilingues de l'apprenant·e, nous concluons ce qui suit :

- Notre échantillon d'apprenant·es se caractérise par une grande diversité linguistique : 26,3 % des personnes interrogées déclarent parler l'anglais à la maison, suivies par 9,5 % de locuteur·rices du bengali, 8,3 % de l'arabe, 7,3 % de l'allemand et 3,7 % de locuteur·rices de l'italien, du punjabi et du portugais. Mais de nombreuses autres langues et variétés du monde entier ont également été mentionnées.
- Cela se reflète également dans le fait que 44,4 % des apprenant·es affirment parler principalement une langue à la maison avec leurs familles. Mais 44 % déclarent parler deux langues différentes à la maison. Et 10 % mentionnent trois langues.
- Les apprenant·es parlent moins de langues et des langues quelque peu différentes avec leurs ami·es, mais l'utilisation des langues est également très diversifiée : 41,6 % des apprenant·es parlent l'anglais avec leurs ami·es, suivi de l'allemand (10,7 %), de l'arabe (5,5 %), du turc et de l'italien (2,4 % respectivement).
- En termes de compétences en littératie, 45 % des apprenant·es affirment s'engager dans des pratiques de littératie en anglais et 10,6 % en allemand. Presque toutes les langues que les apprenant·es déclarent parler en famille sont, à l'exception de la plupart des langues africaines, également utilisées pour la lecture et/ou l'écriture.

5. LES CONCLUSIONS

5.1. Prestataires de services éducatifs

Notre première conclusion concerne l'**espace** globalement **réduit pour l'évaluation des langues familiales des élèves plurilingues**. Pour un grand nombre d'élèves plurilingues (44 %), nos répondant·es ont indiqué qu'il n'existait pas de pratiques d'évaluation permettant de déterminer leurs compétences dans leurs langues familiales. De nombreux·euses élèves plurilingues semblent être évalué·es, mais cela se fait principalement dans la (les) langue(s) de scolarisation (dans 69 % des cas) ou dans le cadre d'autres matières. De plus, l'évaluation des langues familiales est effectuée à diverses fins, la plus courante étant le placement des élèves dans les niveaux d'enseignement appropriés.

En outre, nous pouvons conclure que les **pratiques ad hoc en matière d'évaluation des langues familiales** sont extrêmement courantes. La grande variété d'instruments, de compétences, de langues et de formes d'évaluation (par exemple, orale ou écrite) utilisés est un indicateur de l'absence de mesures centralisées ou standardisées et, dans de nombreux cas, de l'application de pratiques ad hoc. En outre, les pratiques varient également en termes de parties prenantes impliquées dans l'évaluation des langues familiales : alors que les enseignant·es participent et corrigent le plus souvent les tests, les expert·es en évaluation sont plus souvent impliqué·es dans l'élaboration des tests, tandis que la direction organise le plus souvent l'ensemble du processus d'évaluation. De cette manière, l'évaluation des langues familiales peut refléter la façon dont l'évaluation en général est effectuée dans les écoles. On a également remarqué la créativité et l'ingéniosité remarquables des personnes

interrogées pour trouver des solutions, de l'aide, en mobilisant des ami·es, des collègues, des élèves, des associations, etc.

L'une des conséquences naturelles des pratiques ad hoc constatées est que le degré d'**implication des écoles dans les langues familiales des élèves dépend fortement de l'intérêt personnel de chaque partie prenante**. De nombreux·euses acteur·rices affirment s'impliquer dans les langues familiales de leurs élèves de diverses manières, notamment par le biais de leur documentation personnelle, de leurs expériences personnelles ou de leurs pratiques d'enseignement en impliquant les élèves et leurs familles. La plupart des activités de formation rapportées semblent dépendre de l'initiative, de l'engagement personnel et des actions des acteur·rices et ne dépendent pas d'une obligation formelle des institutions. La majorité des répondant·es affirment ne pas avoir la possibilité de suivre une formation sur l'éducation plurilingue. Nous concluons donc qu'il existe différents degrés d'institutionnalisation de l'évaluation des langues familiales, ce qui se traduit par une grande diversité de pratiques et d'acteur·rices impliqués.

Notre analyse nous permet donc également de signaler quelques inadéquations. La première inadéquation est celle **entre les documents et les pratiques**. En ce qui concerne les documents officiels ou les programmes des politiques éducatives nationales qui établissent des liens avec les langues des élèves, 41,2 % des répondant·es affirment que les programmes officiels encouragent effectivement l'établissement de liens avec les langues familiales des élèves ; et 48,6 % déclarent que c'est le cas des notes de service ou d'autres documents officiels. De nombreux répondant·es ont indiqué d'autres documents qui encouragent les écoles à établir des liens avec les langues familiales des élèves. Toutefois, les répondant·es mentionnent également que peu d'autres collègues de l'école s'intéressent aux langues familiales des élèves.

La deuxième inadéquation est liée à l'**utilisation des langues familiales dans et en dehors de la salle de classe**. En ce qui concerne l'utilisation dans les écoles, la plupart des répondant·es déclarent que les élèves ont le droit d'utiliser leurs langues familiales pendant les récréations, puis à la cantine et dans les activités extrascolaires qui ont lieu l'après-midi. Moins de répondant·es déclarent que les élèves ont le droit ou sont activement encouragés·es à utiliser leurs langues familiales pendant les activités en classe. De nombreux répondant·es affirment qu'il n'y a pas d'espace pour les langues familiales des élèves dans leurs institutions ; lorsque de tels espaces sont disponibles, les répondant·es mentionnent des murs décorés avec ces langues dans les couloirs ou les salles, suivis par des affichages dans les salles de classe, sur des panneaux ou dans les couloirs, des zones de réception ou des salles pour les parents qui pourraient contenir les langues familiales des élèves.

Notre dernière conclusion concernant les institutions a trait à l'**intérêt général des élèves plurilingues pour les langues et les cultures des autres**. Les élèves plurilingues seraient très intéressés·es par l'apprentissage des langues des camarades et auraient de nombreuses occasions d'être exposés·es à leurs langues en dehors de l'école. Les personnes interrogées affirment savoir que les élèves ont la possibilité de pratiquer leurs langues familiales dans le cadre de diverses activités en dehors de l'école.

5.2. Apprenant·es

La première conclusion relative à l'enquête sur les apprenant·es découle de la **grande diversité constatée parmi les apprenant·es et leurs familles**. Notre échantillon d'apprenant·es se caractérise par une grande pluralité linguistique, tant en termes de diversité de langues familiales citées que de nombre de langues parlées à la maison ou avec des ami·es (44 % des apprenant·es déclarent parler deux langues différentes à la maison). En outre, l'utilisation des langues par les parents implique une communication dans un nombre encore plus important de langues. Il est intéressant de noter que plus les parents parlent de langues entre eux, plus leur enfant déclarera lire et écrire dans plusieurs langues.

En outre, nous avons constaté un grand **investissement des familles et des apprenant·es dans le maintien des langues familiales**. Nos résultats attestent donc des efforts considérables déployés par les familles pour maintenir les langues familiales. En termes de littératie, presque toutes les langues que les apprenant·es ont déclaré parler dans leur famille étaient, à l'exception de la plupart des langues africaines, également utilisées pour la lecture et/ou l'écriture dans les familles. De nombreux·euses apprenant·es (42,3 %) ont déclaré avoir déjà suivi des cours de langues familiales, souvent en dehors du cadre scolaire normal.

En ce qui concerne les apprenant·es, nous avons également constaté un **décalage important entre les souhaits des apprenant·es concernant l'utilisation de leurs langues familiales à l'école et la manière dont les écoles s'engagent dans l'utilisation des langues familiales des élèves**. La grande majorité (68 %) des apprenant·es affirment que leurs langues familiales n'ont jamais été évaluées, ce qui confirme les résultats de l'enquête menée auprès des prestataires de services éducatifs. Les langues évaluées sont généralement des langues européennes ou des langues largement parlées dans les pays européens, comme l'arabe. Cela diffère largement des langues parlées à la maison qui sont indiquées par les apprenant·es. En outre, la plupart des évaluations des langues familiales semblent avoir une fonction diagnostique – déterminer le niveau à l'arrivée de l'élève (18,8 %) ou placer les élèves dans une classe adaptée à leur niveau (16,2 %) –, alors que les élèves souhaitent que leurs langues familiales soient reconnues et qu'ils et elles puissent accéder plus facilement à l'emploi ou à l'enseignement supérieur grâce à la certification des langues familiales. Enfin, il existe une grande variation entre les écoles, les enseignant·es et les matières ; si certain·es enseignant·es encouragent les élèves à utiliser leurs langues, dans de nombreux cas, ce n'est pas le cas, ce qui souligne le faible degré d'institutionnalisation des politiques relatives aux langues familiales des élèves.

Enfin, l'enquête auprès des apprenant·es a révélé que les **élèves ont de grandes ambitions en ce qui concerne leurs langues familiales**. La grande majorité des apprenant·es plurilingues (79 %) souhaitent améliorer leurs compétences dans leurs langues familiales. Ces souhaits sont liés à de multiples raisons cognitives et socio-affectives, telles que le maintien des relations familiales avec leurs pays d'origine ou le pays d'origine de leurs parents, la participation à des activités culturelles et de loisirs, mais aussi la facilitation de l'accès à l'enseignement supérieur ou professionnel.

En définitive, sur la base de nos résultats, nous pouvons proposer quelques **recommandations** aux écoles qui accueillent des adolescent·es plurilingues entre 11 et 18 ans :

- Une formation et des connaissances plus institutionnalisées sur l'importance de l'évaluation des langues familiales des élèves sont nécessaires dans les écoles. À quelques exceptions près, cela a été souligné dans les enquêtes auprès des institutions ; et les réponses des élèves confirment le manque de sensibilisation, de matériel et de connaissances sur l'évaluation des langues familiales.
- Un ensemble de principes fondés sur des données probantes pour l'évaluation des langues familiales dans toute l'Europe devrait être élaboré, approuvé et partagé par les institutions. Cela pourrait conduire à une diminution des évaluations ad hoc, principalement axées sur l'évaluation des langues majoritaires en vue du placement de l'élève.
- La coopération entre les pays devrait être facilitée afin de collecter et de partager différents types d'instruments permettant d'évaluer diverses compétences dans les langues familiales, pour différents groupes d'âge (par exemple, les instruments d'évaluation de la langue arabe pourraient être utilisés dans plusieurs pays ayant des élèves arabophones).
- L'écart entre ce qui se passe dans les écoles, où une majorité d'élèves affirment que leurs langues ne sont pas prises en compte, et le vif désir de ces mêmes élèves de continuer à apprendre leurs langues devrait être explicitement abordé, par exemple, en travaillant plus étroitement avec les communautés représentées dans les écoles.
- L'évaluation des langues familiales doit s'accompagner de pratiques favorables aux langues dans les écoles ; ces pratiques ne doivent pas dépendre du niveau d'engagement personnel des enseignant·es vis-à-vis des langues familiales des élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abedi J., « Utilizing accommodations in assessment », in Shohamy E., Or I. G. & May S. (éds.), *Language testing and assessment: Encyclopedia of language and education*, Springer, 2017, pp. 303-322.

Alby S. & Léglise S., « Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants : La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane », in Nocus I., Vernaudo J., Paia M., *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-Mer*, Presses Universitaires de Rennes, 2014, pp. 245-267.

Alisaari J., Heikkola L. M., Commins N. & Acquah E. O., « Monolingual ideologies confronting multilingual realities: Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity », *Teaching and Teacher Education*, Volume 80, 2019, pp. 48-58, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.

Araújo e Sá M. H. & Melo-Pfeifer S., « Représentations de futurs professeurs de Langues Romanes par rapport aux approches plurielles », in Mantesanz del Barrio M. (org.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2015, pp. 77-97.

Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. & Panthier J., *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2016, www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education.

Benholz C., Reimann D., Reschke M., Strobl J. & Venus T., « Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats 'Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft' an der Universität Duisburg-Essen », *Zielsprache Deutsch*, Volume 44, Numéro 1, 2017, pp. 1-36.

Braun V. & Clarke V., « Using thematic analysis in psychology », *Qualitative Research in Psychology*, Volume 3, Numéro 2, 2006, pp. 77-101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

Candelier M. (éd.), *L'éveil aux langues à l'école primaire – Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles, 2003.

Castellotti V. & Moore D., *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>.

Clark-Gareca B., « Classroom assessment and English language learners: teachers' accommodations implementation on routine math and science tests », *Teaching and Teacher Education*, Volume 54, 2016, pp. 139-148, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.003>.

Coleman J., « Realising the pedagogical potential of multilingual pre-service primary teachers », *Exchanges: The Warwick Research Journal*, Volume 2, Numéro 1, 2014, pp. 35-52, <https://doi.org/10.31273/eirj.v2i1.100>.

Creswell J.W. et Creswell J.D., *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Fourth edition, Sage, Newbury Park, 2017.

Daryai-Hansen P., Gerber B., Lőrincz I., Haller M., Ivanova O. & Krumm H.-J., « Pluralistic approaches to languages in the curriculum : the case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria », *International Journal of Multilingualism*, Volume 12, Numéro 1, 2015, pp. 109-127, <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.948877>.

De Angelis G., « Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices », *International Journal of Multilingualism*, Volume 8, Numéro 3, 2011, pp. 216-234, <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>.

De Backer F., Van Avermaet P. & Slembrouck S., « Schools as laboratories for exploring multilingual assessment policies and practices », *Language and Education*, Volume 31, Numéro 3, 2017, pp. 217-230, <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261896>.

De Backer F., Slembrouck S., & Van Avermaet P., « Functional use of multilingualism in assessment: opportunities and challenges », *Research Notes (Cambridge Assessment English)*, Volume 78, 2020, pp. 35-43, <http://hdl.handle.net/1854/LU-8675806>.

Duchêne A. et Heller M. (éds.), *Language in late capitalism*, Routledge, Londres, 2012.

Educational Testing Service (ETS), *Guidelines for the assessment of English language learners*, 2009, www.ets.org/content/dam/ets-org/pdfs/about/ell-guidelines.pdf.

Elbers E. & de Haan M., « Parent-teacher conferences in Dutch culturally diverse schools: participation and conflict in institutional context », *Learning, Culture and Social Interaction*, Volume 3, Numéro 4, 2014, <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.01.004>.

Faneca R., Araujo Sá M.H. & Melo-Pfeifer S., « Langues-Cultures d'origine comme ressource pédagogique : Quels défis pour les enseignants ? », in Lőrincz I., Makkos A., Sherwin H. et Boldizsár B. (éds.), *Pour une éducation langagière plurilingue, inclusive et éthique / Towards an inclusive, ethical and plurilingual language education*, Université Széchenyi István, Győr, 2019, pp. 47-56.

Friedman J., York H., Graetz N., Woyczynski L., Whisnant J., Hay S. I. et Gakidou E., « Measuring and forecasting progress towards the education-related SDG targets », *Nature*, Volume 580, Numéro 7805, 2020, pp. 636-639, <https://doi.org/10.1038/s41586-020-2198-8>.

Fürstenau S., « Multilingualism and school development in transnational educational spaces: Insights from an intervention study at German elementary schools », in Küppers A. *et al.* (éds.), *Bildung in transnationalen Räumen*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2016, pp. 71-90.

Gilham P. & Fürstenau S., « The relationship between teachers' language experience and their inclusion of students' home languages in school life », *Language and Education*, Volume 34, Numéro 1, Routledge, 2020, pp. 36-50.

Gkaintartzi A., Kiliari A. & Tsokalidou, R., « 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume 18, Numéro 1, 2015, pp. 60-72, <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>.

Griva E., P. Panteli & Nihoritou I., « Policies for plurilingual education and FL teaching in three European countries: a comparative account of teachers' views », *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Volume 4, Numéro 2, 2016, pp. 37-58.

Gogolin I., « Linguistic and cultural diversity in Europe: a challenge for educational research and practice », *European Educational Research Journal*, Volume 1, Numéro 1, 2002, pp. 123-138, <https://doi.org/10.2304/eeerj.2002.1.1.3>.

Haukås Å., « Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach », *International Journal of Multilingualism*, Volume 13, Numéro 1, 2016, pp. 1-18, <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.

Heltai J. I. & Jani-Demetriou B., « A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre » [L'impact de l'orientation pédagogique translangagière sur la réussite scolaire], *Anyanyelv-pedagógia*, Volume 12, Numéro 1, 2019, DOI : 10.21030/anyp.2019.1.1, www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=769.

Heyder K. & Schädlich B., « Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen », *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Volume 19, Numéro 1, 2014, pp. 183-201, <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2301/>.

Huver E., « L'évaluation des enfants nouveaux arrivants – Problèmes spécifiques ou problématiques transversales ? », *Revue Diversité, La pression évaluatrice : Quelle place pour les plus faibles ?*, Numéro 169, 2012, www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2012_num_169_1_3611.

Kieffer M. J., Lesaux N. K., Rivera M. & Francis D. J., « Accommodations for English language learners taking large-scale assessments: A meta-analysis on effectiveness and validity », *Review of Educational Research*, Volume 79, Numéro 3, 2009, pp. 1168-1201, <https://doi.org/10.3102/0034654309332490>.

- Kirova A. & Hennig K., « Culturally responsive assessment practices: Examples from an intercultural multilingual early learning program for newcomer children », *Power and Education*, Volume 5, Numéro 2, 2013, pp. 106-119, <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.2.106>.
- Kouritzin S.G., Piquemal N.A.C., Nakagawa S., « Pre-service teacher beliefs about foreign language teaching and learning », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volume 28, Numéro 3, 2007, pp. 220-237, <http://dx.doi.org/10.2167/jmmd447.0>.
- Jessner U., « A DST model of multilingualism and role of metalinguistic awareness », *The Modern Language Journal*, Volume 92, 2008, pp. 270-283, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>.
- Lee J. S. & Oxelson E., « 'It's not my Job': K-12 teacher attitudes toward students' heritage language maintenance », *Bilingual Research Journal*, Volume 30, Numéro 2, 2006, pp. 453-477, <https://doi.org/10.1080/15235882.2006.10162885>.
- Lundberg A., « Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research », *Current Issues in Language Planning*, Volume 20, Numéro 3, 2019, pp. 266-283, <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>.
- Mary L., Krüger A., Young A., *Migration, multilingualism and education – Critical Perspectives on Inclusion*, Multilingual Matters, 2021.
- Menken K., « NCLB and English language learners: Challenges and consequences », *Theory Into Practice*, Volume 49, Numéro 2, 2010, pp. 121-128, <https://doi.org/10.1080/00405841003626619>.
- Otwinowska A., « Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? », *International Journal of Multilingualism*, Volume 11, Numéro 1, 2014, pp. 97-119, <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.820730>.
- Piller I., « Monolingual ways of seeing multilingualism », *Journal of Multicultural Discourses*, Volume 11, Numéro 1, 2016, pp. 25-33, <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1102921>.
- Pulinx R., Van Avermaet P. & Agirdag O., « Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume 20, Numéro 5, 2017, pp. 542-556, <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>.
- Schleicher A., *PISA 2018 : Insights and Interpretations*, Organisation for Economic Cooperation and Development, 2019, www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf.

Schröder-Sura A., « Fortbildungen zum Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) in Europa », *Babylonia*, Numéro 2, 2015, pp. 58-62, <http://babylonia.ch/de/archiv/2015/nummer-2/>.

Schroedler T. & Fischer N., « The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings », *European Journal of Applied Linguistics*, Volume 8, Numéro 1, 2020, pp. 49-72, <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>.

Sierens S. et Van Avermaet P., « Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning », in Little D., Leung C. et Van Avermaet P., *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Bristol, 2013, pp. 204-222, <https://doi.org/10.21832/9781783090815-014>.

Shohamy E., « Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies », *The Modern Language Journal*, Volume 95, Numéro 3, 2011, pp. 418-429, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x>.

Sneyers E., Vanhoof J. & Mahieu P., « Pupils' transition to secondary education: An exploratory study of teachers' recommendations discussed at teacher-parent conferences », *Pedagogische Studiën*, Volume 94, Numéro 6, 2017, pp. 459-477.

Staehr Fenner D., *Advocating for English learners: A guide for educators*, Corwin National Education Association, 2014.

Vaish V., « Teacher beliefs regarding bilingualism in an English medium reading program », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume 15, Numéro 1, 2012, pp. 53-69, <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.594496>.

Van Avermaet P., « Waarom zijn we bang voor meertaligheid? », *Levende Talen Magazine*, Volume 102, Numéro 7, 2015, pp. 6-10, <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1523>.

Van de Werfhorst H.G. & Van Tubergen F., « Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands », *Ethnicities*, Volume 7, Numéro 3, 2007, pp. 416-444, <https://doi.org/10.1177/1468796807080236>.

Van der Wildt A., Van Avermaet P. & Van Houtte M., « Opening up towards children's languages: enhancing teachers' tolerant practices towards multilingualism », *School Effectiveness and School Improvement*, Volume 28, Numéro 1, 2017, pp. 136-152, <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1252406>.

Yanaprasart P. & Lüdi G., « Diversity and multilingual challenges in academic settings », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2017, pp. 825-840, <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1308311>.

Yang X., « Assessment accommodations for emergent bilinguals in mainstream classroom assessments: a targeted literature review », *International Multilingual Research Journal*, Volume 14, Numéro 3, 2020, pp. 217-232, <https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1681615>.

Young A.S., « Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France », *Language Awareness*, Volume 23, Numéro 1-2, 2014, pp. 157-171, <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>.

Ziegler G., « Multilingualism and the language education landscape: challenges for teacher training in Europe », *Multilingual Education*, Volume 3, Numéro 1, 2013, pp. 1-23, <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-1>.

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE À DESTINATION DES INSTITUTIONS



« Ressources pour l'évaluation des compétences en langues familiales des élèves migrants »

Un projet du Centre européen pour les langues vivantes
du Conseil de l'Europe soutenu par les pays signataires
de la Convention culturelle européenne

Cher·ère participant·e,

Ce questionnaire est destiné aux enseignant·es, formateur·rices d'enseignant·es, personnels de direction, personnels d'encadrement de programmes.

Nous menons une **étude européenne sur la place des langues familiales à l'école, dans les parcours scolaires**, notamment sur le cursus des adolescent·es migrant·es entre 11 et 18 ans.

Cette étude porte plus précisément sur les pratiques d'évaluation des compétences en langues familiales et leur rôle dans les différents systèmes éducatifs européens concernés.

Votre avis sur ces questions est important. En donnant votre avis, en témoignant de votre expérience, vous contribuerez à la réflexion autour des **questions d'accueil et d'éducation liées aux publics bi-/plurilingues, notamment migrants.**

Nous vous remercions de répondre à ce questionnaire qui vous prendra entre 15 et 20 minutes.

Vos données seront conservées sur le serveur du CELV pendant toute la durée du programme 2020-2023 du CELV. Les réponses que vous fournirez contribueront, de manière anonyme, aux résultats du projet.

L'équipe de coordination du projet « Ressources pour l'évaluation
des compétences en langues familiales des élèves migrants »

www.ecml.at/homelanguagecompetences

Veillez cliquer sur le bouton « Question suivante » ci-dessous pour démarrer le questionnaire et sur le bouton « Terminer et envoyer » à la fin de l'enquête pour sauvegarder et envoyer vos réponses.

Pour toutes questions relatives au présent questionnaire, veuillez contacter :
Isabelle.Audras@ecml.at.

Mots clés

Nous reconnaissons comme termes équivalents à

- « **langues familiales** » : langues maternelles, langues premières, langues de première socialisation, langues d'origine, langues parlées dans les familles, etc. ;
- « **langue(s) de scolarisation** » : langue(s) de l'école ;
- « **langues enseignées** » : langue(s) de scolarisation et langue(s) étrangère(s) du curriculum ;
- « **pratiques d'évaluation** » : tests de niveau en langue, évaluation de compétences en langue, etc.

1. Votre position professionnelle

1.1. Êtes-vous : (plusieurs réponses possibles)

- Enseignant·e
- Enseignant·e de la langue de scolarisation en tant que langue seconde
- Personnel de direction des établissements
- Formateur·rice d'enseignant·es
- Décideur·e (de programme de curriculum), personnel d'encadrement et de suivi des programmes
- Autre (précisez) :

1.2. Dans quel pays travaillez-vous ?

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="radio"/> Albanie | <input type="radio"/> Finlande | <input type="radio"/> Norvège |
| <input type="radio"/> Allemagne | <input type="radio"/> France | <input type="radio"/> Pays-Bas |
| <input type="radio"/> Andorre | <input type="radio"/> Géorgie | <input type="radio"/> Pologne |
| <input type="radio"/> Arménie | <input type="radio"/> Grèce | <input type="radio"/> Portugal |
| <input type="radio"/> Autriche | <input type="radio"/> Hongrie | <input type="radio"/> République de Moldova |
| <input type="radio"/> Azerbaïdjan | <input type="radio"/> Irlande | <input type="radio"/> République slovaque |
| <input type="radio"/> Bélarus | <input type="radio"/> Islande | <input type="radio"/> République tchèque |
| <input type="radio"/> Belgique | <input type="radio"/> Italie | <input type="radio"/> Roumanie |
| <input type="radio"/> Bosnie-Herzégovine | <input type="radio"/> Kazakhstan | <input type="radio"/> Royaume-Uni |
| <input type="radio"/> Bulgarie | <input type="radio"/> Lettonie | <input type="radio"/> Saint-Marin |
| <input type="radio"/> Canada | <input type="radio"/> Liechtenstein | <input type="radio"/> Saint-Siège |
| <input type="radio"/> Chypre | <input type="radio"/> Lituanie | <input type="radio"/> Serbie |
| <input type="radio"/> Croatie | <input type="radio"/> Luxembourg | <input type="radio"/> Slovénie |
| <input type="radio"/> Danemark | <input type="radio"/> Macédoine du Nord | <input type="radio"/> Suède |
| <input type="radio"/> Espagne | <input type="radio"/> Malte | <input type="radio"/> Suisse |
| <input type="radio"/> Estonie | <input type="radio"/> Monaco | <input type="radio"/> Turquie |
| <input type="radio"/> Fédération russe | <input type="radio"/> Monténégro | <input type="radio"/> Ukraine |

Si pertinent, dans quelle région ou quel canton ?

2. Pratiques d'évaluation des compétences en langues familiales : objectifs, publics cibles et compétences visées

Rappel : ce questionnaire s'intéresse aux compétences en langues familiales des adolescent·es. Certaines questions concernent également les langues de première scolarisation.

2.1. Pour les élèves qui arrivent (« élèves migrant·es ») et qui ont une/d'autre(s) langue(s) familiale(s) que la (les) langue(s) de l'école, existe-t-il une pratique d'évaluation des compétences suivantes ? Mots clés

	Oui	Non	Je ne dispose pas de cette information.
Compétences cognitives (mémoire, attention, capacités visuo-spatiales, langage, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compétences en langue(s) de l'école du système scolaire actuel de l'élève	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compétences dans la (les) langue(s) familiale(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compétences dans la (les) langue(s) de scolarisation antérieure	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compétences en langues étrangères pertinentes par rapport au curriculum (allemand, anglais etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compétences en mathématiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres disciplines (précisez ci-dessous)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.1.1. Compétences dans quelle(s) autre(s) discipline(s) ou autre commentaire ? Veuillez préciser.

2.2. S'il existe une pratique d'évaluation des compétences en langues familiales, à quel moment est-elle réalisée ?

Mots clés

- À l'arrivée des élèves à l'école
- Plus tard
- Je ne dispose pas de cette information.
- Autre (précisez le moment) :

2.3. S'il existe une pratique d'évaluation des compétences en langues des élèves, évalue-t-on : (plusieurs réponses possibles)

Mots clés

	Langue(s) familiale(s)	Langue(s) de scolarisation antérieure(s)	Langue(s) de scolarisation actuelle(s)	Je ne dispose pas de cette information.
L'oral et la communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'alphabétisation (compétences de base en lecture et écriture)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La compréhension écrite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La production écrite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4. Si on évalue les compétences en langues familiales, à quoi sert cette évaluation ? (plusieurs réponses possibles)

Mots clés

- L'accueil (reconnaissance symbolique, mise en confiance ...)
- Cette évaluation participe à l'évaluation globale de l'élève.
- Pour situer l'élève
- Pour proposer des activités ciblées à cet·te élève
- Pour former et intégrer cet·te élève à des groupes
- Pour lui délivrer un diplôme ou une attestation
- Pour mettre en place une équivalence : la connaissance d'une autre langue peut remplacer une langue obligatoire dans le curriculum.
- Pour en informer l'élève et ses parents
- Aucune
- Autre (précisez) :

2.5. Est-ce que les évaluations des compétences en langues familiales concernent tous·tes les élèves qui ont une autre langue que la (les) langue(s) enseignée(s) de l'école ? Mots clés

- Oui
- Non, elles concernent seulement les élèves migrant·es et/ou qui ont une autre langue que la (les) langue(s) de scolarisation.
- Je ne dispose pas de l'information.

2.6. L'évaluation des compétences en langues familiales se fait-elle avec des matériaux/instruments standardisés (c'est-à-dire avec des matériaux conçus par un organisme d'évaluation reconnu ou une équipe de professionnel·les) ? Mots clés

- Oui
- Non
- Je ne dispose pas de l'information.

3. Pratiques d'évaluation des compétences en langues familiales : modalités et acteur·rices concerné·es

3.1. Si on évalue les compétences en langues familiales, quelle(s) langue(s) sont proposée(s) aux élèves pour des tests de niveau ? (plusieurs réponses possibles) Mots clés

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Albanais | <input type="checkbox"/> Kimbundo | <input type="checkbox"/> Russe |
| <input type="checkbox"/> Allemand | <input type="checkbox"/> Lingala | <input type="checkbox"/> Swahili |
| <input type="checkbox"/> Anglais | <input type="checkbox"/> Malinké | <input type="checkbox"/> Tamul |
| <input type="checkbox"/> Arabe | <input type="checkbox"/> Penjabi | <input type="checkbox"/> Turc |
| <input type="checkbox"/> Bamileke | <input type="checkbox"/> Persan (Dari/Farsi) | <input type="checkbox"/> Ukrainien |
| <input type="checkbox"/> Bengali | <input type="checkbox"/> Peul | <input type="checkbox"/> Wolof |
| <input type="checkbox"/> Chinois/Mandarin | <input type="checkbox"/> Portugais | <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |
| <input type="checkbox"/> Italien | <input type="checkbox"/> Roumain | |

3.2. Lors de l'évaluation des compétences en langues familiales, quelles informations sont recueillies, par un entretien avec l'élève ou une autre modalité, concernant sa famille ?

Mots clés

Des informations concernant ...

	Oui	Non	Non, mais cette information me semble utile.	Cette information ne rentre pas dans mon domaine d'intervention.
... la scolarisation antérieure de l'élève (nombre d'années passées à l'école, diplômes ou résultats antérieurs, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... le type d'école (publique, privée, communautaire, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... la scolarisation des parents (nombre d'années passées à l'école, diplômes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... la profession des parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... l'étendue des pratiques de la (des) langue(s) ciblée(s) (pratiques de lecture, TV, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... la capacité de transfert/ passage d'une langue à l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres (veuillez préciser ci-dessous)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.2.1. Quelles autres informations sont recueillies ? (Veuillez préciser.)

Modalités des évaluations des compétences en langues familiales

3.3. Comment les compétences des élèves dans leurs langues familiales sont-elles évaluées ? (plusieurs réponses possibles)

Mots clés

- Test écrit par l'élève
- Entretien oral avec l'élève
- Entretien oral avec le (les) parent(s)
- Je ne dispose pas de l'information.
- Autre (précisez) :

3.4. Qui sont les différent-es acteur·rices impliqué·es dans le processus d'évaluation des compétences en langues familiales et que font-ils·elles ? (plusieurs réponses possibles)

Mots clés

	élaborent les tests	organisent le processus d'évaluation	participent aux passations	évaluent-corrigent	Autre	Je ne dispose pas de l'information.
Direction d'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseignant·e de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expert·es en évaluation, spécialistes en langues étrangères ou linguistes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membres de structures extérieures, par exemple association	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une commission spécifique en lien avec l'autorité scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interprètes, traducteur·rices, médiateur·rices linguistiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres (précisez ci-dessous)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4.1. Autres acteur·rices (psychologues, médiateur·rices, etc.) – précisez :

3.5. Je participe (plusieurs réponses possibles)

- à l'élaboration des matériaux
- à l'organisation des passations des évaluations
- à la passation des évaluations
- autre (précisez) :

4. Formation des acteur·rices

Connaissance par les enseignant·es des différences de fonctionnement des langues

4.1. Comment vous êtes-vous documenté·e sur les langues familiales des élèves ? (plusieurs réponses possibles)

- Documentation personnelle (sites, lectures, ...)
- Expériences personnelles
- Formations
- Pratiques enseignantes
- Associations culturelles, centres de langues
- Autres (précisez) :

Précisez (documentation personnelle) :

Précisez (expériences personnelles) :

Précisez (formations) :

Précisez (pratiques enseignantes) :

Précisez (associations culturelles, centres de langues) :

Formation des acteur·rices à l'éducation plurilingue

4.2. Avez-vous la possibilité de suivre une formation à l'éducation plurilingue (par exemple concernant la prise en compte des répertoires plurilingues, l'alternance des langues, la médiation, les pratiques translangagières ...) ?

- Oui, en formation initiale
- Oui, en formation continue
- Non
- Je ne suis pas concerné·e par cette question.

4.3. Les acteur·rices éducatif·ves qui font passer les tests de compétences en langues familiales sont-ils·elles formé·es :

[Mots clés](#)

	Oui	Non	Je ne dispose pas de l'information.
à la passation des tests	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à la correction / évaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à l'éducation plurilingue et ses enjeux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre (précisez ci-dessous)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.3.1. Le cas échéant, veuillez préciser à quelle autre matière les acteur·rices éducatif·ves sont formé·es.

4.4. Si oui, qui mène/propose ces formations ? (plusieurs réponses possibles)

	mène	propose	Je ne dispose pas de l'information.
L'institution	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre organisme de formation (association, centre de formation privé, etc.) – précisez ci-dessous	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 4.4.1. Le cas échéant, précisez quel autre organisme de formation (association, centre de formation privé etc.) ou quelle autre institution :

5. Langues familiales et variétés des usages

Pratiques et usages des langues à l'école

- 5.1. À votre connaissance, est-ce que les documents officiels / programmes des politiques éducatives nationales en vigueur incitent à faire des liens avec les langues des élèves ?

	Oui	Non	Je ne dispose pas de l'information.
Instructions officielles / programmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Circulaire ou autre document officiel qui concerne les élèves migrant-es	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre (précisez ci-dessous) :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 5.1.1. Précisez :

- 5.2. À votre connaissance, est-ce que les documents officiels / programmes des politiques éducatives nationales en vigueur incitent à la prise en compte de la variation linguistique (langues régionales, variétés de langues...) pour ce qui est des langues familiales des élèves ?

	Oui	Non	Je ne dispose pas de l'information.
Instructions officielles / programmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Circulaire ou autre document officiel qui concerne les élèves migrant-es	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre (précisez ci-dessous) :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.2.1. Précisez :

5.3. Les élèves ont le droit de parler leurs langues familiales lors ... [Mots clés](#)
(plusieurs réponses possibles)

- de la récréation
- de la cantine scolaire
- des activités de conceptualisation en classe (dans les moments de construction personnelle des connaissances / des concepts)
- des activités en petits groupes en classe (découverte, conceptualisation)
- des activités parascolaires (ateliers de l'après-midi, fêtes, excursions)
- Je ne dispose pas de cette information.
- Dans d'autres situations – précisez ci-dessous.

5.3.1. Précisez :

5.4. Est-ce qu'à l'école où est inscrit·e l'adolescent·e [Mots clés](#)
il y a des espaces consacrés aux langues familiales des élèves ?

- Oui
- Non
- Je ne dispose pas de l'information.

5.5. Si oui, (plusieurs réponses possibles)

- dans les affichages (salles de classe, panneaux dans des couloirs, etc.)
- murs à décorer dans les couloirs, dans les salles et espaces communs
- espaces/salles d'accueil pour les parents
- Je ne dispose pas de l'information.
- Autre (précisez) :

5.6. Selon vos propres observations, est-ce que les élèves font preuve d'un intérêt pour les langues des autres élèves de la classe ? (plusieurs réponses possibles)

	Oui	Non	Je ne dispose pas de l'information.
En utilisant des mots empruntés à leurs camarades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En exprimant leur volonté d'apprendre une langue parlée par un·e élève	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En voulant connaître les pratiques culturelles liées à une ou plusieurs de ces langues de migration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre – veuillez préciser ci-dessous	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.6.1. Autre – veuillez préciser :

Exposition et usage hors de l'école

5.7. Est-ce qu'à votre connaissance les élèves ont l'occasion de pratiquer leurs langues familiales hors de l'école ?

[Mots clés](#)

- Oui
- Non
- Je ne dispose pas de l'information.

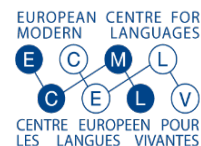
5.8. Si oui, dans quels lieux/circonstances ? (plusieurs réponses possibles)

- Dans leur environnement immédiat (famille, parenté élargie, quartier, immeuble ...)
- Dans des cours de langues
- Dans des associations, des groupes sportifs ...
- En effectuant des voyages
- Avec leurs ami·es
- Je ne dispose pas de cette information.
- Autre (précisez) :

6. **Y a-t-il d'autres aspects concernant la prise en compte des langues familiales que ce questionnaire ne permet pas de mettre en évidence ?**

Mots clés

7. **Si vous avez connaissance de dispositifs, pratiques, matériaux d'évaluation de compétences en langues familiales, merci de partager ces informations en indiquant des références ou des liens internet de votre connaissance dans l'espace ci-dessous.**



ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE À DESTINATION DES APPRENANT·ES



« Ressources pour l'évaluation des compétences en langues familiales des élèves migrant·es »

Un projet du Centre européen pour les langues vivantes
du Conseil de l'Europe soutenu par les pays signataires de
la Convention culturelle européenne

Salut,

Si tu es adolescent·e entre 11 et 18 ans et si tu parles plusieurs langues, cette enquête est pour toi.

Nous travaillons à un projet « Ressources pour l'évaluation des compétences en langues familiales » et nous menons une étude européenne sur la place des langues familiales à l'école. Nous nous intéressons à ton parcours scolaire et aux langues que tu connais. Nous aimerions savoir si les langues que tu connais, qui ne sont pas forcément les mêmes que celles de l'école, sont prises en compte à l'école, par exemple par des tests d'évaluation, des entretiens oraux ou d'autres épreuves, et ce qu'on fait des résultats de ces évaluations pour t'aider à l'école. Ton avis sur ces questions est très important.

Ce questionnaire prendra 10 minutes de ton temps. Merci beaucoup !

Merci de cliquer sur le bouton « Continuer » ci-dessous pour démarrer le questionnaire et sur le bouton « Sauvegarder et envoyer » à la fin de l'enquête pour sauvegarder et envoyer tes réponses.

Pour toute question relative au présent questionnaire, tu peux contacter :
Isabelle.Audras@ecml.at

Ces données seront conservées sur le serveur du CELV pendant toute la durée du programme 2020-2023 du CELV. Les réponses fournies contribueront, de manière anonyme, aux résultats du projet.

1. Qui es-tu ?

1.1. Quel âge as-tu ?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> 11 ans | <input type="radio"/> 15 ans |
| <input type="radio"/> 12 ans | <input type="radio"/> 16 ans |
| <input type="radio"/> 13 ans | <input type="radio"/> 17 ans |
| <input type="radio"/> 14 ans | <input type="radio"/> 18 ans |

1.2. Es-tu un garçon ou une fille ?

- un garçon
 une fille
 autre

1.3. Dans quel pays / quelle région habites-tu ?

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="radio"/> Albanie | <input type="radio"/> France | <input type="radio"/> Portugal |
| <input type="radio"/> Allemagne | <input type="radio"/> Géorgie | <input type="radio"/> République de Moldova |
| <input type="radio"/> Andorre | <input type="radio"/> Grèce | <input type="radio"/> République slovaque |
| <input type="radio"/> Arménie | <input type="radio"/> Hongrie | <input type="radio"/> République tchèque |
| <input type="radio"/> Autriche | <input type="radio"/> Irlande | <input type="radio"/> Roumanie |
| <input type="radio"/> Azerbaïdjan | <input type="radio"/> Islande | <input type="radio"/> Royaume-Uni |
| <input type="radio"/> Bélarus | <input type="radio"/> Italie | <input type="radio"/> Saint-Marin |
| <input type="radio"/> Belgique | <input type="radio"/> Kazakhstan | <input type="radio"/> Saint-Siège |
| <input type="radio"/> Bosnie-Herzégovine | <input type="radio"/> Lettonie | <input type="radio"/> Serbie |
| <input type="radio"/> Bulgarie | <input type="radio"/> Liechtenstein | <input type="radio"/> Slovénie |
| <input type="radio"/> Canada | <input type="radio"/> Lituanie | <input type="radio"/> Suède |
| <input type="radio"/> Chypre | <input type="radio"/> Luxembourg | <input type="radio"/> Suisse |
| <input type="radio"/> Croatie | <input type="radio"/> Macédoine du Nord | <input type="radio"/> Turquie |
| <input type="radio"/> Danemark | <input type="radio"/> Malte | <input type="radio"/> Ukraine |
| <input type="radio"/> Espagne | <input type="radio"/> Monaco | <input type="radio"/> Autre pays (veuillez préciser) |
| <input type="radio"/> Estonie | <input type="radio"/> Monténégro | |
| <input type="radio"/> Fédération russe | <input type="radio"/> Norvège | |
| <input type="radio"/> Finlande | <input type="radio"/> Pays-Bas | |
| | <input type="radio"/> Pologne | |

1.4. Dans quel pays es-tu né-e ?

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="radio"/> Afghanistan | <input type="radio"/> Fédération russe | <input type="radio"/> Portugal |
| <input type="radio"/> Afrique du Sud | <input type="radio"/> Finlande | <input type="radio"/> République de Moldova |
| <input type="radio"/> Albanie | <input type="radio"/> France | <input type="radio"/> République slovaque |
| <input type="radio"/> Allemagne | <input type="radio"/> Géorgie | <input type="radio"/> République tchèque |
| <input type="radio"/> Algérie | <input type="radio"/> Ghana | <input type="radio"/> Roumanie |
| <input type="radio"/> Andorre | <input type="radio"/> Grèce | <input type="radio"/> Royaume-Uni |
| <input type="radio"/> Arménie | <input type="radio"/> Hongrie | <input type="radio"/> Saint-Marin |
| <input type="radio"/> Autriche | <input type="radio"/> Irak | <input type="radio"/> Sénégal |
| <input type="radio"/> Azerbaïdjan | <input type="radio"/> Irlande | <input type="radio"/> Serbie |
| <input type="radio"/> Bélarus | <input type="radio"/> Islande | <input type="radio"/> Slovénie |
| <input type="radio"/> Belgique | <input type="radio"/> Italie | <input type="radio"/> Somalie |
| <input type="radio"/> Bosnie-Herzégovine | <input type="radio"/> Kazakhstan | <input type="radio"/> Soudan |
| <input type="radio"/> Bulgarie | <input type="radio"/> Lettonie | <input type="radio"/> Soudan, Sud |
| <input type="radio"/> Cameroun | <input type="radio"/> Liban | <input type="radio"/> Suède |
| <input type="radio"/> Canada | <input type="radio"/> Libye | <input type="radio"/> Suisse |
| <input type="radio"/> République centrafricaine | <input type="radio"/> Liechtenstein | <input type="radio"/> Syrie |
| <input type="radio"/> Congo, République démocratique du | <input type="radio"/> Lituanie | <input type="radio"/> Tunisie |
| <input type="radio"/> Congo, République du | <input type="radio"/> Luxembourg | <input type="radio"/> Turquie |
| <input type="radio"/> Côte d'Ivoire | <input type="radio"/> Macédoine du Nord | <input type="radio"/> Ukraine |
| <input type="radio"/> Croatie | <input type="radio"/> Malte | <input type="radio"/> Kosovo (Résolution 1244 du Conseil de sécurité des Nations) |
| <input type="radio"/> Chypre | <input type="radio"/> Maroc | <input type="radio"/> Autre pays (à préciser) |
| <input type="radio"/> Danemark | <input type="radio"/> Monaco | |
| <input type="radio"/> Égypte | <input type="radio"/> Monténégro | |
| <input type="radio"/> Espagne | <input type="radio"/> Nigéria | |
| <input type="radio"/> Estonie | <input type="radio"/> Norvège | |
| | <input type="radio"/> Pakistan | |
| | <input type="radio"/> Pays-Bas | |
| | <input type="radio"/> Pologne | |

1.5. Dans quel pays as-tu grandi ?

- | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|---|
| <input type="radio"/> | Afghanistan | <input type="radio"/> | Fédération russe | <input type="radio"/> | Portugal |
| <input type="radio"/> | Afrique du Sud | <input type="radio"/> | Finlande | <input type="radio"/> | République de Moldova |
| <input type="radio"/> | Albanie | <input type="radio"/> | France | <input type="radio"/> | République slovaque |
| <input type="radio"/> | Allemagne | <input type="radio"/> | Géorgie | <input type="radio"/> | République tchèque |
| <input type="radio"/> | Algérie | <input type="radio"/> | Ghana | <input type="radio"/> | Roumanie |
| <input type="radio"/> | Andorre | <input type="radio"/> | Grèce | <input type="radio"/> | Royaume-Uni |
| <input type="radio"/> | Arménie | <input type="radio"/> | Hongrie | <input type="radio"/> | Saint-Marin |
| <input type="radio"/> | Autriche | <input type="radio"/> | Irak | <input type="radio"/> | Sénégal |
| <input type="radio"/> | Azerbaïdjan | <input type="radio"/> | Irlande | <input type="radio"/> | Serbie |
| <input type="radio"/> | Bélarus | <input type="radio"/> | Islande | <input type="radio"/> | Slovénie |
| <input type="radio"/> | Belgique | <input type="radio"/> | Italie | <input type="radio"/> | Somalie |
| <input type="radio"/> | Bosnie-Herzégovine | <input type="radio"/> | Kazakhstan | <input type="radio"/> | Soudan |
| <input type="radio"/> | Bulgarie | <input type="radio"/> | Lettonie | <input type="radio"/> | Soudan, Sud |
| <input type="radio"/> | Cameroun | <input type="radio"/> | Liban | <input type="radio"/> | Suède |
| <input type="radio"/> | Canada | <input type="radio"/> | Libye | <input type="radio"/> | Suisse |
| <input type="radio"/> | République centrafricaine | <input type="radio"/> | Liechtenstein | <input type="radio"/> | Syrie |
| <input type="radio"/> | Congo, République démocratique du | <input type="radio"/> | Lituanie | <input type="radio"/> | Tunisie |
| <input type="radio"/> | Congo, République du | <input type="radio"/> | Luxembourg | <input type="radio"/> | Turquie |
| <input type="radio"/> | Côte d'Ivoire | <input type="radio"/> | Macédoine du Nord | <input type="radio"/> | Ukraine |
| <input type="radio"/> | Croatie | <input type="radio"/> | Malte | <input type="radio"/> | Kosovo (Résolution 1244 du Conseil de sécurité des Nations Unies) |
| <input type="radio"/> | Chypre | <input type="radio"/> | Maroc | <input type="radio"/> | Autre pays (à préciser) |
| <input type="radio"/> | Danemark | <input type="radio"/> | Monaco | | |
| <input type="radio"/> | Égypte | <input type="radio"/> | Monténégro | | |
| <input type="radio"/> | Espagne | <input type="radio"/> | Nigéria | | |
| <input type="radio"/> | Estonie | <input type="radio"/> | Norvège | | |
| | | <input type="radio"/> | Pakistan | | |
| | | <input type="radio"/> | Pays-Bas | | |
| | | <input type="radio"/> | Pologne | | |

2. Tes langues (actuellement)

2.1. La (Les) langue(s) que tu parles avec ta famille (plusieurs réponses possibles)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Albanais | <input type="checkbox"/> Kimbundo | <input type="checkbox"/> Russe |
| <input type="checkbox"/> Allemand | <input type="checkbox"/> Lingala | <input type="checkbox"/> Swahili |
| <input type="checkbox"/> Anglais | <input type="checkbox"/> Malinké | <input type="checkbox"/> Tamul |
| <input type="checkbox"/> Arabe | <input type="checkbox"/> Penjabi | <input type="checkbox"/> Turc |
| <input type="checkbox"/> Bamileke | <input type="checkbox"/> Persan (Dari/Farsi) | <input type="checkbox"/> Ukrainien |
| <input type="checkbox"/> Bengali | <input type="checkbox"/> Peul | <input type="checkbox"/> Wolof |
| <input type="checkbox"/> Chinois/Mandarin | <input type="checkbox"/> Portugais | <input type="checkbox"/> Autre (à préciser) |
| <input type="checkbox"/> Italien | <input type="checkbox"/> Roumain | |

2.2. La (Les) langue(s) que tu parles avec tes ami-es (plusieurs réponses possibles)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Albanais | <input type="checkbox"/> Kimbundo | <input type="checkbox"/> Russe |
| <input type="checkbox"/> Allemand | <input type="checkbox"/> Lingala | <input type="checkbox"/> Swahili |
| <input type="checkbox"/> Anglais | <input type="checkbox"/> Malinké | <input type="checkbox"/> Tamul |
| <input type="checkbox"/> Arabe | <input type="checkbox"/> Penjabi | <input type="checkbox"/> Turc |
| <input type="checkbox"/> Bamileke | <input type="checkbox"/> Persan (Dari/Farsi) | <input type="checkbox"/> Ukrainien |
| <input type="checkbox"/> Bengali | <input type="checkbox"/> Peul | <input type="checkbox"/> Wolof |
| <input type="checkbox"/> Chinois/Mandarin | <input type="checkbox"/> Portugais | <input type="checkbox"/> Autre (à préciser) |
| <input type="checkbox"/> Italien | <input type="checkbox"/> Roumain | |

**2.3. Ta (Tes) langue(s) lue(s) / écrite(s) (livres, journaux, chats, réseaux sociaux...)
(plusieurs réponses possibles)**

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Albanais | <input type="checkbox"/> Kimbundo | <input type="checkbox"/> Russe |
| <input type="checkbox"/> Allemand | <input type="checkbox"/> Lingala | <input type="checkbox"/> Swahili |
| <input type="checkbox"/> Anglais | <input type="checkbox"/> Malinké | <input type="checkbox"/> Tamul |
| <input type="checkbox"/> Arabe | <input type="checkbox"/> Penjabi | <input type="checkbox"/> Turc |
| <input type="checkbox"/> Bamileke | <input type="checkbox"/> Persan
(Dari/Farsi) | <input type="checkbox"/> Ukrainien |
| <input type="checkbox"/> Bengali | <input type="checkbox"/> Peul | <input type="checkbox"/> Wolof |
| <input type="checkbox"/> Chinois/
Mandarin | <input type="checkbox"/> Portugais | <input type="checkbox"/> Autre (à
préciser) |
| <input type="checkbox"/> Italien | <input type="checkbox"/> Roumain | |

3. Ta famille et les langues

3.1. Quel est le premier membre de ta famille qui s'est installé dans le pays où tu vis actuellement ? (plusieurs réponses possibles)

- Moi
 Mes parents
 Mes grands-parents
 Un autre membre de la famille
 Je ne sais pas.

À préciser :

**3.2. Quelle(s) langue(s) tes parents parlent-ils à la maison ?
(plusieurs réponses possibles)**

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Albanais | <input type="checkbox"/> Kimbundo | <input type="checkbox"/> Russe |
| <input type="checkbox"/> Allemand | <input type="checkbox"/> Lingala | <input type="checkbox"/> Swahili |
| <input type="checkbox"/> Anglais | <input type="checkbox"/> Malinké | <input type="checkbox"/> Tamul |
| <input type="checkbox"/> Arabe | <input type="checkbox"/> Penjabi | <input type="checkbox"/> Turc |
| <input type="checkbox"/> Bamileke | <input type="checkbox"/> Persan
(Dari/Farsi) | <input type="checkbox"/> Ukrainien |
| <input type="checkbox"/> Bengali | <input type="checkbox"/> Peul | <input type="checkbox"/> Wolof |
| <input type="checkbox"/> Chinois/
Mandarin | <input type="checkbox"/> Portugais | <input type="checkbox"/> Autre (à
préciser) |
| <input type="checkbox"/> Italien | <input type="checkbox"/> Roumain | |

4. La place de tes langues à l'école

4.1.1. À quel niveau d'école es-tu actuellement inscrit-e ?

- Collège
- Lycée
- Lycée professionnel
- Formation en alternance
- Je ne vais plus à l'école.
- Autre

4.1.2. Depuis combien d'années es-tu à l'école ?

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 6 | <input type="radio"/> 11 |
| <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 7 | <input type="radio"/> 12 |
| <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 8 | <input type="radio"/> 13 |
| <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 9 | <input type="radio"/> 14 |
| <input type="radio"/> 5 | <input type="radio"/> 10 | <input type="radio"/> 15 |
| <input type="radio"/> Je ne vais plus à l'école depuis | | |

4.2. En dehors des langues apprises à l'école, est-ce qu'on a évalué tes connaissances dans la (les) langue(s) que tu utilises avec ta famille et tes ami·es ?

- Oui
- Non

4.2.1. Si oui, dans quel cadre ? (plusieurs réponses possibles)

- École
- Agence pour l'emploi
- Association culturelle, association sociale, club sportif, etc.
- Lieu de travail
- Église et réunions religieuses
- Autre (à préciser) :

4.2.2. Dans laquelle (lesquelles) des langues que tu utilises avec tes ami·es / avec ta famille as-tu été évalué·e ? (plusieurs réponses possibles)

- | | | | | | |
|--------------------------|----------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Albanais | <input type="checkbox"/> | Kimbundo | <input type="checkbox"/> | Russe |
| <input type="checkbox"/> | Allemand | <input type="checkbox"/> | Lingala | <input type="checkbox"/> | Swahili |
| <input type="checkbox"/> | Anglais | <input type="checkbox"/> | Malinké | <input type="checkbox"/> | Tamul |
| <input type="checkbox"/> | Arabe | <input type="checkbox"/> | Penjabi | <input type="checkbox"/> | Turc |
| <input type="checkbox"/> | Bamileke | <input type="checkbox"/> | Persan
(Dari/Farsi) | <input type="checkbox"/> | Ukrainien |
| <input type="checkbox"/> | Bengali | <input type="checkbox"/> | Peul | <input type="checkbox"/> | Wolof |
| <input type="checkbox"/> | Chinois/
Mandarin | <input type="checkbox"/> | Portugais | <input type="checkbox"/> | Autre (à
préciser) |
| <input type="checkbox"/> | Italien | <input type="checkbox"/> | Roumain | | |

4.2.3. Est-ce que la (les) langue(s) que tu utilises avec tes ami·es / avec ta famille a/ont été évaluée(s) ? (plusieurs réponses possibles)

- à l'écrit
- à l'oral

4.2.4. À quoi ont servi ces évaluations ? (plusieurs réponses possibles)

- Faire reconnaître mon parcours précédent et mes compétences au moment de l'accueil.
- Évaluer mes compétences pour mon orientation dans la classe qui me correspond.
- Faire rentrer ma (mes) langue(s) dans l'évaluation de mes résultats scolaires.
- Me permettre d'utiliser ma (mes) langue(s) pour apprendre en classe.
- Faire de ma (mes) langue(s) un objet de réflexion pour la classe.
- Obtenir une certification, un diplôme complémentaire.
- Je ne sais pas.
- Autre

4.3. Si non, aurais-tu envie que tes compétences dans la (les) langue(s) que tu parles avec ta famille / avec tes ami·es soi(en)t évaluée(s) ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas.

4.3.1. Si oui, pour quelles raisons ? (plusieurs réponses possibles)

- J'aimerais que mon parcours et mes compétences soient mieux connus au moment de l'accueil.
- J'aimerais que mes compétences en langue(s) soient utilisées pour mon orientation scolaire.
- J'aimerais que ma (mes) langue(s) soi(en)t prise(s) en compte dans mes résultats scolaires.
- J'aimerais pouvoir utiliser ma (mes) langue(s) en classe (par exemple pour réfléchir à haute voix en classe, pour expliquer ma pensée en petit groupe à mes copains et copines, ...).
- J'aimerais que ma (mes) langue(s) me serve(nt) pour obtenir une certification, un diplôme.
- Autre (à préciser) :

4.4.

	Dans toutes les matières	Dans quelques-unes	Dans aucune matière
À l'école, l'enseignant·e te demande-t-il·elle quelles langues tu connais ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant·e utilise-t-il·elle une de tes langues en classe ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es-tu autorisé·e à utiliser des ressources dans ta langue (dictionnaire, traducteur en ligne, etc.) ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant·e t'incite-t-il·elle à utiliser les langues que tu connais pour t'exprimer / pour apprendre ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.5. Qu'aimerais-tu que l'école fasse de ta (tes) langue(s) ? J'aimerais que l'école : (plusieurs réponses possibles)

- m'enseigne ma (mes) langue(s).
- m'encourage à utiliser ma (mes) langue(s) pour apprendre (par exemple : utiliser ma langue pour résoudre un problème mathématique en classe, comprendre un document en histoire, ...).
- trouve normal que j'utilise ma (mes) langue(s) dans le cadre d'ateliers ou de groupes de travail.
- me donne la possibilité de présenter ma (mes) langues à la classe.
- Autre (à préciser) :

5. Progresser dans ta (tes) langue(s)

5.1. Aurais-tu envie d'apprendre mieux encore la (les) langue(s) que tu parles dans ta famille / avec tes ami·es ?

- Oui
 Non

5.2. Si oui, quelle(s) langue(s) ? (plusieurs réponses possibles)

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Albanais | <input type="checkbox"/> Kimbundo | <input type="checkbox"/> Russe |
| <input type="checkbox"/> Allemand | <input type="checkbox"/> Lingala | <input type="checkbox"/> Swahili |
| <input type="checkbox"/> Anglais | <input type="checkbox"/> Malinké | <input type="checkbox"/> Tamul |
| <input type="checkbox"/> Arabe | <input type="checkbox"/> Penjabi | <input type="checkbox"/> Turc |
| <input type="checkbox"/> Bamileke | <input type="checkbox"/> Persan
(Dari/Farsi) | <input type="checkbox"/> Ukrainien |
| <input type="checkbox"/> Bengali | <input type="checkbox"/> Peul | <input type="checkbox"/> Wolof |
| <input type="checkbox"/> Chinois/
Mandarin | <input type="checkbox"/> Portugais | <input type="checkbox"/> Autre (à
préciser) |
| <input type="checkbox"/> Italien | <input type="checkbox"/> Roumain | |

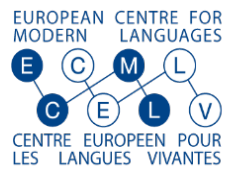
5.3. Pour quelles raisons ? (plusieurs réponses possibles)

- Pour être évalué·e dans ma (mes) langue(s) à la place d'une langue vivante/étrangère enseignée à l'école.
- Pour faciliter mon admission à un niveau d'études supérieur ou à une formation professionnelle.
- Pour obtenir un diplôme.
- Par rapport à un projet professionnel.
- Pour maintenir des liens familiaux dans le pays d'origine.
- Pour la culture, le plaisir, les loisirs, les voyages ...
- Autre (à préciser) :

5.4. Est-ce que tu as la possibilité de fréquenter des cours dans les langues que tu parles avec ta famille / avec tes ami·es ?

- Oui
 Non
 À ma connaissance, ces cours n'existent pas.
 Je n'ai pas d'avis.

6. Est-ce que tu as envie d'ajouter quelque chose ?





[www.ecml.at /homelanguagecompetences](http://www.ecml.at/homelanguagecompetences)

www.ecml.at

Le CELV est une institution du Conseil de l'Europe destinée à promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses États membres.

FRA

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 46 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

